

# Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas

vol. 1



José Deribaldo Gomes dos Santos  
Domingos Leite Lima Filho  
Henrique Tahan Novaes  
(Organizadores)



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



**LUTAS ANTICAPITAL**

As reformas educacionais e a reconfiguração institucional que impactam as instituições de educação profissional e tecnológica do Brasil, desde meados dos anos 1990 até os dias atuais, configuram um objeto de estudo que demanda pesquisa e produção de conhecimento, no qual se inserem debates e embates epistemológicos, pedagógicos, políticos e sociais.

O livro “Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas” trata diretamente desta temática, trazendo contribuições importantes para a análise destas políticas educacionais que situam a educação profissional e tecnológica em interseção com a educação básica e o ensino superior.

Os textos que compõem a obra são resultantes de pesquisas que nos mostram que - num país de dimensões continentais como o Brasil - a legislação e as diversas políticas e programas relativos à educação profissional produziram ações e resultados desiguais nos estados da federação.

**Educação profissional no  
Brasil do século XXI:**  
políticas, críticas  
e perspectivas  
vol. 1

José Deribaldo Gomes dos Santos  
Domingos Leite Lima Filho  
Henrique Tahan Novaes  
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO  
BRASIL DO SÉCULO XXI:  
POLÍTICAS, CRÍTICAS  
E PERSPECTIVAS  
VOL. 1**

Marília/Oficina Universitária  
Marília/Lutas Anticapital  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2021



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretor*

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

*Vice-Diretor*

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli *Conselho*

*Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Parecerista*

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

*Docente do Departamento de Ciências do Movimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí (UEM/CRV).*

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial:

Andrés Ruggieri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Maurício Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Editora Lutas anticapital

Marília –SP

edlutasanticapital@gmail.com

www.lutasanticapital.com.br

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

---

E24 Educação profissional no Brasil do século XXI : políticas, críticas e perspectivas : vol. 1 / José Derivaldo Gomes dos Santos, Domingos Leite Lima Filho, Henrique Tahan Novaes (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021. 272 p. : il.  
Coeditora: Lutas Anticapital  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5954-091-4 (v. 1) (Impresso)  
ISBN 978-65-5954-092-1 (v. 1) (Digital)  
DOI <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-092-1>

1. Ensino profissional – Brasil – Séc. XXI. 2. Ensino técnico. 3. Educação e Estado. 4. Mercado de trabalho. 5. Capitalismo. I. Santos, José Derivaldo Gomes dos. II. Lima Filho, Domingos Leite. III. Novaes, Henrique Tahan.

CDD 373.240981

---

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP  
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

*Marcos Vinicius Francisco* ----- 7

## APRESENTAÇÃO

*José Deribaldo Gomes dos Santos, Domingos Leite Lima Filho e  
Henrique Tahan Novaes* ----- 13

## PARTE I

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1. Profissionalização e escola capitalista: formação para a adaptação  
*José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE) e  
Gorete Amorim (UFAL)* ----- 19
2. Trabalho, educação e tecnologia: apropriações conceituais sobre a tecnologia  
no campo trabalho e educação brasileiro  
*Nilo Silva Pereira Netto (Doutorando UTFPR) e  
Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)* ----- 57
3. Formação humana integral: logros e percalços do Pacto Nacional pelo  
Fortalecimento do Ensino Médio  
*Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)* ----- 75

4. A formação profissional do trabalhador cortador de cana no contexto da mecanização: perspectivas de qualificação para o trabalhador alagoano  
*Jane Marinho da Silva (UFAL)* ----- 113

## **PARTE II**

### **A EXPANSÃO DAS REDES ESTADUAIS E FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS**

5. Expansão precarizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) nos anos 2000  
*Henrique Taban Novaes (UNESP) e  
Bruno Michel da Costa Mercurio (Mestrando Educação FFC UNESP)* ----- 143

6. Estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo: entre a política e o efetivo atendimento  
*Cíntia Magno Brazorotto (IFSP)* ----- 169

7. Síntese da educação profissional no estado do Ceará (2008-2018): um balanço das escolas estaduais de educação profissional (EEEPS)  
*José Derivaldo Gomes dos Santos (UECE),  
Ellen Cristine dos Santos Ribeiro (Doutoranda UECE) e  
Webster Guerreiro Belmino (Doutor.; Prof. Educ. Profissional Ceará)* ----- 193

8. A educação profissional no Piauí frente aos limites absolutos do capital  
*Maria Escolástica de Moura Santos (UFPI) e  
Jullyane Frazão Santana (Fac. do Baixo Paraíba)* ----- 221

9. A formação integrada e sua construção no Instituto Federal de Goiás (IFG): resistir, socializar e ampliar  
*Lorena Silva Oliveira Costa (IFG), Mad'AnaDesirée Ribeiro de Castro (IFG),  
Sebastião Cláudio Barbosa (IFG)* ----- 247

# PREFÁCIO

O livro **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**, organizado pelos pesquisadores Deribaldo dos Santos, Domingos Lima Filho e Henrique Tahan Novaes, nasceu da parceria firmada entre o Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) da FFC/ UNESP, campus de Marília, com o Grupo Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTRESS) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC – UECE).

O material traz excelentes contribuições para o campo das políticas educacionais em intersecção com a educação profissional, além de explicitar consistentes análises sobre a expansão das redes estaduais e federal de educação profissional. Nesta esteira, o material está organizado em duas partes, sendo a primeira composta por quatro capítulos, e a segunda por outros cinco textos.

Os/As autores/as dos capítulos são de diferentes universidades brasileiras, a exemplo da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Piauí

(UFPI), Faculdade do Baixo Paraíba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP), ou seja, agrega pesquisadores/as de quatro regiões do país, aspecto que merece enaltecimento.

No capítulo 1, intitulado, “Profissionalização e escola capitalista: formação para a adaptação”, Deribaldo Santos (UECE) e Gorete Amorim (UFAL) explicitam o modelo de formação ofertada pelo Estado, quando se pensa na educação destinada aos/às trabalhadores/as e seus/suas filhos/as. Ou seja, uma educação pautada nos interesses e demandas do capital. Citam como exemplo, “a concepção de educação integrada, que impregna a mais recente reforma do Ensino Médio, ou seja, a integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à educação profissional” (p. 8). Assim, dialeticamente, desenvolveram o capítulo em três momentos. Partem dos complexos sociais educação, especialização e reprodução humana; adentram a temática da precarização profissionalizante no atual modelo de organização social, demarcando contraposição por meio da concepção marxiana de omnilateralidade, ao situar a formação humana como princípio educativo e o princípio educativo da formação humana. Finalizam, reforçando o antagonismo entre formação para a adaptação e formação humana.

O segundo capítulo, produzido por Nilo Silva Pereira Netto (UTFPR) e Domingos Leite Lima Filho (UTFPR), “Trabalho, educação e tecnologia: apropriações conceituais sobre a tecnologia no campo trabalho e educação brasileiro”, decorrente de uma pesquisa de doutorado, em andamento, traz contribuições teóricas acerca das diferentes apropriações e usos do conceito de tecnologia no contexto nacional, com destaque para as interlocuções com a educação.

Por meio do terceiro capítulo, “Formação humana integral: logros e percalços do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio”, Domingos Leite Lima Filho (UTFPR) aponta os desafios para o ensino médio no contexto brasileiro, em articulação com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Posteriormente, procede pela síntese de constituição do PNFEM e suas repercussões nas escolas do estado do Paraná, ao proceder pela caracterização das instituições educacionais e dos/as profissionais entrevistados/as, bem como suas percepções acerca deste processo.



No quarto capítulo “A formação profissional do trabalhador cortador de cana no contexto da mecanização: perspectivas de qualificação para o trabalhador alagoano”, Jane Marinho da Silva (UFAL) analisou “as condições de trabalho dos cortadores de cana no contexto da mecanização, expondo o processo de exploração da força de trabalho no setor canavieiro” (p. 89). Além disso, traçou o perfil escolar dos/as trabalhadores/as deste setor e o quanto são obliteradas as possibilidades de melhoria da qualidade de vida via mecanização e qualificação, sobretudo diante do aumento da superexploração das condições de trabalho.

Na segunda parte do livro, por meio do quinto capítulo, “Expansão precarizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) nos anos 2000”, Henrique Tahan Novaes (UNESP) e Bruno Michel da Costa Mercurio (UNESP) revelam que esse processo de expansão se deu em articulação “com Institutos, ONGs e Fundações, em geral como braços do capital ou das associações do capital, verdadeira sociedade “civil” no Brasil, na articulação, concepção e avaliação das políticas educacionais” (p. 129). Em oposição a essa lógica, intensificada nas últimas décadas, os autores defendem a necessidade de se “transformar a educação em educação para além do capital, com fundos públicos e controle dos seus fins pela classe trabalhadora”; que a educação tenha ligação com a realidade experienciada pelos/as alunos/as, a fim de que possam compreendê-la para, posteriormente, transformá-la; “a vivência de relações sociais democráticas na escola (gestão coletiva, democrática, etc.)” e a superação dos processos de ensino e aprendizagem baseados num modelo que corrobora a materialização do “professor disciplinar, individualizado, alienado e explorado pelo Estado” (p. 131).

Cíntia Magno Brazorotto (IFSP), no capítulo “Estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo: entre a política e o efetivo atendimento”, decorrente de tese doutoral, identificou e analisou as características socioeconômicas dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Concluiu que se faz urgente aprimorar as políticas de expansão do ensino médio integrado, com vistas a se atingir a educação pública de qualidade para um maior quantitativo de jovens das camadas populares.

O sétimo texto do livro, “Síntese da educação profissional no estado do Ceará (2008-2018): um balanço das escolas estaduais de educação profissional (EEEPS)”, elaborado por José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE), Ellen Cristine dos Santos Ribeiro (UECE) e Webster Guerreiro Belmino (Prof. Educ. Profissional Ceará), faz a denúncia de que as EEEPs corroboram a ordem estabelecida. No âmbito da aparência contemplam as famílias trabalhadoras, conforme o discurso governamental, por serem responsáveis pela formação de seus/suas filhos/as via educação integral; todavia, na essência, atendem aos interesses do mercado de trabalho capitalista, ao preparar mão de obra barata, dócil e alinhada às necessidades da classe empresarial.

No penúltimo capítulo, “A educação profissional no Piauí frente aos limites absolutos do capital”, Maria Escolástica de Moura Santos (UFPI) e Jullyane Frazão Santana (Fac. do Baixo Paraíba) resgatam aspectos concernentes à crise estrutural do capital, os quais vieram à tona na década de 1970, agravados ano após ano. As pesquisadoras identificaram que, no Piauí, a expansão da educação técnica profissional também segue as tendências do restante do país, ou seja, consolidou-se o discurso falacioso da inserção do jovem no mercado de trabalho e que diante do cenário de crise o empreendedorismo é visto como (pseudo)possibilidade de superação da atual condição social e econômica vivenciada.

No último texto do livro, porém não menos importante, “A formação integrada e sua construção no Instituto Federal de Goiás (IFG): resistir, socializar e ampliar”, Lorenna Silva Oliveira Costa (IFG), Mad’Ana Desirée Ribeiro de Castro (IFG) e Sebastião Cláudio Barbosa (IFG) discutiram elementos presentes na “disputa de projetos educativos no âmbito da Educação Profissional em Goiás na atualidade” (p. 203), além de apresentarem possibilidades emancipatórias e ético políticas de formação integrada omnilateral”.

Ou seja, o livro é um convite para se compreender elementos do capitalismo brasileiro, de matriz dependente e com baixa expressão na nova divisão internacional do trabalho. Há um processo de intensificação das políticas neoliberais e conservadoras, quando se pensa na educação pública, conhece-las é um caminho pra se pensar em estratégias contra-hegemônicas a fim de se combater a mercantilização da educação e seu desmonte, com foco para a educação profissional, objeto deste belo livro.

Além disso, considero oportuno registrar a consistência epistemológica e ontológica presente na obra. Parabéns aos/as envolvidos/as!

*Ivaiporã-PR, fevereiro de 2021*

*Marcos Vinicius Francisco*

*Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional do Vale do Ivaí (UEM/CRV*

*Docente do Departamento de Ciências do Movimento Humano e do Programa de*

*Pós-Graduação em Educação.*

# APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) da FFC-UNESP Marília estabeleceu em março de 2018 uma parceria com o Grupo Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTRESS) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC - UECE) para pesquisar a educação profissional no Brasil.

Foram realizadas reuniões presenciais, reuniões virtuais, debates, bancas de defesa de doutorado, palestras e minicursos. Parte das ações planejadas foram interrompidas em função da COVID-19. Em agosto de 2019 surgiu a ideia de socializar os frutos parciais de nossa parceria e ao mesmo tempo de convidar pesquisadores que são referência nessa área. Diante desse enorme desafio, resolvemos convidar o Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR) para nos ajudar a organizar esta coletânea.

O eixo norteador desta primeira fase da pesquisa foi a expansão da rede federal e estadual de educação profissional a partir do Decreto de 5.154/2004. Esse decreto do 1º Governo Lula da Silva levou a criação de

inúmeras políticas educacionais de expansão das redes estaduais, federais baseadas na integração do ensino médio com o técnico, ou simplesmente na expansão do entendido ensino técnico, com resultados ainda não plenamente avaliados. As positivities do decreto, contradições e limites do mesmo ainda merecem uma melhor avaliação por parte da academia. Os estudos realizados em geral analisam a concepção de educação profissional do decreto, o contexto político, a correlação de forças naquele momento, e comparações com o decreto de 1997 (Fernando Henrique Cardoso).

São poucos os estudos sobre a implementação desta política nos estados da federação. Menos raros são os estudos sobre a criação do Instituto Federal em 2008, mas ainda sem apreender o sentido da criação dessa rede federal que, ao mesmo tempo que se apresenta como novidade, traz em si marcas de continuidade histórica, uma vez que os institutos são criados a partir da transformação dos antigos CEFETs e Escolas técnicas e agrotécnicas, instituições originárias das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas ainda no início do século XX.

Se tudo correr bem, no volume 2 iremos trazer mais resultados das nossas pesquisas e novamente convidar outros pesquisadores para socializar estudos sobre outras redes de educação profissional estadual e outras experiências dos Institutos Federais.

Ao que tudo indica, o capitalismo brasileiro, de matriz dependente e associada, tem encontrado resultados modestos na nova divisão internacional do trabalho. Países dos BRICS<sup>1</sup> como China e Índia despontam como novas potências, enquanto que a burguesia brasileira optou mais uma vez por se tornar protetorado dos EUA. Esse tipo de inserção incide diretamente na educação profissional, principalmente à medida que o país passa por uma reversão neocolonial da sua economia.

---

<sup>1</sup> “O BRICS é o agrupamento formado por cinco grandes países emergentes – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – que, juntos, representam cerca de 42% da população, 23% do PIB, 30% do território e 18% do comércio mundial. O acrônimo BRIC foi cunhado em 2001 pelo banco de investimentos Goldman Sachs, para indicar as potências emergentes que formariam, com os Estados Unidos, as cinco maiores economias do mundo no século XXI. Em 2006, os países do BRIC deram início ao diálogo que, desde 2009, tem lugar nos encontros anuais de chefes de Estado e de Governo. Em 2011, com o ingresso da África do Sul, o BRICS alcançou sua composição definitiva, incorporando um país do continente africano.” (Disponível em: <http://brics2019.itamaraty.gov.br/sobre-o-brics/o-que-e-o-brics>, acesso efetuado em 01/08/2020).

Ademais, com o avanço da extrema direita por via do sufrágio eleitoral em diversos países do mundo e por conseguinte o aprofundamento das políticas ultraneoliberais, a educação pública, destacadamente a profissionalizante, passa por uma nova onda de mercantilização e desmonte.

É verdade que as redes estaduais de educação profissional se encontram melhor posicionadas na hierarquia da educação estadual pública, pois possuem melhores laboratórios, vestibulinhos, redes de internet, infraestrutura em geral. Governantes usam estas escolas modelo como *vitrine* para se eleger e para mostrar que a educação pública pode oferecer o reino místico da inclusão social via aparato educativo.

As pesquisas socializadas neste livro nos mostram que - num país de dimensões continentais como o Brasil – a legislação e as diversas políticas e programas relativos à educação profissional produziram ações e resultados desiguais nos estados da federação. Dessa forma, as pesquisas evidenciam diferenciados processos e correlações de forças sociais que se estabelecem entre a enunciação das reformas, sua regulação em forma de lei, a aplicação da lei em programas governamentais e finalmente a sua implementação na situação particular das realidades concretas dos estados, municípios e de suas instituições educacionais, em que ocorrem múltiplos processos que podem envolver, segundo cada caso específico, singulares mediações, adesões, resistências, negociações entre os diferentes sujeitos sociais/institucionais que atuam no âmbito local, regional e nacional. Mostram também que as redes públicas de educação profissional e IFs são avaliados como acima da média, mas são permeadas pela a) a precarização do trabalho docente, b) formas *camufladas* ou explícitas de difusão do ideário liberal baseadas no empreendedorismo individual ou empresarial; c) ofensiva das Fundações, Institutos e ONGs – como braços de grandes empresas - que atuam na formulação, implementação e avaliação dessas políticas educacionais.

O livro chama-se “Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas - vol. 1”. Ele foi dividido em duas partes e conta com 9 capítulos. A primeira parte foi intitulada “Educação profissional e políticas educacionais” e a Parte II “A expansão das redes estaduais e federal de educação profissional: críticas e perspectivas”.

Esperamos que o leitor tenha o mesmo prazer que nós tivemos ao organizar, ler os diversos capítulos e contribuir com sua socialização mediante a publicação desta obra.

*Fortaleza, Curitiba e Marília, 30 de julho de 2020*

*José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)*

*Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)*

*Henrique Tahan Novaes (UNESP)*

*(organizadores)*

**PARTE I**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**POLÍTICAS EDUCACIONAIS**



# PROFISSIONALIZAÇÃO E ESCOLA CAPITALISTA: FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO

*José Derivaldo Gomes dos Santos*<sup>1</sup>

*Gorete Amorim*<sup>2</sup>

## ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Pressupomos não ser difícil constatar no projeto da educação da burguesia para a classe trabalhadora qual é a finalidade da formação. A necessidade de adaptação da força de trabalho para o desenvolvimento da produção industrial determina, no entendimento deste artigo, o que ensinar sistematicamente aos homens e mulheres que produzem. Antes adaptada ao trabalho predominantemente agrícola, a classe trabalhadora, à medida que o modo de produção capitalista se complexifica, torna-se mais

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós- Doutor em estética pela Universidade Complutense de Madrid, Professor da Universidade Estadual do Ceará *Campus* Quixadá. *E-mail*: [derivaldo.santos@uece.br](mailto:derivaldo.santos@uece.br), ORCID: (<https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>). Endereço: Rua Nossa Senhora Aparecida, nº 422, Eusébio/CE. CEP: 61760-000. Pesquisador nível 2 do CNPq.

<sup>2</sup> Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Professora da Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca. *E-mail*: [goreteamorim@arapiraca.ufal.br](mailto:goreteamorim@arapiraca.ufal.br), ORCID:(<https://orcid.org/0000-0002-7791-7656>). Endereço: Rua Benjamin Freire de Amorim, 1960, Cond. Alameda, Bloco 11, Apto. 45 – Bairro Brasiliana, CEP: 57.310-540 – Arapiraca/AL

dependente da mediação do Estado para se adaptar ao que se solicita do mercado de trabalho capitalista.

O Estado, por natureza reformista, cuida com bastante atenção da educação escolar destinada aos trabalhadores e seus filhos. A intenção estatal é ajustar a formação dos trabalhadores, de forma mais adequada possível, às demandas do capital. A organização estrutural e curricular da educação em sentido restrito é determinada, em última instância, pelo modo de produção capitalista, assim como ocorreu com os modos de produção que o antecederam, embora nas formas anteriores de reprodução social a educação escolar não fosse acessível à classe trabalhadora.

Com a necessidade de formar, em sentido restrito, a força de trabalho para a produção industrial, nasce o que conhecemos por educação profissional, historicamente separada da educação propedêutica. Ainda que, a depender do grau de especialização da força de trabalho requerida pelo capital, tenha ocorrido certo alargamento do rol de conhecimentos científicos, a real finalidade da formação capitalista é preparar e adaptar um determinado contingente dos trabalhadores ao emprego mais especializado, mas não menos explorado. Para isso, utiliza-se da manipulação de currículos específicos para a formação de mão de obra em cursos profissionalizantes.

Inclinando a análise para o plano particular da política educacional contemporânea, a exemplo do Brasil, a contradição discursiva do Estado é aprofundada. Haja vista que, ao tempo que tenta manter a máscara da universalidade da educação integral, inclusive fazendo uso de categorias ontologicamente impossibilitadas de objetivação no processo de educação escolar burguesa – “formação humana”,<sup>3</sup> “educação integral” –, também deixa explícita a real função que deve exercer a escola capitalista: “adaptar e readaptar”. Como exemplo do papel ontológico da escola capitalista, apontamos o *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (UNESCO, 2010, p. 12), que deixa clara qual é a demanda do capital, isto é, “que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas – ainda mais no contexto da globalização”. Visando formar a classe trabalhadora para se adaptar às mudanças econômicas, não resta outra alternativa ao aparato escolar capitalista a não ser procurar a melhor maneira

---

<sup>3</sup> Para ilustrar, essa categoria é encontrada 24 vezes em BRASIL/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

de também se adequar aos novos modos de exploração da força de trabalho em função da acumulação do capital em crise.

A concepção de educação integrada, que impregna a mais recente reforma do Ensino Médio, ou seja, a integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à educação profissional, é um exemplo emblemático do quanto está em vigor para o capital a necessidade da formação para a adaptação. A educação profissional ao modo de produção capitalista, como se sabe por meio de pesquisas recentes a exemplo da de Santos (2019), prepara para o trabalho alienado: qualifica, especializa, adapta e readapta a força de trabalho para a produção econômica do capitalismo. Pergunta-se então: é possível encontrar na natureza da educação profissionalizante alguma alternativa de formação para a classe trabalhadora que se alinhe com as necessidades da reprodução humana em sua integralidade?

Calçados nos pressupostos da onto-metodologia materialista, iniciemos pela determinação do que é peculiar ao complexo educativo, ao que lhe confere a particularidade de um complexo social específico. Esbarramos, contudo, para cumprir esse plano, num importante empecilho de partida; isto é, a dificuldade de encontrar fontes etnográficas seguras para se precisar o momento exato quando nasce a educação e quando ela se ergue como um complexo substantivo para a socialização humana. Para vencer esse obstáculo inicial, orientados pela *Grande Ontologia* de Lukács (2018b), consideramos que a educação surge junto com o aparecimento das primeiras formas, mesmo que ainda instintivas, de trabalho. Desse lugar da ontologia lukacsiana buscaremos dar o devido tratamento à problemática do presente artigo: a relação entre a educação e a profissionalização precária ofertada pelo capitalismo.

Em caráter didático, mas não fragmentário, desenvolvemos o texto em três momentos entrelaçados. No primeiro, partimos de anotações acerca dos complexos sociais educação, especialização e reprodução humana; no segundo, adentraremos na problemática da precarização profissionalizante como uma exigência educacional capitalista, seguimos recuperando a concepção marxiana de omnilateralidade, situando a formação humana como princípio educativo e o princípio educativo da formação humana. Por fim, no terceiro momento, expomos o antagonismo entre formação para a adaptação e formação humana.

## EDUCAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO HUMANA: ANOTAÇÕES DE PARTIDA

Iniciamos pelas sugestões marxianas recomendadas por Lukács (1966a). Segundo Lukács, Marx distingue três períodos essenciais da divisão social do trabalho.<sup>4</sup> O primeiro estágio relaciona-se com o trabalho de tipo incipiente, ou seja, “pelas primeiras formas do trabalho, animais e instintivas”, e funciona como estágio prévio de desenvolvimento para a simples e pouco articulada circulação de mercadorias (LUKÁCS, 1966a, p. 40). No segundo, o trabalho é profundamente vinculado às capacidades pessoais dos trabalhadores: período do artesanato, em que há certa proximidade entre arte e artesanato. Aqui, tem lugar o desenvolvimento do trabalho em um nível maior do que no anterior e menos complexo que no seguinte. Por fim, o terceiro estágio, que apenas pode surgir com o desdobramento histórico do segundo período. Neste registra-se a variedade da economia mercantil desenvolvida pelo capitalismo, na qual a irrupção da ciência aplicada ao trabalho produz transformações decisivas. O trabalho, aqui, passa a ser determinado primariamente pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador: período do trabalho maquinista, de crescente influência da ciência no trabalho.

Tomando como base esses três níveis de desenvolvimento do trabalho, vejamos qual o comportamento do ato educativo. Ao usar analogias entre os animais superiores e os seres humanos, Lukács (2018b) relata que naqueles se verifica que a educação entre os mais velhos e os filhotes resume-se ao ensinamento de comportamentos determinados que possam lhes garantir certas habilidades ligadas à sobrevivência imediata.

Vejamos um exemplo retirado da paleoantropologia. Consideremos, com Gordon Childe (1966, p. 35), de um lado, os seres humanos e, de outro, os mamutes: aqueles, “ao invés de sofrerem as lentas transformações físicas que acabaram tornando o mamute capaz de suportar o frio”, foram capazes de controlar o fogo e construir casacos para se proteger das baixas temperaturas que os dotaram da condição para enfrentar o frio como um mamute:

---

<sup>4</sup> A divisão do trabalho, segundo Lukács (2018b, p. 118), “é dada com o próprio trabalho, brota a partir dele como necessidade orgânica. Hoje sabemos que uma forma de divisão do trabalho, a cooperação, ocorre já em patamares muito iniciais”. Pense-se, por exemplo, no caso da caça no Paleolítico.

[...] enquanto o filho do mamute nascia com a tendência a um couro peludo, que inevitavelmente crescia à medida que o filhote amadurecia, os filhos dos homens não nasciam sabendo fazer fogo ou casacos. Os mamutes transmitiam seus capotes aos filhotes pela hereditariedade. Cada geração de filhos humanos tinha de aprender toda a arte de manter os fogos acesos e de fazer capotes, desde seus rudimentos mais simples. A arte era transmitida de pais para filhos pelo preceito e exemplo. Era uma “característica adquirida”; estas, concordam os zoologistas, não são hereditárias. Uma criança não é hoje, ao nascer, mais conhecedora da arte do fogo do que o primeiro homem que, há meio milhão de anos, começou a cuidar das chamas, ao invés de fugir delas como os outros animais. (CHILDE, 1966, p. 35).

Quando se educam pessoas, mesmo que se tenha como base o comunismo primitivo, o processo educacional não pode se restringir ao aprendizado de certas habilidades. Mesmo que nesse modo de produção o trabalho esteja no segundo estágio do desenvolvimento citado acima por Lukács com Marx, quando se educam seres sociais, o essencial consiste em dotá-los de condições para que possam reagir da forma mais adequada possível a situações novas, a eventos imprevisíveis que se apresentam cotidianamente ao ser social, dado que a educação humana jamais se completa por inteiro (LUKÁCS, 2018b).

A própria atividade do trabalho humano obriga ao devir que se constitua continuamente a partir do novo, o que exige o cumprimento de novas tarefas no processo educativo. Uma boa ilustração disso é a diferenciação feita por Marx, e recuperada por Lukács, entre as exigências do trabalho artesanal e da manufatura para o trabalhador:

A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho. Nisto, embora a manufatura ainda não, ou pouco, transcenda o artesanato, contém de fato um revolucionamento do processo de trabalho. (MARX, 1996, p. 478).

Somente essa passagem já é suficiente para demonstrar que, distintamente dos animais superiores, que ao nascerem aprendem, em determinado tempo, tudo de que necessitam para sobreviver e se reproduzir biologicamente, o ser humano, no processo de produção de sua existência, depara-se com a necessidade de produzir o novo, com níveis de complexidade cada vez maiores, o que exige ser educado em duas especificidades distintas, mas não excludentes: a educação em sentido lato e a educação em sentido restrito.<sup>5</sup>

A educação em sentido lato é entendida como mais geral, e sua forma, em relação à educação em sentido restrito, é mais relaxada, o que possibilita que ela ocorra corriqueiramente no cotidiano e, até mesmo, em espaços com maior nível de exigências sistemáticas, como indústrias, laboratórios, centros de pesquisa, sindicatos e igrejas, entre outros locais. Sua marca principal, por possuir natureza abrangente, é a espontaneidade. Já a educação em sentido restrito, por sua especificidade, desenvolve-se de modo a atender à sistematização do ato educativo. A marca principal dessa especificidade educacional é institucionalizar conhecimentos sistematicamente.

Portanto, diferentemente do modo como se educam os animais,

o essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a **reagir adequadamente** a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos – tomada no sentido mais amplo – jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob certas circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação – em sentido estrito – o preparou. (LUKÁCS, 2018b, p. 133, grifo nosso).

Estar, em alguma medida, preparado para reagir adequadamente a situações novas apresentadas no decorrer da vida, não deve ser confundido, em hipótese alguma, com o projeto educacional do capital para adaptar a classe trabalhadora a não reagir, mas agir da forma mais enquadrada e docilizada possível, ao modo de produção que se funda na

---

<sup>5</sup> Marteana Lima e Susana Jimenez (2011) produziram esclarecedora exegese sobre como Lukács trata a relação entre a educação em sentido lato e restrito.

exploração de uma classe sobre a outra. A categoria da adaptação retornará mais adiante, mas consideramos valioso advertir desde o princípio sobre o seu caráter adestrador.

Com o surgimento da sociedade de classes, de um lado tem-se a educação em sentido lato, que é abrangente e espontâneo-cotidiana; do outro, mas sem se desligar completamente desta, surge a educação em sentido restrito, que, por ser institucionalizada pela luta de classes, intenta sistematizar conhecimentos por meio de processos que, mais tarde, com o apoio do Estado, vão se chamar de escolares. Entre essas duas especificidades educativas, no entanto, não se pode traçar uma separação idealmente precisa, nem uma divisão mecânica: “entre a educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão. Imediatamente, praticamente, contudo, ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes”. (LUKÁCS, 2018a, p. 133).

Depois de inaugurada a luta de classes, os trabalhadores e seus filhos continuam a se educar de forma espontâneo-cotidiana. Uma forma que, embora possa em alguns casos sistematizar conhecimentos, não os institucionaliza. Esta especificidade educativa dá-se no convívio cotidiano e é diretamente ligada ao processo de produção da existência material que garante a manutenção das duas classes. Já a classe que se autoproclama proprietária dos meios de produção – terra –, por ter a seu favor a possibilidade de desfrutar do ócio, realiza sua educação de modo que possa determinar suas finalidades. Para que possa atender a isso, institucionaliza a sistematização de conhecimentos que se destinam a resolver problemas de interesse de sua classe específica.

Nos primeiros modos de produção das sociedades de classes – escravista e feudal –, a classe trabalhadora se educa concomitantemente ao ato de trabalho, sem que possa afastar-se das necessidades imediatas da produção e sem que possa criar procedimentos que sistematizem, num processo educativo determinado, a especificação ou a qualificação de certos conhecimentos ou saberes. Os proprietários da terra elaboram, com o apoio do Estado, um meio educacional afastado do cotidiano, em que os estudantes dispõem do privilégio de um local exclusivo para desenvolver a relação aprendizado-ensino. Como esse processo educativo que se institucionaliza com a luta de classes apenas pode ser ocupado por

uma elite ociosa, quem vai ocupá-lo é a classe que detém a potência do tempo livre. Esse distanciamento do processo educacional em relação ao cotidiano, principalmente da produção, conforme registra Dermeval Saviani (1994), guarda o germe do que mais tarde vai se chamar escola.

A educação em sentido restrito, ainda segundo Lukács (2018b), tem como função social institucionalizar, com o aval do Estado, o processo educacional. Para cumprir com essa função nas sociedades de classes, precisa, com a mediação estatal, formular uma metodologia e uma didática que possa planejar o ato de ensinar. Concomitantemente a isso, a educação em sentido restrito propõe a organização de um currículo que, para se adequar às orientações do Estado e às demandas de reprodução de cada modo de sociabilidade, forma um determinado perfil de educando. Para que possa cumprir a demanda de formar um determinado perfil de indivíduo requerido pelo Estado organizador de uma determinada sociedade de classes, a educação em sentido restrito necessita ser planejada em função da demanda de cada modo de produção e reprodução social.

Em resumo: no modo de produção primitivo, o ser social se educa no próprio processo de trabalho, bem como com o surgimento das sociedades divididas em classes antagônicas, surge, sob as rédeas do Estado, um processo educativo denominado por Lukács (2018b) de educação em sentido restrito. Resta responder como nasce e se desdobra a profissionalização do trabalhador.

Para melhor tratar a questão da profissionalização, contudo, é preciso considerar a questão da especialização. Parece seguro indicar que a profissionalização, no mundo primitivo, dá-se no interior da produção material da vida. Também parece seguro ponderar que a divisão social do trabalho é o fator que define a necessidade da especialização do trabalhador, que exige, por sua vez, que “as ocupações singulares se independentizem em ofícios”, trazendo, como consequência direta, do ponto de vista econômico e técnico, um grande progresso ao desenvolvimento da humanidade (LUKÁCS, 2018b, p. 121).

Provavelmente, como considera nosso autor, até que a divisão social do trabalho tenha forjado a consolidação de determinadas especializações em profissões, passou-se um longo tempo. Ou seja, a profissionalização, por força da especialização, desenvolve-se sob “uma formação social específica com a qual o indivíduo singular já se depara



como forma independente do ser social e que, portanto, retroage sobre todo o seu modo de vida” (LUKÁCS, 2018b, p. 135).

Ao longo da *Grande Estética*, quando desenvolve as manifestações do período mágico, Lukács se refere à atuação de curandeiros e xamãs, entre outras pessoas que adquirem, sob a divisão social do trabalho, certa independência – sempre dialeticamente relativa – da produção material da vida. Sobre a autonomia relativa da produção material da vida adquirida no período mágico, o paleoantropólogo australiano Gordon Childe (1966, p. 138) anota o seguinte: “O mágico pode ter sido o primeiro artesão independente, o primeiro membro de qualquer comunidade a ter direito ao produto excedente da busca coletiva de alimento, sem contribuir para ela com sua atividade física”. Isto é, o nascimento, o desenvolvimento e a diferenciação das profissões “têm por pressuposto social que, em todas as esferas da produção, cada um pode se abastecer (reproduzir) de produtos imediatamente necessários à vida sem ter produzido por si mesmo todos esses produtos” (LUKÁCS, 2018b, p. 121). A divisão social do trabalho precisa produzir, pelo menos, alimento suficiente para que determinados indivíduos se especializem profissionalmente.

Acerca da relação entre a divisão social do trabalho e a profissionalização, Marx (1996, p. 466) observa que “a correspondente limitação dos indivíduos a esferas profissionais particulares [...]” ocorre com base na seguinte polarização: de um lado, a dependentização do que era autônomo; do outro, a autonomização do que era dependente.

Como distingue o pensador alemão, inicialmente na família, e com desenvolvimento ulterior, nas tribos e comunidades, a divisão social do trabalho evolui de maneira natural: tem como base as diferenças puramente fisiológicas, por exemplo, idade e sexo. Para Marx (1996), como no modo de produção primitivo não existem pessoas privadas, a transformação dos produtos em mercadorias dá-se quando diferentes famílias, tribos ou comunidades se defrontam autonomamente: as distintas comunidades “encontram meios diferentes de produção e meios diferentes de subsistência em seu meio ambiente natural. Seu modo de produção, modo de vida e produtos são, portanto, diferentes” (MARX, 1996, p. 467). É do desenvolvimento dessa diferença que, quando ocorre o contato entre as distintas comunidades, dá-se, reciprocamente,

o intercâmbio dos produtos que, por sua vez, transformam-se progressivamente em mercadorias.

O intercâmbio não cria a diferença entre as esferas de produção, mas as coloca em relação e as transforma em ramos mais ou menos interdependentes de uma produção social global. Aqui surge a divisão social do trabalho por meio do intercâmbio entre esferas de produção originalmente diferentes, porém independentes entre si. Onde a divisão fisiológica do trabalho constitui o ponto de partida, os órgãos particulares de um todo diretamente conexo desprendem-se uns dos outros, decompõem-se, para cujo processo de decomposição o intercâmbio de mercadorias com comunidades estranhas dá o impulso principal, e se autonomizam até o ponto em que a conexão entre os diferentes trabalhos é medida pelo intercâmbio dos produtos como mercadorias. (MARX, 1996, p. 467).

Esse autor esclarece que o desenvolvimento da divisão social do trabalho exige dos trabalhadores uma determinada especialização. Quando a dependência se torna autônoma e a autonomia se torna dependente, ou seja, depois que as famílias, tribos e comunidades deixam de depender apenas do trabalho de seus membros e passam a ter dependência do intercâmbio com outras comunidades, surge então a necessidade de o trabalhador se aprimorar numa especificidade profissional<sup>6</sup>.

Childe (1966), em sua investigação sobre a evolução da humanidade, documenta que desde 3.000 a.C. existem várias profissões decorrentes da divisão social do trabalho. O primeiro plano dessa profissionalização “é ocupado pelos sacerdotes, príncipes, escribas e autoridades, e um exército de artesões especializados, soldados profissionais e trabalhadores diversos, todos afastados da tarefa primeira de produzir alimento”<sup>7</sup> (CHILDE, 1966, p. 144). A necessidade da especialização

<sup>6</sup> O pensador alemão, na nota de rodapé número 645 de *O capital*, tendo por base as pesquisas do economista polonês e admirador de Adam Smith, Frédéric Skarbek, informa que existem nas comunidades que atingem determinando nível de evolução social três tipos de divisão social do trabalho. A primeira é a geral: divide os trabalhadores em agricultores, manufatores e comerciantes. A segunda, designada por Skarbek de especial, divide cada ramo específico de trabalho em espécies. A terceira divisão social do trabalho, por fim, é denominada pelo economista polonês “de divisão da operação de trabalho ou divisão do trabalho propriamente dita; é a que se estabelece nos ofícios e profissões separados (...) e que se estabelece na maioria das manufaturas e das oficinas”. (SKARBEEK *apud* MARX, 1996, p. 466).

<sup>7</sup> Existem duas traduções para o português da obra de Gordon Childe publicada originalmente com o título de *Man makes himself*: são elas: Childe (1996) e Childe (1947).

manifestada em tais ofícios, segundo esse autor, justifica-se porque são necessários soldados para proteger o transporte do excedente de mercadorias, “escritas para manter registros de transações que se tornavam cada vez mais complexas, e funcionários do Estado para conciliar interesses de classes” (CHILDE, 1966, p. 143-144).

Em relação a esse período histórico, para o território que vai do Egito até a Mesopotâmia e se estende até o vale do Indo, na Ásia Meridional, o pesquisador assevera que a arqueologia não detém sua atenção nas comunidades de agricultores, mas “em Estados que abarcam várias profissões e classes [...]”, distintas de ofícios (CHILDE, 1966, p. 144). Para ele, junto com a movimentação demandada pelo transporte de mercadorias, ocorre uma série de relações que fertilizam o espaço de manobra onde a especialização se desdobra. Articulados ao transporte de mercadorias, também são transportados trabalhadores, inventores, artesões, entre outras pessoas que se movimentam com tal transporte. Segundo o autor, o que surpreende nas escavações “não são mais os instrumentos da agricultura e caça, e outros produtos da indústria doméstica, mas mobiliário dos templos, armas, jarros feitos na roda, e outras manufaturas produzidas em grande escala por artesãos especializados” (CHILDE, 1966, p. 145).

Para esse investigador, excluindo-se a atividade do mágico, o ferreiro pode “ser o trabalhador especializado mais antigo” (CHILDE, 1966, p. 123). Essa posição, contudo, para que ganhe mais clareza, precisa ser problematizada.

Começamos, então, pelo início da metalurgia que, segundo entende esse autor, tem como pré-requisito o comércio. Não podemos, todavia, abarcar aqui todos os acidentes que aproximaram a magia da metalurgia. Basta, para o problema da profissionalização, mencionar, com base nos escritos de Childe (1966, p. 120), o seguinte: a coleta de pedras como malaquita, turquesa, entre outras pequenas rochas coloridas, que eram de interesse de práticas mágicas, deve ter “motivado a procura de regiões metalíferas, e fez com que o homem conhecesse o cobre”, entre outros metais.

Este metal, com a interferência do aquecimento, torna-se maleável. Assim, mesmo podendo ser modelado como um plástico, ao ser resfriado, comparado à pedra e ao osso, possui dureza e a possibilidade de ser amolado, o que o dota da condição de servir como elemento cortante.

Portanto, apresenta, em comparação com aqueles dois materiais, a vantagem adicional de possuir uma maior durabilidade. Como explica nosso autor: “Um machado de pedra pode ser quebrado pelo uso, e estará perdido; na melhor das hipóteses, seu gume necessitará de aguçamento constante, o que reduzirá a ferramenta, dentro em pouco, a um tamanho inadequado” (CHILDE, 1966, p. 122). O machado de cobre, ao contrário, carrega a possibilidade de “ser refundido repetidamente, e ficará tão bom quanto novo” (CHILDE, 1966, p. 122).<sup>8</sup>

Quando o ser social está em condições de perceber as vantagens da fundição, passa a utilizar conscientemente o metal, de modo que consegue otimizar o resultado de seu trabalho. Tem início, então, segundo Childe (1966), a metalurgia.

Para ter condições de compreender que estava em suas mãos e sob seu controle um elemento dos mais importantes para o desenvolvimento da sociedade, o sujeito humano precisava transformar também sua imagem de mundo. Como descreve o etnógrafo, para compreender essa novidade, era necessário, porém, “um reajustamento na forma de pensamento. A transformação do cobre sólido em metal e novamente em estado sólido é dramática, e deve ter parecido misteriosa” (CHILDE, 1966, p. 122). Quando o ser humano em estágio precário de evolução das forças produtivas consegue perceber que pode manipular e controlar um pedaço amorfo de cobre bruto e, com a ajuda do fogo, transformá-lo em líquido, fundindo-o de acordo com suas necessidades, estava, em realidade, “controlando um notável processo de transformação física” (CHILDE, 1966, p. 122)<sup>9</sup>.

Como a fundição exige moldes e uma série de conhecimentos acumulados, os nossos primeiros metalúrgicos utilizaram todo o resultado

---

<sup>8</sup> Não podemos prosseguir sem registrar que a utilização de metais como bronze, cobre e ferro, por sua importância para o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, denominaram um período histórico conhecido como Idade dos Metais, caracterizado, principalmente, pela substituição gradual das ferramentas de pedra por instrumentos metálicos. A datação, contudo, sempre causa polêmica, pois o avanço das forças produtivas vai possibilitando que se defina melhor cada período. Para não deixarmos os leitores sem ao menos uma orientação, seguimos Rômulo Navarro (2006, p. 4), que atualiza a datação do seguinte modo: Idade da Pedra: 600.000 a 14.600 a.C.; Idade da Argila: 14.600 a 4.500 a.C.; Idade do Cobre: 4.500 a 3.300 a.C.; Idade do Bronze: 3.300 a 1.200 a.C.; Idade do Ferro: 1.200 a 586 a.C.

<sup>9</sup> Para o pesquisador australiano, o uso do bronze, para seu adequado desenvolvimento, exige uma indústria especializada, além de determinada organização comercial. Naturalmente, “para que a comunidade possa construir e utilizar ferramentas de bronze, precisa antes produzir excedente de alimentos suficiente de modo que possa manter os especialistas dedicados à profissionalização: mineiros, fundidores e ferreiros que não se ocupam da produção direta de alimentos”. (CHILDE, 1966, p. 50).

de uma larga experiência vivida cotidianamente que, por sua natureza espontânea, era repleta de tentativas que resultavam em erros e acertos. Comparada com a atividade do ceramista, como entende Childe, a tarefa do profissional que malha o ferro é bem mais complexa e exige de seu praticante conhecimentos mais especializados. Como conclui nosso paleoantropólogo, provavelmente, a atividade metalúrgica é a que demanda um trabalhador especializado há mais tempo – à exceção do mágico –, pois absorve todo o tempo do seu praticante: “o uso industrial do metal pode, assim, ser considerado como indício da especialização do trabalho” (CHILDE, 1966, p. 123).

Entre o ferreiro e o ceramista especializado profissionalmente, no entanto, existe o mineiro. O ofício especializado de quem vai operar a mineração, continua o pesquisador australiano, deve ter sido uma profissão ainda mais especializada do que a do ferreiro.<sup>10</sup> O autor observa que talvez a metalurgia haja tido dificuldade para ser praticada como uma indústria doméstica, distintamente do início da indústria da cerâmica, que era uma atividade posta em prática domesticamente nos intervalos do trabalho da agricultura.

Em consequência do aparecimento da roda, a cena histórica da especialização do ceramista muda completamente. A roda de madeira é a condição preliminar para o aparecimento da máquina moderna. Lamentamos a impossibilidade de abordar com a devida profundidade a importância da roda para a evolução da sociedade. Não temos nem como apresentar aqui um sumário condizente com a importância de tal fato. Para as exigências do que debatemos agora, basta mencionar, seguindo as letras do etnógrafo australiano, que por volta de 3.000 a.C. os primeiros veículos a usarem rodas feitas em carpintarias são documentados pelos pesquisadores na Suméria mesopotâmica. Mesmo apresentando rudimentares imperfeições, a roda “não só revolucionou o transporte, como também foi aplicada na indústria da manufatura” (CHILDE, 1966, p. 128). Como registra Childe (1966, p. 128):

---

<sup>10</sup> Como justifica o autor, os mineiros, assim como os ferreiros, de modo geral, não produziam seus alimentos. Contavam, todavia, “com um excedente de alimentos produzidos pelos que consumiam os seus produtos” (CHILDE, 1966, p. 125).

Com uma roda horizontal, no centro da qual podia fixar sua argila e dar-lhe movimento rotativo, o ceramista pode modelar, em poucos minutos, um vaso que exigiria vários dias de trabalho, se moldado à mão. E o produto será mais simétrico. A confecção de vasos foi a primeira indústria mecanizada, a primeira a aplicar a roda à maquinaria industrial.

A introdução da roda, por meio da operação sobre a argila, compõe outro patamar na especialização da profissionalização do trabalhador. Com essa transformação, os ceramistas passam à condição de especialistas e são afastados “da tarefa primordial de produção de alimento” (CHILDE, 1966, p. 129). Passam a trocar, com efeito, seus artigos por uma parcela do excedente comunal.<sup>11</sup>

Não há dúvida de que a assunção de trabalhadores especializados ocorre sob a divisão social do trabalho. Diz Childe (1966, p. 137): “Tudo o que sabemos para os períodos mais remotos é que todo trabalhador devia ser de alguma forma alimentado e mantido pelo excedente oriundo dos produtores primários”.

## **PRECARIZAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: UMA EXIGÊNCIA EDUCACIONAL CAPITALISTA**

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho chega a um momento que Marx denomina de período do trabalho maquinista – terceiro estágio, segundo o que registramos com Lukács na introdução desta comunicação –, em que há crescente influência da ciência no desenvolvimento do trabalho. Essa fase, como se comprova pela história, apenas pode ter amparo para se desenvolver materialmente com abrangência plena no modo de produção capitalista, portanto, após a Revolução Burguesa. Nesse estágio, o trabalho passa a ser determinado, primariamente, pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador. Esse é o contexto em que a burguesia precisa estabelecer qual o caminho que o processo educativo destinará à classe trabalhadora.

---

<sup>11</sup> Mesmo considerando que o livro do investigador australiano aqui consultado foi publicado em 1936, quando ele tinha 44 anos, importa o registro que se segue, dado que as pesquisas sobre o feminino avançaram muito nos últimos setenta anos: “[...] a fabricação de potes à mão é um artesanato doméstico feminino, ao passo que sua fabricação numa roda é ofício especializado reservado aos homens”. (CHILDE, 1966, p. 129).

Não se pode perder de vista o seguinte fato: mesmo que a burguesia “[...] tivesse o puro bom discernimento de oferecer educação bancada pelo Estado burguês, laica, gratuita e de qualidade para todos os trabalhadores, a natureza ontológica do capitalismo impediria que o suposto bom-senso da burguesia assim agisse” (SANTOS, 2017a, p. 52).

As contradições dos imperativos imediatos da produção capitalista exigem que a burguesia instrua os trabalhadores profissionalmente. Os proprietários necessitam do trabalho produtivo especializado para garantir os lucros da indústria capitalista. No intuito de tirar proveito histórico dessa necessidade, a intelectualidade decadente da burguesia explicita a seguinte retórica: “o capitalismo é o primeiro modo de produção que universalizou a educação”. A aparência enganosa dos fatos indica ser verdadeira essa universalização, visto que ainda hoje essa falsidade tem amparo no discurso das políticas públicas, bem como em segmentos significativos da academia. A opção onto- materialista que adotamos nesta exposição não nos permite, entretanto, que acreditemos acriticamente nessa falácia.

A universalização propalada pela teoria burguesa decadente apenas circunscreve seus interesses imediatos. Isto é: a burguesia, ao necessitar do processo educativo como elemento de realimentação para a produção capitalista, que se faz necessário após a Revolução Burguesa, universaliza seus interesses particulares: “O padrão propedêutico educativo é guardado para si. Já para resolver os problemas demandados pelos imperativos da produção, a burguesia apresenta a generalização dos seus interesses [...]”. Apresenta-os, contudo, como se fossem universais: particulariza seus interesses educacionais, enquanto os apresenta como se fossem universais (SANTOS, 2017a, p. 52-53).

A opção da classe dirigente para atender às necessidades do lucro capitalista é, portanto, disponibilizar para a classe trabalhadora a possibilidade de que ela tenha a profissionalização minimamente necessária. As exigências principais dessa precarização profissionalizante têm como objetivo garantir os imperativos imediatos da reprodução do capital.

Como essa exigência capitalista burguesa é qualitativamente diferente das necessidades nascidas com o surgimento da luta de classes, quando se dividiu a educação em dois ramos (amplo e restrito), a solução que a classe detentora dos meios de produção capitalistas encontra para a problemática educativa é, necessariamente, outra: opera uma dicotomia

dentro de uma dualidade. Explicando melhor: a burguesia decadente separa o que já é dual, ou seja, cria uma dicotomia dentro de uma dualidade. Para usarmos os termos de George Amaral (2020), a dicotomia é a expressão fenomênica da dualidade estrutural na educação.

Para que se ilumine a distinção com que a burguesia opera uma dicotomia com base numa dualidade, há a necessidade de se enfrentar outro conjunto problemático: a relação entre estrutura e superestrutura. Isso se justifica dado que a divisão – dicotomia – processada na educação após a Revolução Burguesa é qualitativamente diferente da dualidade estrutural ocorrida após a dissolução do comunismo primitivo. Enquanto o escravismo divide a educação em sentido amplo, para os trabalhadores, e em sentido restrito para os proprietários, o capitalismo separa o ramo restrito em duas metades: propedêutico, para os proprietários e seus prepostos, e profissionalizante, para os trabalhadores e seus filhos.

Lukács (2018a) estabelece uma interessante distinção entre operar diretamente na natureza e influenciar seres sociais a agirem sob a finalidade planejada por outros seres humanos. Escreve ele que há uma “diferença decisiva entre as alternativas originárias no trabalho meramente dirigido ao valor de uso”, que, por seu caráter originário, “contém posições teleológicas que convertem a própria natureza”, e as teleologias que se direcionam para influenciar pessoas e que ocorrem em patamares mais elevados de desenvolvimento social e se baseiam, principalmente, no efeito que suas posições terão “na consciência dos outros seres humanos”; sua finalidade, portanto, é “induzi-los a posições teleológicas desejadas” (LUKÁCS, 2018b, p. 79).

Com essa distinção, o autor aclara a fundamental diferenciação entre a função social do trabalho e dos demais complexos sociais. Ao primeiro cabe modificar a natureza, e aos demais a exigência é agir sobre consciências de outros sujeitos com a finalidade de que esses seres sociais atendam a finalidades planejadas por outras consciências. A unitariedade na diferenciação entre alternativas econômicas e não mais econômicas, humano-morais, como adverte o autor, não se deixa demarcar tão aguçadamente como no caso do trabalho no mundo primitivo. Aqui pode se ver claramente o simples e direto intercâmbio do ser social e sua ação sobre a natureza. O metabolismo entre a atividade humana e a natureza complexifica-se com a evolução da divisão social do trabalho.



Com a diferenciação entre alternativas voltadas diretamente para interagir com a natureza e as alternativas que tentam transformar consciências, voltemos a Marx (2008). Para ele, a produção da materialidade humana, independentemente de que seja política, educacional, jurídica, religiosa, artística, intelectual ou de outra ordem, condiciona o processo de vida social. No entendimento do pensador alemão, a consciência não tem o poder de determinar o ser. De modo contrário, é o ser social objetivamente posto no mundo e com os pés bem plantados no chão que determina a consciência.

Disso se desdobra o fato de que a transformação produzida na base econômica modifica toda a gigantesca superestrutura. Essa transformação, a depender de cada caso dado, pode ocorrer de modo lento ou rápido:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p. 47).

O pensador alemão adverte que é preciso distinguir as transformações que ocorrem na produção da economia, das modificações ocorridas nas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, educativas e filosóficas, entre outras formas “[...] ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim” (MARX, 2008, p. 48). O autor acrescenta que é necessário explicar as formas ideológicas de consciência “[...] pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 2008, p. 48).

Como a educação restrita, que conta agora com o apoio do Estado capitalista, é um complexo posicionado na superestrutura, podem-se retomar os desdobramentos na formação dos trabalhadores de uma dicotomia dentro de uma dualidade. Ou seja, como a escola capitalista tem a função social de institucionalizar sistematicamente a educação profissionalizante como uma esfera da ideologia, é possível debater, com

mais profundidade, os efeitos da dicotomia como expressão mais bem-acabada da dualidade estrutural existente na educação (AMARAL, 2020).

Observa-se que os modos de produção escravista e feudal não necessitavam de uma articulação direta entre educação específica e produção econômica. Mesmo com muitas diferenças entre os modos de produção que antecederam o capitalismo, tanto no escravismo como no feudalismo – e inclusive no modo de produção asiático –, a educação existente, dividida entre sentido amplo e restrito, atendia à estrutura econômica, visto que os escravos e os servos não tinham acesso ao estudo institucionalizado-sistematicamente, pois a própria estrutura econômica dispensava a necessidade de educar os trabalhadores sistemática e restritamente para as especificidades da produção.

Com o surgimento do capitalismo, esse quadro muda radicalmente. Pela primeira vez na história, com as demandas do modo de produção capitalista, há a necessidade de educar, especificamente, o trabalhador. Com essa exigência, a burguesia, detentora dos meios de produção, cria dois modelos paralelos e distintos de educação institucionalizada-sistematicamente: a propedêutica e a profissionalizante.

A novidade é qualitativa. Com base na educação em sentido restrito, os proprietários dos meios de produção criam, para a classe trabalhadora, um ramo educativo que a ciência educativa denomina de ensino profissionalizante. Já para si e para os seus eleitos, a burguesia reserva o que a pedagogia denomina de ensino propedêutico.

Do ponto de vista curricular, a intelectualidade decadentista da burguesia mantém no ramo propedêutico os ensinamentos das disciplinas clássicas voltadas para o desenvolvimento científico. Naturalmente – e dessa decadente forma de pensamento não poderia sair algo distinto –, a política educativa burguesa, em seus diversos níveis e planos, determina que o currículo da assim batizada educação profissionalizante deve atender às especificidades do mercado de trabalho capitalista. Qualquer tentativa fora desse plano deve ser combatida.

Os prepostos da burguesia, aqueles que estudam a história, as teorias e, mais ainda, as leis que regem a educação, sob a orientação conservadora do planejamento administrativo e/ou industrial que toma corpo no capitalismo, optam por subdividir o processo educativo em diversas

partes. A subdivisão burguesa do processo de planejamento educacional em frações sistematizadas que, por sua subserviência, procura atender ao padrão que compõe o mercado e, por isso, apresenta os mesmos elementos empresariais, esquarteja a educação em partes. Além da adequação do planejamento industrial e administrativo burguês para a educação, que lança mão dos mesmos termos: objetivos, estratégias, metas, conteúdos, metodologia, avaliação, entre algumas outras características que compõem o que a pedagogia contemporânea chama de organização do processo de ensino (planos de disciplinas, projetos pedagógicos etc.), é também uma exigência escolar, e até extraescolar, a fragmentação do conhecimento em disciplinas que disputam um lugar no currículo, tendo em vista que este é hierárquico e coloca as ciências de maior interesse para o capital em lugar de destaque em detrimento das ciências históricas. Para ilustrar isso, basta observar o *status* da Matemática e da História, esta última, a exemplo de muitas outras, quase inexistente na denominada BNCC instituída pelo Estado burguês decadente em sua versão atrasada brasileira.

Cabe lembrar que um sistema educativo restrito sistematiza conhecimentos institucionalizados e, para isso, necessita de um currículo específico para uma dada finalidade. Essa organização curricular, para atender a tal fim, elege uma também determinada metodologia de ensino que acompanha, por seu turno, os objetivos e os conteúdos a serem ensinados, bem como o modelo avaliativo. A isso tudo atende um determinado planejamento que, como vimos na letra de Lukács, tem como finalidade influenciar as posições teleológicas de seres sociais – aqui, os estudantes das escolas profissionalizantes. Como assevera Lukács (2018b, p. 134): “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem”. Para atender a específicas necessidades educativas de determinada estrutura econômica de dada sociedade, exige-se determinado modelo educacional. É natural, portanto, que a sociedade capitalista tenha criado, para atender às suas necessidades, o que a pedagogia chama de educação profissionalizante.

Por mais que a burguesia, ao operar sua dicotomia educacional, alcance a mais bem-elaborada expressão fenomênica da dualidade estrutural existente na educação, pois separa de um lado a formação propedêutica e,

de outro, a educação profissionalizante, o resultado concreto no cotidiano profissional do trabalho no capitalismo não é absoluto. Conforme Lukács (2018a, p. 134):

O tipo tão persistente de aristocrata inglês é, contudo, muito menos um produto da hereditariedade do que do caráter que lhe confere a educação, de Eton a Oxford-Cambridge. Sobretudo na consideração de tipos de classe ou tipos profissionais que permanecem conservados por longos períodos, deve-se antes de tudo pensar em tais caracteres nos quais, obviamente – com frequência de modo espontâneo –, a educação em sentido amplo desempenha um papel ao menos tão importante quanto o da educação em sentido estrito.

As profissões<sup>12</sup>, independentemente do modo como se encontram no modo de produção escravo, feudal ou capitalista, como tematizado pelo marxista húngaro, é uma conjunção da educação em sentido lato com a educação em sentido restrito. Esta, como sabemos, por sofrer uma divisão no capitalismo, é ofertada ao trabalhador, “prioritariamente”, em sua forma profissionalizante. Deixamos a palavra prioritariamente em destaque, uma vez que a divisão operada sobre a educação em sentido restrito no modo de produção capitalista, para a maior decepção dos decadentistas pedagogos burgueses, não é rigidamente metafísica. O conjunto problemático que envolve a relação educação e profissionalização no modo de produção capitalista não pode deixar de considerar, mesmo que alusivamente, o fetiche que envolve o conceito de profissão. Como sabe todo estudante do marxismo clássico, uma categoria deve ser a expressão da realidade. Conceitualmente, no entanto, a noção de profissão carrega uma imensa oscilação que a articula, de um lado, à fetichização, e de outro, a toda uma flexibilização que relaciona profissão a emprego.

Por ora e para dar prosseguimento à exposição, a reflexão lukacsiana a seguir é suficiente. Para nosso autor, a moderna manipulação posta em prática pela intelectualidade orgânica à decadência burguesa esforça-se, muitas vezes de modo exitoso, em cultivar *hobbies* de toda espécie e o mais intensamente possível: independentemente de que o

---

<sup>12</sup> Sobre a profissionalização no modo de produção asiático, é necessária, com base no marxismo clássico, uma investigação específica. Pode-se apontar, contudo, que em todas as sociedades de classe, o comportamento da formação das profissões depende da articulação da educação em sentido lato com a educação em sentido restrito.

*hobby* se resume a “coleccionar selos, dirigir carros, viajar ao léu,” ou qualquer outro tipo de atividade viável apenas a quem pode desfrutar da potência do ócio. O resultado disso é que “mesmo a mais febril ‘paixão’ é impossível que possa provocar uma elevação para além da particularidade (*Partikularität*)” (LUKÁCS, 2018b, p. 687). O que ocorre com o *hobby*, mudando o que deve ser mudado, ocorre também com o que se chama de carreira profissional: “Naturalmente há soldados, juristas, servidores públicos etc., do mais sensato cumprimento do dever até a mais intensa ambição. Mas também aqui não surge da mera dedicação [profissional] nenhuma elevação para além de sua particularidade (*Partikularität*)”. Como conclui o filósofo de Budapeste, o máximo a que se chega com esse tipo de manipulação é a “uma apaixonada atrofia da personalidade na dedicação especificada a um detalhe que apenas na fantasia do sujeito é uma ‘causa’ [...]” em sentido concreto. Ou seja: “o próprio sujeito se atrofia na maior parte das vezes na grande escala da especialização à excentricidade” (LUKÁCS, 2018b, p. 687-688).

Em face dessa conjunção de fatores, conforme anotado por Santos (2017a), a organização curricular que a burguesia requisita para o ramo propedêutico é marcada pelos ensinamentos das ciências, das letras, das artes da oratória, entre outras disciplinas voltadas à formação dos dirigentes e seus prepostos. O ramo específico – profissionalizante – que se destina aos trabalhadores e seus filhos é organizado mediante currículos voltados a resolver demandas pragmáticas decididas, por sua vez, pela classe burguesa. Esta classe, aproveitando-se da necessidade educacional imposta aos trabalhadores pelo capitalismo, utiliza o aparato educativo, em sua versão profissionalizante, não só para formar os trabalhadores que vão operar o aparato produtivo, mas também para influenciar ideologicamente quem precisa estudar para se especializar e arrumar um emprego na roleta do mercado de trabalho capitalista. Esse cenário traz como consequência que o trabalhador, que precisa vender – “livremente” – sua força de trabalho nesse mercado, procure, a todo custo, manter-se empregável; por isso, aceita toda sorte (espécie) de formação profissionalizante.

A dualidade que se processa com o surgimento da luta de classes é da natureza da educação; visa separar a educação em sentido amplo da educação em sentido restrito. Já a dicotomia operada pela escola capitalista nasce, por sua vez, da dualidade. A dicotomia educativa do capitalismo

caracteriza-se por restringir o que já era institucionalizado-sistematicamente para ser restrito. Em resumo: por um lado, segue para a burguesia a escola propedêutica, e, por outro, é destinado aos trabalhadores o ramo especificamente profissionalizante (SANTOS, 2019a).

Essa separação, além de consolidar o preconceito em relação às atividades manuais, tidas como exclusivas à classe trabalhadora, caracteriza a impossibilidade de a burguesia universalizar a educação, uma vez que a dicotomia inaugurada com o capitalismo evidencia que universalizar a educação implica universalizar a produção. Óbvio que essa missão histórica não cabe à burguesia, pois essa classe se alimenta da exploração sobre o excedente produzido pelo trabalho humano. Desse modo, o lucro embolsado pelo capitalista apenas pode existir concomitantemente à existência da miséria.

Depois de apresentados alguns parâmetros sobre a educação em relação a determinados elementos da especialização para a profissionalização no capitalismo, apresenta-se agora a proposta marxiana capaz de articular, no mesmo movimento, a educação e as profissionalizações, bem como os demais fatores concernentes ao humano que vive em cada sujeito singular. Nosso próximo item dedica-se a demonstrar o que o marxismo clássico entende por formação humana.

## **A OMNILATERALIDADE TORNADA POSSÍVEL: A FORMAÇÃO HUMANA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O PRINCÍPIO EDUCATIVO DA FORMAÇÃO HUMANA**

Sabemos que o trabalho funda o ser social e a sociedade; sabemos, também, que o trabalho não esgota toda a potencialidade do indivíduo humano. Para dar conta de toda a plenitude humana fundada pelo trabalho, há a necessidade da existência de outros complexos sociais. Isto quer dizer que a natureza humana, embora seja fundada pelo trabalho, não se resume a ele. Isso exige dos desdobramentos, surgidos com base no trabalho, complexos sociais cuja função é dar conta, em articulação dialética com o complexo econômico, de toda a plenitude humana.

Quando nos referimos ao trabalho realizado sob o capitalismo, temos de considerar, sempre com Marx (2015), a complexidade e as

consequências do trabalho alienado sobre a formação da classe trabalhadora. Como registra Gorete Amorim (2018), os elementos colhidos do pensador alemão são suficientes para compreender que não se encontram, na forma alienada e alienante de trabalho existente no modo de produção capitalista, os pressupostos para a formação humana que atenda à classe trabalhadora.

Para o fundador do marxismo, a divisão social do trabalho sob o capitalismo torna o trabalhador cada vez mais unilateral. Em consequência de tal unilateralidade, o trabalhador torna-se, crescentemente, mais dependente, dado que com a restrição de sua operação, dependerá, com maior intensidade, de apreender um processo cada vez mais restritivo. Essa restrição acarreta uma maior concorrência entre os trabalhadores e entre eles e as máquinas que operam (MARX, 2015).

A manufatura, no entendimento de Marx (1996, p. 456), produz “a virtuosidade do trabalhador detalhista, ao reproduzir, dentro da oficina, a diferenciação naturalmente desenvolvida dos ofícios, que já encontrou na sociedade, e ao impulsioná-la sistematicamente ao extremo”. No capitalismo, no entanto, se “o mesmo trabalhador mudar de profissão e se tornar marceneiro, agregará, depois como antes, valor a seu material mediante uma jornada de trabalho” (MARX, 1996, p. 318). O que importa, com efeito, para o capital, não é a especialização dos profissionais que lhes vendem a força de trabalho, senão o lucro capitalista.

Para o casaco, tanto faz ser usado pelo alfaiate ou pelo freguês do alfaiate. Em ambos os casos ele funciona como valor de uso. Tampouco a relação entre o casaco e o trabalho que o produz muda, em si e para si, pelo fato de a alfaiataria tornar-se uma profissão específica, um elo autônomo da divisão social do trabalho. Onde a necessidade de vestir o obrigou, o homem costurou durante milênios, antes de um homem se tornar um alfaiate. Mas a existência do casaco, do linho, de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas (MARX, 1996, p. 172).

Unilateralidade, restrição e animalidade! Sob esse encadeamento, resta ao trabalhador a liberdade ativa de apenas, como lembra Marx (2015,

p. 309), “comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adorno etc.”. Já como um mero animal nas suas funções humanas, prossegue o revolucionário marxista: “O animal torna-se humano e o humano, o animal” (MARX, 2015, p. 309).

A omnilateralidade, como horizonte formativo humano, encontra precisamente na distinção entre o ser social e o animal sua mais radical importância.

Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para si ou para a sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente [omnilateralmente]; produz apenas sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade da mesma; produz-se apenas a si próprio enquanto o homem reproduz a natureza toda; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem confronta livremente o seu produto (MARX, 2015, p. 312-313).

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, não obstante, “uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1996, p. 172). Apesar disso, o trabalho como substrato da humanidade, quando se torna alienado no modo de produção capitalista, transmuta a livre autoatividade do trabalhador para um mero meio de subsistência física. Essa troca, por restringir o poder de criação do sujeito humano, como desvenda Marx (2015), apenas pode entregar ao trabalhador a sua mera animalidade, jamais a generidade do humano. Isso ocorre porque a propriedade privada é baseada na estupidez da unilateralidade. Isto é: “[...] um objeto só é *nosso* se o tivermos, portanto se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comido, bebido, trazido no corpo, habitado por nós etc.; em resumo, usado” (MARX, 2015, p. 349).

Como entende esse autor, a superação da propriedade privada é, por isso, “[...] a completa *emancipação* de todos os sentidos e qualidades humanas; mas ela é essa emancipação precisamente pelo fato de esses



sentidos e qualidades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente” (MARX, 2015, p. 350). A divisão social alienada do trabalho capitalista em articulação com a propriedade privada opera a seguinte mutação: no lugar dos sentidos físicos e espirituais do sujeito humano, entra o sentido do ter. Em outros termos: a alienação simplificada de todos os sentidos humanos corrobora para que a essência humana seja reduzida à mais absoluta e estúpida pobreza (MARX, 2015).

Esse asselvajamento bestial, para usarmos a expressão consagrada pelo pensador alemão, faz com que o humano regresse às trevas da mais obscura caverna. Se, por um lado, o humano torna-se inumano, por outro, procura uma compensação capitalista para a sua desumanidade. Pela mediação do dinheiro, o sujeito humano “[...] pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro; saber de arte, de erudição, de raridades históricas, de poder político; pode viajar; pode apropriar-se disso tudo para si; pode comprar tudo isso; ele é a verdadeira potência (*Vermögen*)” (MARX, 2015, p. 395).

Temos, desse modo, o seguinte problema: não há formação humana sem trabalho, contudo, o trabalho alienado não pode ser a base para a formação humana. Isso quer dizer que precisamos de uma nova forma de organização da formação humana que se dá, por sua natureza, por meio do trabalho, de modo que essa organização possa constituir a base necessária ao ser social para desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades. Em outras palavras: um modo de produção que possibilite o desenvolvimento de um sujeito humano pleno, integral e que, por ter caráter omnilateral, se oponha à fragmentariedade ofertada pela dicotomia educativa da educação organizada pela burguesia em seu estágio decadente em crise profunda. Uma formação omnilateral que possa atender às demandas da formação humana em sua inteireza e integralidade, que não aceite a separação do indivíduo em partes irreconciliáveis.

Marx, embora não tenha um tratado específico sobre educação, permite que se constate ao longo de sua vasta produção intelectual ser a formação humana o princípio educativo para se educar o humano-social, pois apenas na plenitude integral da humanidade pode residir o princípio educativo capaz de formar a pessoa singular, conectando-a ao gênero humano. Especificamente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, aponta-nos o caminho para que possamos entender a dialética da formação humana.

Conceber o trabalho enquanto princípio educativo da educação é tirar deste complexo social – educação – a possibilidade de exercer a dialética entre dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao complexo fundante do ser social. A educação não se encerra no trabalho e tampouco consegue mediar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; daí a necessária relação com outros complexos sociais.

Para ficar mais clara a relação de dependência ontológica e autonomia relativa do complexo da educação ao trabalho, Amorim (2018), depois de observar algumas tentativas pedagógicas do período revolucionário russo, concluiu que, se por um lado a crença do processo de transição ao socialismo requereu uma nova função ao complexo educativo, apenas a formação humana pode ser a base para a formação de uma sociedade emancipada. Essas investigações são centrais para as inferências de nossa exposição, sendo um mérito da pesquisadora nordestina demonstrar que “[...] não faz nenhum sentido falar de educação para o trabalho como se fosse sinônimo de formação humana” (AMORIM, 2018, p. 213). Como conclui a autora, a “[...] formação do indivíduo no horizonte da relação deste com a generidade humana [...]” confirma-se por meio das dimensões mais amplas do indivíduo, “[...] ou seja, não redutíveis ao trabalho, possível de se materializar [como visto] apenas na sociedade comunista [emancipada]” (AMORIM, 2018, p. 212).

O ato de formar a humanidade genérica dentro do indivíduo singular deve concentrar os elementos que preparam o sujeito para a atividade trabalhadora. A formação humana, para se completar humanamente, deve formar profissionalmente o trabalhador de modo que ele tenha acesso ao aprendizado necessário à produção material da vida, mas também alcance o pleno desenvolvimento físico. Marx denomina o processo educativo capaz de articular trabalho manual, atividade intelectual, desenvolvimento físico e formação estética dos sentidos humanos, entre outras características possíveis apenas à natureza de homens e mulheres, de formação omnilateral.

Marx concebe a formação humana omnilateral em oposição à formação humana unilateral, contudo esclarece que o ser social, submetido à alienação do trabalho abstrato do modo de produção capitalista, apenas pode ser formado de modo unilateral. Submetido à unilateralidade capitalista, o trabalhador fica exposto à educação ofertada pelo capitalismo,

que não pode senão disponibilizar um processo educativo que procure, no máximo de suas contradições, profissionalizá-lo, mesmo que precariamente.

As palavras proferidas por Marx nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* da Associação Internacional dos Trabalhadores, ocorrido em agosto de 1866, deixam mais claro que a unilateralidade da dicotomia educativa capitalista jamais pode atender aos anseios de formação da classe trabalhadora. Diz ele que por educação entendemos três coisas: “Primeiramente: Educação mental [intelectual]. 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 [...]” (MARX, 1982, p. 4). Este terceiro passo “[...] simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX, 1982, p. 4).

Com apoio nas palavras de Marx, podemos enriquecer a diferença entre educação e formação humana. A formação humana não se realiza sem a articulação desses três fatores, mas vai além deles. O em-si da formação humana, por sua dimensão omnilateral, concentra a totalidade do humano de cada ser social para que possa verdadeiramente conectar o indivíduo singular ao gênero humano. Isto é, precisa de um processo que contemple, além dos ensinamentos voltados ao desenvolvimento do trabalho, também e concomitantemente, todas as múltiplas dimensões humanas. Para sintetizar: precisa concentrar elementos que formem o humano singular do estômago à fantasia.<sup>13</sup>

Sobre esse debate, Ivo Tonet (2006 p. 10) observa que, talvez, a palavra grega *Paideia* tenha sido o termo que melhor haja expressado a “[...] ideia de formação humana [...]”. Prossegue Tonet: “A *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã também expressam, cada uma com nuances próprias, esta mesma ideia de uma ampla e sólida formação do ser humano” (TONET, 2006, p. 10). Para o

<sup>13</sup> O termo *omni*, segundo sua origem latina, pode ser sinonimizado como todo, inteiro, totalmente. Della Fonte (2014) esclarece que, em alemão, “[...] ‘essência omnilateral’ diz-se *allseitiges Wesen*, enquanto ‘de uma maneira omnilateral’ diz-se *auf eine allseitige Art*. O termo omnilateral remete ao adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa todo/a, e *Seite* que, entre vários sentidos, indica lado, página” (p. 388). Ela conclui: “[...] *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: polimórfico, universal, completo, geral; pode ainda vincular-se a *allseits*, que significa de todos os lados, plenamente” (p. 388). A pesquisadora acrescenta que não é um acaso o fato de a expressão “de maneira omnilateral” ser traduzida “[...] para o inglês como *comprehensive manner, total manner*; e, em francês, *manière universelle*” (DELLA FONTE, 2014, p. 388).

pesquisador, a “sólida formação humana”, no entanto, “[...] era privilégio apenas de alguns poucos, os cidadãos” (TONET, 2006, p. 10). O que era defendido como solidez formativa “[...] excluía todo tipo de atividades – [principalmente] as que lidavam com a transformação da natureza – que não fossem condizentes com essa natureza propriamente humana” (TONET, 2006, p. 10).

Não por acaso, aprofunda o investigador, a *Paideia* grega, a *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã derivam da cultura da Antiguidade clássica. Essas expressões, ainda segundo esse autor, se por um lado representam momentos altos da trajetória humana, por outro, deixam clara a unilateralidade com que a formação humana é concebida. Essa solidez unilateral carrega como característica o privilégio do culto ao espírito: “Mesmo quando, como entre os gregos e romanos, se acentua a necessidade de formar o corpo e o espírito, a ênfase está na formação deste último”. Ao corpo, cabe apenas o treinamento, “[...] através de exercícios físicos, de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento das faculdades espirituais” (TONET, 2006, p. 10).

Diferentemente dessa valorização exacerbada do espírito em detrimento de outras dimensões humanas, a omnilateralidade é o processo em que os homens e mulheres apropriam-se “[...] de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral [...]” (MARX, 2015, p. 349), portanto, como seres humanos em sua plena totalidade.

Cada uma de suas relações *humanas* com o mundo [...] ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade *humana*; o seu comportamento para com o objeto é o *acionamento* (*Betätigung*) da realidade humana (precisamente por isso ela é tão múltipla quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*) (MARX, 2015, p. 349).

Algumas pesquisas que têm como raiz a tradição do marxismo clássico seguem a formulação manacordiana de omnilateralidade: “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas

e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo e a satisfação humana” (MANACORDA, 1991, p. 81). Cada uma à sua maneira específica de tratar a questão e ressaltando as distinções entre cada caso, as investigações do intelectual italiano, de Tonet (2006), de Della Fonte (2014), de Amorim (2018) e de Lailton Santos (2019), além de nossas anteriores publicações Santos (2017a, 2019a), entre outras, entendem que o encontro entre produção, consumo (do estômago à fantasia), prazeres e satisfações humanas apenas podem completar-se quando o ser usufruidor dessas possibilidades for emancipado das amarras da mercadoria e da propriedade privada, pois a alienação produzida sob o trabalho abstrato impede qualquer tentativa de contemplação, usufruto e fruição plena das necessidades e potências humanas.

Lukács corrobora o entendimento de que o modo de produção capitalista cria obstáculos ao pleno desenvolvimento humano: “[...] a maioria das formações sociais põe obstáculos ao desenvolvimento omnilateral do homem” (LUKÁCS, 1967, v. 4, p. 41). A plenitude do desenvolvimento das capacidades e potências humanas requer um instrumental produzido pelos próprios homens e mulheres. Essa instrumentalização, como entende o marxista magiar, deve ampliar, complementar e aprofundar a existência natural da humanidade.

A *Grande Estética* desse autor conceitua a omnilateralidade como um estado de potência. Para o filósofo húngaro, um ser omnilateral realiza-se por meio da possibilidade de um desenvolvimento total da individualidade humana; ou seja, na possibilidade de desdobramento e desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades presentes no sujeito humano, isto é, todas as possíveis relações sócio-humanas com a vida. Isso quer dizer, como entende o autor magiar, que essa potência humana é a aspiração à realização dos homens e mulheres a um patamar superior de relações humanas. O sentido de omnilateralidade, portanto, na letra de Lukács (1966b, p. 504), é precisamente a realização de um ideal dentro de uma possibilidade: “[...] a meta de um infinito processo de aproximação”. Como complementa o autor, a omnilateralidade “é sempre uma aspiração, um esforço, um intento de aproximar-se à infinitude extensiva e intensiva que está contida em si – ou, por melhor dizer, se desenvolve objetivamente – nessa omnilateralidade [...]” (LUKÁCS, 1967, v. 4, p. 116). Necessário

observar, com nosso autor, que a “[...] proporção entre o esforço e a tarefa impõe como necessidade tanto uma pluralidade de caminhos como um caráter somente aproximado às consecuições possíveis” (LUKÁCS, 1967, v. 4, p. 116).

Para que possamos melhor entender o conceito de omnilateralidade lukacsiano como um ideal a ser seguido, pois abre ao humano a possibilidade de soerguimento a um patamar superior de convivência, precisamos destacar a relação homem- inteiro/homem-inteiramente.

O esteta húngaro ensina que o tráfego do homem-inteiro para o patamar de homem-inteiramente significa sempre um passo a mais na aproximação à omnilateralidade do humano. Para o autor, o homem-inteiro é aquele que está entregue às vivências da cotidianidade com toda a sua atenção e concentração; já o homem- inteiramente é o estado do sujeito que, por meio das objetivações superiores, atinge determinado patamar de autoconsciência que lhe possibilita criticar com mais profundidade a vida cotidiana. A relação entre homem-inteiro, experimentada no cotidiano, e homem-inteiramente, usufruidor das objetivações superiores, se dá de modo recíproco. Como resumimos em Santos (2018), tal tráfego é o momento em que o ser social imerso em sua vida cotidiana (homem-inteiro) acessa, ainda que momentaneamente, um mundo qualitativamente distinto do da cotidianidade, um mundo apropriado ao humano: um mundo em que o sujeito possa sentir-se homem-inteiramente.<sup>14</sup>

Depois de resumida a relação entre homem-inteiro/homem-inteiramente, que, por sua importância, contribui para que possamos sintetizar a proposta de formação omnilateral, é preciso esclarecer a seguinte advertência lukacsiana: que essa potência seguirá sendo sempre inalcançável em sua totalidade, visto que é uma potencialidade humana. Como o trabalho é a protoforma da humanidade, o que garante a criação do novo, os homens e mulheres sempre precisarão de um processo formativo voltado para o novo: para a constante e ineliminável criação da novidade sob o trabalho humano. Em outros termos, o devir humano sempre terá o que aprender em virtude de sua própria natureza humano-social, vinculada ao trabalho.

---

<sup>14</sup> O fato de Lukács aqui se referir à arte como o veículo que condensa e abriga a transição de um momento a outro não muda o fato básico. Isto é, o tráfego da condição de homem-inteiro à condição de homem-inteiramente.

O processo educativo para formar os homens e as mulheres de forma omnilateral, nas palavras de Santos (2017a, p. 77), deve

[...] preocupar-se em restabelecer o vínculo afetivo (prazer nos bens que se produz) com a atividade intelectual (e seus fundamentos científicos) não somente de forma passiva, mas como o resultado do trabalho, o que demandaria a colaboração entre educação intelectual, do corpo e das capacidades tecnológicas possibilitadas pelo devir humano, além de contemplar a esfera espiritual. Nesse processo os trabalhadores, considerados igualmente em sua totalidade, adquirem consciência e autoconsciência de suas intenções e finalidades e se conectam ao ser genericamente humano universal, além de exercer a práxis revolucionária de unir teoria e prática na ação de transformar a natureza.

Sob o entendimento de que a omnilateralidade é uma meta dentro de uma possibilidade que se realiza num infinito movimento de aproximação, no próximo item retomaremos o tema da educação profissional no capitalismo desenvolvido e o conseqüente distanciamento da formação humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ANTAGONISMO INTRANSPONÍVEL ENTRE A ADAPTAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO HUMANA**

A dicotomia dentro de uma dualidade educacional é a alternativa encontrada pela burguesia para enfrentar o problema da relação instrução-produção. É ela que estabelece definitivamente a marca da escola capitalista.<sup>15</sup>

A proposta capitalista da criação de uma dicotomia dentro de uma dualidade, que separa um ramo educativo específico para educar os trabalhadores e seus filhos, é denominada pela pedagogia de educação profissionalizante. Entre as duas especificidades de educação restrita

---

<sup>15</sup> Com base em Abbagnano (2007), a dualidade se refere ao que é duplo: é o que concentra a natureza de duas coisas; isto é, refere-se a dois princípios distintos, mas não completamente divididos. A dicotomia, distintamente, relaciona-se com dois elementos que, de modo geral, são divididos. Filosoficamente, a palavra dualidade “[...] não tem significado tão preciso: indica em geral um par de termos entre os quais haja uma relação essencial: p. ex., matéria e forma, etc.” (p. 294). Já a expressão dicotomia é a “[...] divisão de um conceito em duas partes segundo o método diairético – subdivisão de ideias particulares – da dialética platônica”. (p. 275).

(propedêutica e profissionalizante), a burguesia procura instalar uma separação que se cristalice definitivamente. Infelizmente, para as pretensões burguesas, tal divisão nunca se processa de modo metafísico.

A cisão da educação escolar em dois lados desunidos que não se encontram jamais apenas existe no idealismo decadente da intelectualidade burguesa. No chão concreto da formação dos trabalhadores, mesmo perante as exigências do capitalismo, a dialética da realidade mostra que a profissionalização ocorre pela conjunção de muitos fatores. Como já visto com Lukács (2018b), o trabalhador conta com a articulação da educação em sentido lato e em sentido restrito, bem como com a possibilidade de cursar uma especificidade profissionalizante na escola capitalista.

Como o ramo profissionalizante é retirado da educação em sentido restrito, essa especificidade educativa na forma escolar que conhecemos hoje apenas pode surgir em face das demandas do desenvolvimento da maquinaria industrial capitalista. Apenas no terceiro estágio de desenvolvimento do trabalho, como citado anteriormente por Lukács (1966a) com apoio em Marx, é que o capitalismo como modo de produção pode exigir que se retire do interior de uma restrição uma via educativa ainda mais restritiva: a assim batizada educação profissionalizante,<sup>16</sup> com a função primordial de adaptar a força de trabalho à produção na maquinaria.

A fim de encaminhar nossas considerações para um fechamento, ainda que inconcluso, parece razoável pensar, com Lukács (2018a), que o trabalhador primitivo, ao observar seu processo de trabalho, analisa, tipifica, agrupa, qualifica, entre outros elementos que o põem em condições de otimizar o resultado. Essa otimização tem como tarefa um maior e melhor aproveitamento sobre os acasos que interferem no processo de trabalho. Como forma de melhor ilustrar essa questão, exemplifiquemos, com nosso autor, a regulação do transporte movido a animais em tempos remotos e o trânsito de veículos modernos. Assim, quando pensamos “nos mais diferentes regulamentos para o trânsito e nos regulamentos do próprio processo de trabalho” (LUKÁCS, 2018a, p. 156), percebemos

---

<sup>16</sup> O debate sobre a questão da profissionalização no contexto de crise estrutural do capital fica para outro espaço. Apenas indicamos o seguinte: o que já é ruim pode piorar ainda mais. No cenário de crise estrutural do capital – Mézáros (2009) –, a profissionalização do trabalhador por meio da escola assume feições ainda mais restritivas. Aqui, além de o estudante ser orientado exclusivamente para o aprendizado de uma função específica exigida pelo grande capital em sua versão periférica, como é o caso do Brasil, produz-se sobre o trabalhador toda uma série de ideologias decadentes, a exemplo do empreendedorismo individual ou empresarial, entre diversas outras facetas impostas pelos empresários e seus muitos ventríloquos alocados na academia.



como é importante a atividade do trabalhador em se defender de acasos inesperados que podem trazer prejuízo aos resultados esperados.

Na avaliação da própria atividade de trabalho, é conspicuamente visível que o emprego habilidoso dos acasos favoráveis desempenha um grande papel. Pense-se, por exemplo, num piloto de navio a vela nos estágios iniciais da cultura do trabalho. Em suas viagens, surgem calmarias e ventos de diferentes direções, tempestades, etc., pode-se dizer, regularmente. O seu aproveitamento ou defesa corretos é um critério importante do quanto o piloto realmente domina sua profissão. Seria, todavia, um grave erro pensar que tais constelações caracterizam apenas o início do ser social. Ao contrário. Quanto mais desenvolvido, socializado, for o trabalho, tanto mais significativo o aproveitamento exitoso de tais momentos. (LUKÁCS, 2018a, p. 156).

Os trabalhadores contemporâneos, formados pela escola profissionalizante capitalista em crise profunda, estão preparados para se mover diante das contingências da realidade, mesmo que sob os imperativos tecnológicos de uma fábrica moderna? Acreditamos que não.<sup>17</sup>

O discurso da educação para o trabalho, tão propalado pela educação burguesa, ajusta-se ao modo de produção capitalista tanto quanto nega possibilidades de desenvolvimento de capacidades, potencialidades e profissionalização do trabalhador, porquanto reduz o processo formativo do ser humano à pura necessidade de reprodução do capital, submetendo o indivíduo a comportamentos brutalizados, tanto na dimensão da vida material (modo de comer, vestir, morar etc.) quanto espiritual (modo de sentir, amar etc.).

---

<sup>17</sup> Esta exposição, submetida aos limites impostos pela natureza de sua publicação, impede que dialoguemos com Henry Braverman (1980). As reflexões do pesquisador estadunidense, não obstante, têm acento de relevância no debate sobre a relação entre a educação e a profissionalização precária do capitalismo. Sobre nosso debate, assim ele se pronuncia: “Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade” (BRAVERMAN, 1980, p. 72). E continua: “Neste ponto, porém, nosso interesse não se volta para a divisão do trabalho na sociedade em geral, mas dentro da empresa; não para a distribuição do trabalho entre várias atividades e ocupações, mas para o parcelamento de ocupações e processos industriais; não para a divisão do trabalho na ‘produção em geral’, mas dentro do modo capitalista de produção em particular. Não é a ‘pura técnica’ o que nos interessa, mas o consórcio da técnica com as necessidades peculiares do capital”. (BRAVERMAN, p. 74).

Na sociedade capitalista, ainda que a educação em sentido restrito tenha sido ampliada à classe trabalhadora, longe de se aproximar da função ontológica situada por Lukács (2018b), ou seja, de dotar os seres humanos de condições para que possam reagir da forma mais adequada a situações novas com que se deparam na vida, o que ocorre é um processo de adestramento profissional que molda, conforma, adapta e readapta a classe trabalhadora às demandas de produção e reprodução do capital.

Em suma, como o capitalismo se sustenta no lucro, e este apenas pode ser retirado da exploração do trabalhador, torna-se necessário profissionalizá-lo. Isso implica concluir que é impossível ao modo de produção capitalista acabar com a dicotomia educacional que ele mesmo criou, pois isso representaria eliminar a existência de duas classes distintas. A miserável existência da classe trabalhadora, com efeito, é o que garante o lucro capitalista. Para que isso permaneça e até se fortaleça, a dicotomia educativa, por intermédio da profissionalização precária dos trabalhadores, presta um papel fundamental.

Desse modo, fica dada a impossibilidade de efetivação de inter-relações entre educação, profissionalização e formação humana. Na sociedade vigente, os processos educativos tendem, em larga medida, a preparar o trabalhador para que ele reproduza o que planeja a intelectualidade burguesa decadentista. A dependência ontológica do complexo educativo ao trabalho não afasta a possibilidade concreta de que a educação exerça a imanente autonomia dialeticamente relativa. Mesmo que o grau de autonomia do complexo educativo seja controlado pelo capital mediado pela ação do Estado, não há como cessar todas as possibilidades de o indivíduo, em alguma medida, alcançar patamares mais elevados de humanização.

A alternativa revolucionária que nos resta é efetivar a propositura marxiana da formação humana omnilateral. Para que isso se torne possível, no entanto, é necessária a superação do modo de produção capitalista, ou seja, para que a humanidade possa produzir e ter acesso à riqueza material e espiritual e, conseqüentemente, possa desenvolver livremente seus sentidos e potencialidades, inclusive as necessárias ao trabalho, é preciso uma ruptura radical com o capital e suas formas de exploração.

Apenas com a superação da propriedade privada e com a implantação do trabalho livremente associado, como registra Tonet (2006),

resta dada a possibilidade para a criação de uma sociedade emancipada e, conseqüentemente, a possibilidade da implantação de uma formação humana omnilateral. Sob o modo de produção livremente associado, jamais sob o modo de produção capitalista, a formação omnilateral poderá proporcionar o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, inclusive a autêntica profissionalização, aquela direcionada para o desenvolvimento do gênero humano em sua plenitude e não apenas para atender ao lucro capitalista.

O fato de a educação em sentido restrito ter surgido como necessidade da sociedade de classes e cumprir funções requeridas pela classe dominante para a reprodução de determinado modo de produção (escravismo, feudalismo ou capitalismo), retira o seu caráter de universalidade? Seria possível uma forma de organização escolar noutro modo de organização social que não o capitalismo?

Sem que tenhamos respostas precisas para estas perguntas, dado que antecipar como se organizaria a educação em uma sociedade emancipada estaríamos abraçando o idealismo, ousamos especular o seguinte: a educação, se chegarmos a uma sociedade organizada sob o modo de trabalho associado, encontrará lugar no processo de reprodução social.

Não há como prever a forma de socialização do conhecimento sistematizado numa sociedade emancipada. Ou seja, se sob o modo de produção do trabalho associado, a escola terá espaço como instituição educativa. A escola como forma predominante de educação em sentido restrito, criada pela sociedade de classes, e a forma elaborada pelo Estado capitalista, que vigora hoje, decididamente não deverão servir de modelo para a realização da educação sistematizada numa sociedade emancipada. A forma, a natureza e missão social da educação em uma sociedade para além do capital mudarão radicalmente. Outro fato que não se põe em dúvida é que numa sociedade de produção universalizada, a educação sistematizada não poderá ser privada.

Em uma possível superação do trabalho explorado pela instauração do modo de produção baseado no trabalho associado, portanto, no socialismo – transição ao comunismo –, supomos que a própria estrutura econômica forjará seu processo educativo. Para fazer valer a dialética marxiana da estrutura com a superestrutura – com predominância na economia –, o caráter radicalmente novo do modo de produção associado

reordenará uma forma de educação com a especificidade em sistematizar conhecimentos. Essa nova forma educacional será a guardiã do acúmulo de conhecimentos sistematizados pela humanidade que, certamente, permanecerão sendo socializados por meio de processos educativos específicos, mas jamais exclusivos de uma determinada classe de indivíduos.

Desse modo, não pode haver dúvida quanto ao antagonismo intransponível entre a formação para a adaptação – educação profissional no capitalismo – e a formação humana somente possível em sua inteireza numa sociedade onde o trabalho explorado tenha sido superado e o trabalho associado tenha sido instaurado, requerendo que os indivíduos se apropriem da ciência, dos meios de produção e façam a autogestão do próprio processo de produção e distribuição, não mais de mercadorias, mas do que é necessário à vida humana.

Esta é a condição objetiva para que os indivíduos acessem, universalmente, processos educativos em sentido lato e com especificidades na sistematização de conhecimentos. Desse modo, como certificou Marx (2015, p. 352), possibilitará o desenvolvimento livre dos sentidos: “um ouvido musical, um olho para a beleza da forma”. Assim poderão ser formadas as potencialidades humanas: tanto para o trabalho quanto para as aspirações superiores da humanidade: DO ESTOMAGO OU DA FANTASIA (MARX, 1996). Apenas desse modo, com efeito, abrem-se possibilidades para que as pessoas possam se posicionar da forma mais adequada às situações novas com que irão se deparar na vida, bem como para estreitar a relação com o gênero humano. No modo de produção capitalista, não resta dúvida, a função da educação em sentido restrito-dicotomizado torna-se necessária exclusivamente aos interesses do capital em crise. Em consequência do antagonismo alienante entre a humanidade de cada indivíduo e o gênero, posto pela propriedade privada, torna-se impossível à escola capitalista efetivar algum processo formativo que atenda à formação humana em consonância com a integralidade humana pensada por Marx.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. *Educação para o Trabalho no Capitalismo: o Projovem como negação da formação humana*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.
- BRAVERMAN, Henry. *Trabalho e capital monopolista*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- CHILDE, Gordon. *O homem faz-se a si próprio*. Tradução de Vitorino Magalhães Godinho; Jorge Borges de Macedo. Lisboa: Cosmos, 1947.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr/jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, v. 27, no 2, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.
- LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para a ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. v. 13.
- LUKÁCS, Georg. *Para a ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b. v. 14.
- LUKÁCS, Georg. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v. 1.
- LUKÁCS, Georg. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v. 2.
- LUKÁCS, Georg. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967. v. 4.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, Karl. *O capital: crítica à economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1996. v. 1, t. 1.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *Marx*. Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. *As diferentes questões*. Lisboa: Avante, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

NAVARRO, Rômulo. A evolução dos materiais. Parte1: da pré-história ao início da era moderna. *Revista Eletrônica de Materiais e Processos*, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 11, 2006.

PEREIRA, George Amaral. *Educação profissional e ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração do Ceará*. 2020 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, Derivaldo. *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017a.

SANTOS, Derivaldo. *Educação Profissional: crise e precarização*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SANTOS, Derivaldo. *Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C, et. Al. (Orgs.) *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. *Ideação*. Foz do Iguaçu/PR, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/852>. Acesso em 21 nov. 2019.

# TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE A TECNOLOGIA NO CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO BRASILEIRO<sup>1</sup>

*Nilo Silva Pereira Netto*<sup>2</sup>  
*Domingos Leite Lima Filho*<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O texto que ora apresentamos trata de resultados parciais de uma pesquisa em andamento – tese de doutoramento – e se caracteriza como um esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia no campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil.

Os debates acadêmicos sobre as relações entre trabalho e educação no Brasil vem ocorrendo nas últimas décadas sob a forte influência e por

---

<sup>1</sup> Publicado anteriormente em: NETTO, N. S. P.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho, educação e tecnologia: apropriações conceituais sobre a tecnologia no campo trabalho e educação brasileiro. *Revista Labor*, ed. Especial, Fortaleza, v. 02, n. 18, p. 48-63, 2017. A revista autorizou a publicação o texto na forma de capítulo de livro.

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – UTPFR. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET. Docente da Rede Estadual de Educação do Paraná e da Faculdade de Pinhais – FAPI. E-mail: nilonetto@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação e Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – UTPFR. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia – GETET. E-mail: domingos@utfpr.edu.br

meio do prisma metodológico do materialismo histórico e dialético. Nesse contexto, embora consideremos o tema da tecnologia como um assunto de relevante importância no decurso da reflexão marxiana, observamos e levantamos como hipótese, que o tratamento conceitual dado por esse campo à referida temática não tem adquirido notoriedade, assim como verticalidade em sua abordagem nas pesquisas.

Como nos ensina Karl Marx (2003), as relações entre ser humano natureza são desde logo mediadas por instrumentos de trabalho, por aparatos técnicos – igualmente resultantes do labor – que se interpõem nos processos de transformação, processo fulcral, que guarda relações com as distintas conformações humanas, desde a constituição corpórea até a composição sócio-histórica hodierna.

Essa compreensão ontológica e histórica do trabalho em estreita relação com o desenvolvimento técnico, articulada ao debate educacional – do âmbito político- filosófico abrangente ao específico desenrolar de proposituras pedagógicas ou políticas para a educação escolar ou profissional – são objetos caros aos estudos desenvolvidos no âmbito da linha de pesquisa trabalho e tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Dessa forma, a escolha pela compreensão do *locus* da categoria tecnologia no escopo da teoria marxiana adquire centralidade nesta tese, cujo caminho parece não ter sido suficientemente explicitado e debatido no contexto das mediações entre trabalho, tecnologia e educação.

A referida opção encontra, todavia, uma celeuma a enfrentar posta no interior dos Estudos Sociais sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (ESCTS), espaço em que movimentos, pesquisas acadêmicas e outros agentes disputam acalorado debate acerca da relação tecnologia e sociedade. Nesse campo, embora recente, vem se acumulando intensa e profunda discussão, assim como densa produção teórica acerca das articulações entre as peças desse trinômio.

Nos países de capitalismo avançado, desde o final dos anos sessenta, uma forma crítica de compreensão da ciência e da tecnologia em suas relações com o constructo social vem sendo construída como o campo de estudos em Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) e adentrado aos meios universitários, conforme apresentam Noela Invernizzi e Lais Fraga (2007). As pesquisadoras revelam a problemática nodal do referido campo



de estudos, qual seja, a visão hegemônica referente à ciência e a tecnologia na sociedade contemporânea.

A partir da análise dos fatores sociais que influenciam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como de suas implicações sociais, ambientais e éticas, o campo CTS questiona fortemente a visão neutra da ciência e da tecnologia e as ideias lineares de progresso a elas relacionadas (INVERNIZZI; FRAGA, 2007, p. 01).

Contextualmente, fica compreendido que o surgimento desse coro crítico, possui um interlocutor bastante definido que aparentemente manifestava-se incontestável, configurado na narrativa da benevolência hermética e inexorável da tecnologia, assim como dos processos científicos que a engendram. Coloca-se em questão a ciência e tecnologia como puramente benéficas, em contrariedade ao que a sociedade em geral estava habituada a crer (CUTCLIFFE, 2003).

Um aspecto marcante da narrativa do desenvolvimento tecnológico que passa a ser duramente contestado pelos referidos estudos diz respeito ao chamado determinismo tecnológico. Na concepção crítica de Andrew Feenberg (2010), a teoria determinista explicaria o destino da sociedade relacionando-o visceralmente ao elemento do desenvolvimento tecnológico e este, por sua vez, seria constituído em neutralidade. Em uma palavra, as instituições sociais têm que se adaptar aos imperativos neutros da base tecnológica (FEENBERG, 2010). Nesse espectro de sua teoria, o autor afirma que essa visão tem sua fonte fundamental em certa leitura de Marx e que por sua vez se constituiu como senso comum das ciências sociais<sup>4</sup>.

Em uma arguição bastante próxima a de Feenberg temos a contribuição de Renato Dagnino (2010), a qual apresentaremos adiante focando em sua crítica ao materialismo histórico dialético acerca da questão tecnológica. O autor, referência fundamental no contexto latino-americano nos estudos sociais sobre a tecnologia e a ciência é protagonista da chamada

---

<sup>4</sup> O texto a que nos referimos é uma exposição de Andrew Feenberg do início dos anos noventa. A afirmação “esta visão, que, sem nenhuma dúvida, tem sua fonte em certa leitura de Marx e é agora parte do senso comum das ciências sociais” (FEENBERG, 2010, p. 73) é influenciada por Richard Miller (1984) e parece-nos base sobre a qual, a crítica do autor se erige.

tese forte da não-neutralidade tecnológica<sup>5</sup>. A síntese do autor parece vaticinar que a teoria do materialismo histórico dialético, enquanto componente do referido determinismo, desconsidera dimensões externas ao seu próprio e restrito âmbito tecnológico, a exemplo de fatores econômicos.

## 2 A OBRA DE MARX E O CAMPO TECNOLOGIA E SOCIDADE

Nesse item do texto, tratamos de rapidamente encaminhar o recorte necessário à compreensão da temática, dado o reduzido espaço permitido para o formato artigo. Ao referenciar a obra de Marx no campo tecnologia e sociedade, faz-se necessário perpassar pelo ideário da chamada tese forte da não neutralidade da ciência e da tecnologia. Essa corrente vem sendo representada de maneira dadivosa pela extensa produção de Renato Peixoto Dagnino – professor nas áreas de Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e de Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil – que advoga de maneira peremptória ser a tecnologia não apenas determinada pela sociedade, mas sê-la um elemento contaminador da mesma e central para impedir sua efetiva transformação (DAGNINO, 2014)<sup>6</sup>.

Considerado o peso da contribuição do referido autor, escolhemos para o trecho que segue, uma de suas principais obras como interlocutora primária. Referimo- nos ao livro “Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência”, publicado em primeira edição no ano de 2008 pela editora da UNICAMP, cidade de Campinas, Brasil.

Na obra, o autor exhibe longamente o debate sobre a questão do determinismo tecnológico apresentando sob sua perspectiva as decorrências teóricas que desembocam na composição da tese forte da não neutralidade. O

---

<sup>5</sup> Este agrupamento de intelectuais admite que os processos de produção das tecnologias – suas concepções e disputas – assim como seus produtos e reverberações são substancialmente sociais e umbilicalmente ligados desde então às relações de dominação estabelecidas nas sociedades. E é desta perspectiva que o autor confronta os prognósticos e as experiências históricas que transpõem aparatos tecnológicos de determinado contexto social a outras conformações societárias – como no caso de sua crítica à experiência operária e camponesa da União Soviética.

<sup>6</sup> O trabalho de Renato Dagnino é intensamente influenciado pelas contribuições do estadunidense Andrew Feenberg – teoria crítica da tecnologia – e do australiano Hugh Lacey, ambos influenciados, por sua vez, pela Teoria Crítica da Sociedade ou Escola de Frankfurt, pela teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e outros autores como Michel Foucault. A leitura de Dagnino, todavia, é – dentro de seus limites – crítica, superadora e propositiva, além de visceralmente articulada ao movimento latino- americano, sobre o qual exerce papel de destaque.

caminho que percorreremos para este momento do texto é o da apresentação excessivamente sumária das ideias do autor referentes à classificação da filosofia de Karl Marx na aceção do determinismo tecnológico.

Dagnino (2010) identifica no grupo de visões sobre o determinismo tecnológico aquela que admite uma percepção evolucionista-linear da tecnologia, alimentada pela força de sua eficiência, apresentada como objetiva, neutra, livre de qualquer intervenção social. Segue caracterizando essa aceção como uma tentativa própria do historicismo em buscar as leis incondicionais que expliquem o desenvolvimento histórico-social das culturas. Para o autor, essa variante tem na obra de Marx uma de suas primeiras formulações clássicas e por isso apresenta-a com maior detalhamento<sup>7</sup>.

Segundo Dagnino (2010) a formulação original de Marx tem sua primeira manifestação em seu ensaio intitulado *Miséria da Filosofia*, escrito entre 1846 e 1847, onde o autor alemão questionara Proudhon sobre uma série de elementos de sua recente aceção filosófica. É nesse texto que “Marx sugere uma relação de causalidade entre as forças produtivas e as relações de produção, que viria a ser interpretada pela maioria de seus seguidores como uma clara aceitação da visão do determinismo tecnológico” (DAGNINO, 2010, p. 52).

Segundo nosso interlocutor, conforme fica límpido na obra de Marx – e como tem apontado muitos de seus analistas – a compreensão desenvolvida na sua teoria é contraditória<sup>8</sup> em relação à sua aceção de como se dá a construção social.

Nela se podem encontrar momentos em que a tecnologia é apresentada como um elemento neutro, meramente instrumental, e que o decisivo ou importante é a sua apropriação pela classe operária. Em outros, encontram-se afirmações em que ela é vista como trazendo em si, intrinsecamente, um elemento de subordinação e maior exploração do trabalhador. Finalmente, como na passagem acima citada, a C&T aparece como determinante das mudanças que ao longo da história seriam responsáveis pela sucessão dos modos de produção e pelo progresso social rumo ao comunismo (DAGNINO, 2010, p. 53).

---

<sup>7</sup> A obra consultada é a primeira reimpressão do ano de 2010.

<sup>8</sup> Dentro dos esmagadores limites de nossa percepção acerca da obra de Dagnino, não nos transparece que nesse trecho, se está a falar do caráter contraditório dialético da análise e da textualidade de Marx, ou mesmo à categoria metodológica contradição.

Dagnino (2010) situa que diversos autores<sup>9</sup> buscaram ilustrar essa visão do marxismo. Na compreensão do mesmo, mediada pela pesquisa de Roe Smith e Leo Marx (1996), as interpretações dessa natureza, frequentes na cultura ocidental, terminam por se transformar em versões populares da história moderna.

Outro ponto levantado pelo autor, diz respeito à duas ideias referentes ao “papel absolutamente central da mudança tecnológica na história, espalhadas e reiteradas em muitas” (DAGNINO, 2010, p. 54) das numerosas obras de Marx e que merecem seu destaque, quais sejam: 1) Haveria um desenvolvimento contínuo das forças produtivas e 2) A meta da história é uma sociedade na qual poderia ocorrer o desenvolvimento livre, sem obstruções, progressivo e universal das forças produtivas. A primeira e menos ideologizada delas foi a mais explorada pelos historiadores da ciência alinhados com a visão do determinismo – assevera.

Abordando a formulação original de Marx, o autor insere uma série de seis pontos críticos à visão da inevitabilidade do progresso tecnológico – que permitiriam compreender que seu desenvolvimento seria concatenado por uma sucessão de inovações, uma conduzindo a outra. Segundo o autor, essas impressões são derivadas da concepção de desenvolvimento contínuo e linear das forças produtivas em Marx – alinhada com o determinismo tecnológico. Elas seriam características desse determinismo impressas no pensamento marxiano.

Acerca de uma possível dubiedade na interpretação de Marx sobre o determinismo tecnológico ou determinismo social, Dagnino (2010) expõe que para compreender o porquê dessa ambiguidade não ter sido removida pelo desenvolvimento posterior do marxismo e porque a questão tecnológica teria sido por ele colocada em segundo plano, julga conveniente retomar conceitos que, segundo o autor, guardam relação direta com ela. Retorna então a esses conceitos:

Marx parecia defender que a mudança tecnológica – o desenvolvimento das forças produtivas – era o principal motor da história. Essa importância era tamanha que, para ele, a forma como se fabricam os objetos usados pelo Homem (mais do que eles próprios) e os instrumentos que se utilizam para tanto seriam o que permitiria distinguir as diferentes épocas econômicas (DAGNINO, 2010, p. 58).

---

<sup>9</sup> Cita White (1973) e sua análise de que a introdução do estribo na Europa teria sido a causa do surgimento do feudalismo.

Prossegue no mesmo tema afirmando que a questão que se encontra no núcleo do materialismo histórico é a da relação entre as forças produtivas e as relações de produção. Para ele, Marx considera por um lado que as forças produtivas determinam ou condicionam as relações de produção. Por outro, vem a afirmar que as relações de produção têm efeito decisivo sobre as forças produtivas. Essas últimas são em um momento formas de desenvolvimento e em outro, travas para a mudança tecnológica. Essa interpretação, somada da referência à introdução à Crítica da Economia Política, trariam o entendimento de que na obra de Marx, ao longo do tempo de existência dos modos de produção, existiram duas etapas: uma inicial, em que haveria uma correspondência entre as forças produtivas e as relações de produção e, outra, posterior, onde ocorreria uma relação de contradição (DAGNINO, 2010).

Expressas essas questões, Dagnino passa a debater a questão da transição e as citadas etapas históricas dos modos de produção a partir de dois conhecidos autores, Cohen (1978) e Elster (1990). Ambos são representantes do chamado marxismo analítico, duramente criticados por Claus Germer (2009) por serem autores que definitivamente se afastam dos pressupostos do marxismo. Talvez advenha dessas referências marcadamente deterministas, as dificuldades nas interpretações de Dagnino acerca do materialismo histórico e dialético.

O próximo tópico em que Dagnino (2010) se detém sobre a contribuição marxiana é no momento em que pergunta: Marx aceitava o determinismo tecnológico? E responde a partir de diversos comentadores de peso que aparentemente sem conhecer a contribuição uns dos outros, parecem ter acordo numa resposta. Interpreta Dagnino sobre a afirmação dos autores: ainda que Marx tenha lançado a inicial formulação do determinismo tecnológico – refere-se possivelmente ao texto da Miséria da Filosofia – não apenas nunca retornou a repetir nada parecido, senão que seus estudos histórico- concretos mostram que não o foi.

Por fim, Dagnino (2008) arrisca sua primeira tentativa de conclusão afirmando que com base nos conceitos de marxismo que guardam relação com a ciência e a tecnologia, faz-se possível entender porque vários autores seminais tendo mantido a compreensão de que o desenvolvimento das forças produtivas seria o motor da economia e que por meio dele seria possível uma explicação da história – ajudaram sobremaneira a consolidar a postura do determinismo tecnológico.

Para o autor, os movimentos anticapitalistas constituídos nos últimos séculos, particularmente o marxista, ao incorporarem o otimismo iluminista ao ideal de progresso, atribuíram ao desenvolvimento das forças produtivas um papel tão importante a ponto de identificá-lo como progresso da humanidade, desconsiderando inclusive o valor de se analisar a experiência do socialismo real. Cita Oliveira (2002) e indica que ciência e tecnologia apareciam como o lado bom do capitalismo, como algo a ser preservado e promovido na transição para o socialismo (DAGNINO, 2010)<sup>10</sup>.

Dagnino (2010) assevera que a aceitação de que nenhuma sociedade para se desenvolver poderia optar por outras tecnologias que não fossem as dominantes nas sociedades mais avançadas, que possuem maior produtividade do trabalho, enfim, levou não apenas a não se questionar a forma como se processava no capitalismo o desenvolvimento tecnológico, mas também levou que se tentasse sua mera utilização para construção do socialismo – e esse é um dos pontos nodais da crítica do autor ao marxismo.

A esta altura, vemos esgotada nessa obra a classificação de Dagnino (2010) sobre uma das correntes fundantes do pensamento do determinismo tecnológico concomitante à ideia de neutralidade da técnica e da ciência – segundo ele – constituída pela teoria social do marxismo.

As glosas de Renato Dagnino (2010) acerca da contribuição de Marx ficam bem clarificadas nesta obra e referem-se sinteticamente aos elementos que seguem. 1) Parte-se da acepção apresentada em recorte da textualidade de Marx – que na ocasião promove acalorado embate contra a filosofia reformista de Pierre Proudhon – onde se interpreta uma relação de causalidade entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, pois nessa passagem o autor alemão afirma uma relação íntima entre essas duas categorias, assim como apresenta a ligação entre o moinho e o suserano, a máquina e o capitalista industrial. Nessa leitura, eis seu mito fundador. 2) Adiante, a compreensão do autor faz referência a um suposto papel absolutamente central da mudança tecnológica na teoria de Marx e desse papel decorreria sua interpretação dos escritos do autor alemão onde – segundo essa interpretação – a relação tecnologia *versus* sociedade seria unidirecional, o desenvolvimento tecnológico seguiria um processo

---

<sup>10</sup> Essa crítica de Dagnino se refere à Marx, como se sua teoria fosse cindida entre as benevolências e malevolências da sociabilidade do capital e que numa transição bastaria preservar suas benesses morais. Crítica que o próprio Marx endereçara a Proudhon em 1847.

autônomo, absolutamente apartado do âmbito social, como uma espécie de fator extrínseco que possui uma dinâmica própria. 3) Derivada dessa observação, anota o autor abalizado pelo prólogo à Crítica da Economia Política de Marx, que a questão da relação entre as forças produtivas e as relações de produção – localizada pelo mesmo no núcleo do materialismo histórico – considera por um lado que as forças produtivas determinam ou condicionam as relações de produção e por outro que as relações de produção têm efeito decisivo sobre as forças produtivas. Essas últimas são em um momento formas de desenvolvimento e em outro, travas para a mudança tecnológica. Em seu diagrama, essa leitura considera o desenvolvimento das forças produtivas não apenas como agente independente, mas como o único determinante do ambiente histórico-social. 4) E por fim, na apresentação errônea da tecnologia em Marx, tratar-se-ia de que as sociedades em desenvolvimento se aventurassem a imitar o capitalismo inglês, pois, na incipiente percepção materialista histórica, isso seria inevitavelmente realidade próxima.

Imediatamente cabe-nos alguns poucos comentários para continuidade da reflexão deste trecho do texto. Dagnino (2010) expõe sua estrutura crítica à contribuição de Marx a partir de uma leitura genérica da corrente filosófica marxista, que inclui formulações marcadamente distintas em um mesmo arcabouço interpretativo e explicativo. Consideramos imprecisa a escolha unificadora de tão distintas formulações sob a insígnia do marxismo. Pois, nessa interpretação dificulta-se a compreensão das reflexões presentes nos escritos originais, imanentes à obra de Marx, e das numerosas interpretações possíveis e desenvolvimentos subsequentes de sua corrente filosófica.

Exemplo bastante contundente é a compreensão apresentada pelo autor acerca do desenvolvimento das forças produtivas e a intercessão com as relações de produção na transformação dos diferentes modos de produção. Nesse âmbito, e talvez de maneira geral, sua percepção da reflexão de Marx é profundamente marcada pela obra Gerald Cohen (1978) ornada com algumas poucas recorrências a textos de diferentes localizações temporais na obra marxiana. A leitura de Cohen<sup>11</sup> é, por sua

---

<sup>11</sup> Para Cohen não são as relações de produção que possuem o primado histórico, mas o desenvolvimento das forças produtivas nos seguintes termos: ele – o desenvolvimento das forças produtivas – é primordial porque resulta de um fator que é, num certo sentido, exógeno. Para ele, há uma força motora que está fora das forças produtivas e das relações de produção e que atua, primeiro sobre as forças produtivas. Para Cohen, essa força

vez, profundamente marcada pelo distanciamento dos fundamentos da filosofia marxiana (GERMER, 2009) embora busque supostamente uma defesa da teoria da história de Marx. A associação dessa afamada apreensão da teoria da história em Marx e o determinismo tecnológico é também recorrente e por sua vez, correta. Todavia, como afirmado, não se trata de uma reflexão marxiana, tampouco marxista.

David Harvey (2013) contribui com essa reflexão, afirmando não concordar com essa interpretação. “Esse tipo de abordagem é inconsistente com o método dialético de Marx” (HARVEY, 2013, p. 190) – afirma. Segundo o mesmo, Marx evita a linguagem causal e em fato, afirma que a tecnologia revela – ou em outra tradução desvela – e não propriamente determina a relação do ser humano com a natureza. Evidencia o autor, que o filósofo alemão devota marcada atenção ao estudo das tecnologias – inclusive as formas organizacionais – mas isso não o conduz a tratá-las como principais agentes da evolução humana. O que se depreende da leitura de *O Capital*, por exemplo, é que as tecnologias em suas amplas formações interiorizam certa relação com a natureza, assim como com as relações sociais, com a vida cotidiana e os processos de trabalho. Em conta dessa interiorização é que o estudo das tecnologias pode desvelar distintos elementos. Inversamente, continua Harvey, todos esses elementos interiorizam algo da tecnologia.

Um estudo detalhado da vida cotidiana sob o capitalismo “revelará”, por exemplo, muita da nossa relação com a natureza, as tecnologias, as relações sociais, as concepções mentais e os processos laborais. Do mesmo modo, o estudo da nossa relação com a natureza não pode ir muito longe, se não examinar a natureza de nossas relações sociais, nossos sistemas de produção, nossas concepções de mundo, as tecnologias que empregamos e como conduzimos nossa vida cotidiana. Todos esses elementos constituem uma totalidade (HARVEY, 2013, p. 191).

A sociologia de Souza Santos (1995) também termina por aventurar-se no mesmo modelo classificatório do pensamento marxiano.

---

motora é a racionalidade humana, um impulso racional e sempre presente dos seres humanos no sentido de tentar melhorar sua situação e superar a escassez pelo desenvolvimento das forças produtivas (HARRIS, 2001). Fica assim exemplificado que mediação ou prisma o autor brasileiro em questão se utiliza para interpretar o marxismo de maneira uníssona, tomando por exemplo, a leitura de Cohen e Marx na mesma estatura estatutária.



José Paulo Netto (2004) em seu embate com o autor afirma categoricamente que a partir de uma leitura rigorosa da obra do autor alemão, torna-se impossível sustentar seriamente a hipótese em Marx de um desenvolvimento automático, espontâneo ou natural da força produtiva engendrada pelo desenvolvimento tecnológico. Marx insistiu em demonstrar que o caráter revolucionário do capitalismo, no que tange a esse assunto, vincula-se às lutas entre capital e trabalho. Segundo o autor, nas mãos destas formas de leitura, o autor que fora o primeiro teórico a pensar satisfatoriamente o condicionamento sociopolítico do desenvolvimento da tecnociência se convertera num apologista vulgar do determinismo tecnológico.

István Mészáros (2004) acidifica o debate – ao embater Jürgen Habermas – afirmando que tal linha de raciocínio transforma Marx em uma caricatura. Aponta o autor que a percepção marxiana entende a tecnologia em outro sentido, como sendo algo não-neutro e, por isso, antes de herdarem as forças produtivas, os trabalhadores devem preocupar-se em reestruturá-las radicalmente. Marx era cômico que na utilização capitalista, as tecnologias – tanto físicas quanto organizacionais – são incorporadas ao capital e confrontam o trabalhador como capital: como uma racionalidade externa. Para o autor,

Marx jamais poderia considerar neutras as forças produtivas, em virtude de seus elos orgânicos com as relações de produção; por isso, uma mudança radical nessas últimas, nas sociedades que querem extirpar o capital de sua posição dominante, exige uma reestruturação fundamental e um caminho qualitativamente novo de incorporação das formas produtivas nas relações socialistas de produção (MÉSZÁROS, 2004, p. 519).

Gyorgy Lukács (1989) ao debater as concepções de Nikolai Bukharin apresenta também um caminho para a interpretação dialética da tecnologia. Ao discutir o papel da tecnologia, o filósofo húngaro assevera que a identificação final entre a técnica e as forças de produção é invalidada pelo método marxiano. A técnica é uma parte, um momento naturalmente importante, das forças produtivas sociais, mas não simplesmente idêntica a elas. A tentativa de encontrar as determinações implícitas da sociedade e de seu desenvolvimento em um princípio distinto, apartado do das relações

sociais entre os seres humanos no processo de produção, distribuição e consumo leva ao fetichismo (LUKÁCS, 1989).

### 3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E DETERMINISMO TECNOLÓGICO

Neste momento, adentramos ao esforço teórico de compreensão das diferentes apropriações do conceito de tecnologia, porém em um recorte mais específico, temático e temporal localizado no campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil.

Optou-se por analisar a produção do campo Trabalho e Educação por meio de sua mais importante entidade de pesquisa educacional no Brasil, a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED. A entidade tem como principal tarefa congregar a pesquisa dos níveis de pós-graduação em educação do país e a organização das Reuniões Nacionais e Regionais da associação, momentos em que pesquisadores e pesquisadoras de todo o Brasil se reúnem para socializar seus trabalhos e dividir experiências. A entidade historicamente vem também organizando a pesquisa educacional por meio de grupos de trabalho, que concretizam linhas de pesquisa amplas e congregam denso material humano e teórico de pesquisa. O grupo de trabalho que aqui analisamos intitula-se Trabalho e Educação e é o nono listado pela associação frequentemente aludido como GT Trabalho e Educação ou simplesmente GT09.

O material documental que analisamos, refere-se a uma série de textos paralelos – não necessariamente apresentados no âmbito do grupo – que realizam **balanço** das produções do mesmo em determinada faixa temporal. Esses textos foram selecionados pois apresentam o olhar de pesquisadoras de referência edificante no campo e revelam o debate interno travado especificamente no grupo temático, num exercício exemplar de reflexão crítica, ou autocrítica, da produção intelectual em trabalho e educação no Brasil.

Um primeiro texto, canônico, publicado no final dos anos oitenta diz respeito a uma análise primordial sobre a questão trabalho e educação no Brasil de autoria da professora Acácia Kuenzer (1991). Nesse texto de Kuenzer (1991), há um elemento fundamental, que foi amplamente utilizado posteriormente para análises dos períodos vindouros. Trata-se de linhas de investigação para a área, que subdividem categorias temáticas, onde

podem ser organizadas as produções teóricas afim de elencar e evidenciar suas especificidades. Essas linhas consolidaram-se no decorrer de novos balanços do campo trabalho e educação, sendo grupos categoriais referenciados por trabalhos como os de Ciavatta e Trein (2003), Trein e Ciavatta (2009) e Klein (2012), configurando-se em moldura consensualmente aceita no campo. Além disso, sua retomada permanente permite uma noção de trajetória às investigações no grupo temático e dos exercícios de balanço – afirma Lígia Regina Klein (2012). Vejamos que são: A) Trabalho e educação – teoria e história; B) Trabalho e educação básica; C)

Profissionalização e trabalho; D) Educação do trabalhador nas relações sociais de produção; E) Trabalho e educação nos movimentos sociais.

Embora tenhamos analisado diversas contribuições nesse escopo, para este artigo selecionamos e apresentamos a reflexão bastante eloquente ao processo de balanço do grupo de trabalho, que foi produzida por Lígia Klein (2012) na ocasião de uma Sessão Especial ocorrida em uma reunião regional da ANPED-Sul que discutiu como tema central: a pós- graduação e suas interlocuções com a Educação Básica<sup>12</sup>. O trabalho de Klein (2012) trata de refletir sobre a produção do GT Trabalho e Educação buscando a interlocução com a educação básica, incorporando os trabalhos apresentados no período compreendido entre 2001 a 2011 e tem sido referência crítico-reflexiva fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Klein (2012) trabalha considerando as contribuições de Arroyo (1989), Kuenzer (1991), Trein (1996) e Ciavatta e Trein (2003), buscando atuar na perspectiva dos eixos temáticos, os quais – a seu exemplo – também vimos trabalhando neste texto. Segundo a autora, a partir dos trabalhos aqui considerados, a utilização da estrutura das linhas de subtemas termina por configurar uma moldura consensualmente aceita, além de denotar uma noção de trajetória na área (KLEIN, 2012).

Analisando os trabalhos e organizando-os nos eixos temáticos a autora faz as seguintes constatações: a) Trabalho e educação – teoria e história: abordagem de referenciais teóricos, categorias teóricas e concepções a ênfase maior recai sobre a discussão do trabalho como princípio educativo. São bastante significativos os trabalhos que tratam

---

<sup>12</sup> Esse texto foge ao eixo central de nossa análise por ter sido apresentado em uma reunião regional da ANPED. Todavia seu objeto está localizado no primeiro critério e além disso, a argumentação crítica apresentada pela autora é de importância fundamental para nossa reflexão.

as crises do capitalismo, da centralidade do trabalho, da ontologia, das competências, além de diversificadas interlocuções com a teoria marxista. b) Trabalho e educação básica: trata-se da condição docente no contexto da reestruturação produtiva com ênfase no processo de precarização do trabalho; formação integral, unidade entre trabalho e educação, articulação ensino médio e educação profissional. c) profissionalização e trabalho: políticas de profissionalização; consolidação das políticas de educação profissional; d) Educação do trabalhador nas relações sociais de produção: predominância de trabalhos que tratam da reestruturação produtiva e seus impactos na vida e na educação do trabalhador. e) trabalho e educação nos movimentos sociais: menos expressivo se deve provavelmente ao reconhecido recuo que os movimentos apresentaram ao longo da década (KLEIN, 2012).

Num balanço geral, a autora avalia que o grupo de trabalho possui produções em fina sintonia com os problemas e questões econômicas e políticas que reverberam consequências na educação em geral e na formação do trabalhador, em especial. A fundamentação teórica se revela como uma forte preocupação, dando origem a uma série de produções consistentes – ajuíza Klein (2012).

A pesquisadora chama atenção ainda para dois pontos críticos. O primeiro é o que nomeia redução da educação básica ao ensino médio. Quer dizer, segundo sua análise, quase a totalidade da produção em tela está voltada a educação profissional e ao ensino médio. Questiona a autora: mas, se, as bases para um adequado conhecimento científico e tecnológico se estabelecem no ensino fundamental, ele também deve merecer atenção e redobrados esforços do grupo de trabalho (KLEIN, 2012).

O segundo ponto de crítica da autora, que nos parece mais substancial, relaciona-se às questões de precarização do ensino e da leitura linear dos textos. Sensível à situação material do professorado da educação básica, Klein aponta para o quadro de precarização do ensino nesse nível de ensino e os impactos dessa configuração na experiência formativa do professorado. Nesse contexto, reivindica a autora um cuidado formativo com a produção do conhecimento. Explica a autora:

Em suma, os textos valem-se de categorias que apresentam dois componentes que potencializam a dificuldade de sua compreensão: primeiro, são categorias com conteúdo bastante complexo, que expressam a síntese de inúmeras determinações em geral ocultadas pelas peias da alienação; segundo, os termos que se aplicam a essas categorias já têm guarida no senso comum com conteúdos avessos ao que o campo teórico lhes atribui. A conjugação desses dois elementos pode implicar a desistência do leitor, ou, o que é mais comum, a mera incorporação do termo com o velho conteúdo superficial que lhe atribuem as correntes reacionárias ou reformistas. Conseqüentemente, seria muito útil para a interlocução com os professores da educação básica que o GT investisse em constante retomada dessas categorias, não apenas como instrumentos valiosos de análise das questões gerais das relações entre educação e trabalho, mas como objeto, elas próprias, de explicitação pedagógica. O manejo dessas categorias, quando não acompanhado de um tratamento pedagógico capaz do desvendamento mais claro possível do seu conteúdo, torna os textos pouco compreensíveis para uma boa fração de leitores, dificultando um nível mais profundo de interpretação [...] pior, incentiva uma apreensão formal, fundada no domínio meramente superficial do tema, na medida em que não contesta explicitamente o conteúdo de senso comum que os leitores tendem a aplicar à leitura. Tal leitura, evidentemente, reforça o conteúdo de senso comum já em voga (KLEIN, 2012, p. 21).

Para a autora, a relação do grupo com a educação básica, com a realidade escolar e de seus professores e professoras ainda apresenta possibilidades não esgotadas, as quais merecem ser largamente investigadas. Destaca também a excelência das pesquisas e estudos desenvolvidos pelos integrantes do grupo de trabalho, destacando a urgência de que a essa função de produção de conhecimento se articule uma função pedagógica (KLEIN, 2012).

Concordando profundamente com os argumentos críticos de Klein (2012) podemos nos colocar a pensar no conceito de tecnologia inserido no contexto desenhado pela pesquisadora. A questão que pontuamos é da necessidade de tomada desse conceito para o debate, e – na trilha de Klein (2012) – sua retomada permanente, tanto para o desenvolvimento de sua base teórica quando de sua explicitação pedagógica – compreendendo

a quem se destina sua produção num amplo leque de educadores e educadoras com distintas experiências em apreensão teórica e pesquisa. No senso comum habitam as mais esvaziadas concepções de tecnologia. No campo das ciências humanas e educacionais, do determinismo tecnológico ao pragmatismo das tecnologias de informação e comunicação, há que se instituir um estatuto teórico baseado no materialismo histórico e dialético que seja capaz confrontar tais sentidos incompatíveis com a leitura da realidade e o projeto de sua transformação – quer dizer, uma leitura de totalidade ao fenômeno tecnológico na sociedade de classes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho de avaliar os balanços sobre o campo Trabalho e Educação – especificamente sobre o grupo de trabalho – buscamos indagar o fenômeno tecnológico enquanto debate dos balanços – por meio de suas autoras ou dos trabalhos eleitos para sua narrativa – mas, também, enquanto objeto de novas perspectivas de pesquisa e aprofundamento para a área. Vimos que a tecnologia em seu debate conceitual mais específico e tomado com centralidade nos trabalhos ainda está aparentemente silenciada. Talvez o campo tenha compreendido o esgotamento da questão, por produções anteriores, mas na concepção de tecnologia que vimos discutindo, em sua proximidade ontológica com o trabalho, parece-nos estranho não a ver suficientemente e permanentemente abordada no desenvolvimento categorial do campo.

Os textos analisados – para além daquele que aqui, foi apresentado – embora tratem a tecnologia como objeto do balanço, mesmo que não conceitual ou como foco central, não apontam esse desenvolvimento enquanto uma perspectiva a ser desenvolvida pelo grupo de trabalho, como uma necessidade, tampouco indica a necessidade desse desenvolvimento pelos estudos próximos. Isso favorece, a nosso ver, a apreensão superficial deste elemento teórico pelos possíveis leitores e leitoras – conforme expusemos em leitura afinada com a crítica de Lígia Klein (2012).

O debate acerca da provocação do campo tecnologia e sociedade também não aparece no interior dos balanços, possivelmente por não ter sido debate de peso nas reuniões da associação. Entretanto, a posição determinista, do desenvolvimento tecnológico linear, inexorável e neutro,

tal qual categorizada como própria do pensamento marxiano em Dagnino, também não dá sinais de força teórica ou de poder heurístico. Ao contrário, o que tende a transparecer nos elementos dos trabalhos de balanço é uma concepção de devir histórico dotado de contradições no âmbito das classes e das relações sociais como síntese de múltiplas determinações, mais ligada à noção de totalidade que à percepção da tecnologia ou do desenvolvimento das forças produtivas como algo redentor e revolucionário em si a se aguardar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. Trabalho, educação, escola, LDB (Debate). *Revista de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 4-12, 1989.
- CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. O Percurso Teórico e Empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 140-164, dez. 2003.
- COHEN, Gerald Allan. *Karl Marx's theory of history: a defence*. New Jersey: Princeton University Press, 1978.
- CUTCLIFFE, Stephen. La emergencia de CTS como campo académico. *In*: CUTCLIFFE, Stephen. *Ideas, Máquinas y Valores: Los estudios de Ciência, Tecnología y Sociedad*. Barcelona: Anthropos, 2003. p. 07-25.
- DAGNINO, Renato. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência*. Campinas: Unicamp, 2010.
- DAGNINO, Renato. *Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas*. Florianópolis: Insular, 2014.
- ELSTER, John. *Explaining Technological Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- FEENBERG, Andrew. Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia. *In*: NEDER, Ricardo T. (org.). *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010. p. 67-95.
- GERMER, Claus Magno. Marx e o papel determinante das forças produtivas na evolução social. *Revista Crítica Marxista*, Campinas, n. 29, p. 75-95, 2009.
- HARRIS, Laurence. Forças produtivas e relações de produção. *In*: BOTTMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 54-55.
- HARVEY, David. *Para entender o capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

- INVERNIZZI, Noela; FRAGA, Lais. Educação em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. *Revista Ciência & Ensino*, Piracicaba, v. 1, n. esp., 2007.
- KLEIN, Lígia Regina. A produção do GT Trabalho e Educação e suas interlocuções com a Educação Básica: uma demanda (des)atendida?. In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PAVIANI, Neires Maria S; AZEVEDO, Tânia Maris. (org.). *A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: múltiplos olhares*. Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2012. v. 1. p. 380-426.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP/MEC, 1991.
- LUKÁCS, Gyorgy. Tecnologia e relações sociais. In: LUKÁCS, Gyorgy, et al. *Bukhárin: teórico marxista*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989. p. 41-51.
- MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- NETTO, José Paulo. *Marxismo Impenitente: contribuição à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa. Tecnociência, ecologia e capitalismo. In: LOUREIRO, Isabel Maria; LEITE, José Corrêa; CEVASCO, Maria Elisa. *O espírito de Porto Alegre*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 109-113.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SMITH, Merritt Roe; MARX, Leo. *Historia y determinismo tecnológico*. Espanha: Alianza, 1996.
- TREIN, Eunice. Entrevista. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 0, p. 32-40, 1996.
- TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 15-49, 2009.



# FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: LOGROS E PERCALÇOS DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

*Domingos Leite Lima Filho*<sup>1</sup>

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma política instituída pela Portaria MEC no. 1.140/2013 mediante a qual o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação, com adesão de instituições de ensino superior públicas, assumiram o compromisso com o desenvolvimento de ações coordenadas com vistas ao fortalecimento e elevação da qualidade do ensino médio no país, com foco especial na formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas do país (BRASIL, 2013).

A partir da proposição do Ministério da Educação e da adesão das secretarias de educação de todos os Estados da federação e também do Distrito Federal, bem como de mais de cinquenta universidades públicas de país, foram assinados pactos tripartite, entre o final do ano de 2013 e os primeiros meses de 2014, pelos quais as instituições

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba/PR, e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET). E-mail: [domingos@utfpr.edu.br](mailto:domingos@utfpr.edu.br)

pactuantes passaram a atuar conjuntamente nas escolas de ensino médio do país no desenvolvimento das ações do PNFEM, tendo como referência o atendimento ao disposto na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Neste texto apresentamos resultados da pesquisa “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão”, realizada no período de 19/11/2014 a 30/11/2018 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET-PPGTE/UTFPR), com financiamento do CNPq, que tratou de investigar a concepção e implementação desta política em escolas públicas de ensino médio do Paraná, tendo as seguintes questões norteadoras: em que medida as ações do PNFEM impactaram as escolas de ensino médio com vistas à ampliação do direito social de oferta pública e gratuita do ensino médio com qualidade socialmente referenciada para a elevação do acesso, permanência e conclusão? E, em que medida as ações do PNFEM contribuíram para a apreensão da concepção e realização da formação humana integral no âmbito das escolas pesquisadas?

## **1 OS DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PNFEM<sup>2</sup>**

A formação continuada de professores do Ensino Médio, conforme apresentada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM instituído em 2013, teve como um de seus objetivos realizar a formação continuada de professores tendo em vista a atualização de suas concepções e práticas conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012). Nesse sentido, torna-se necessário atentar para os limites e possibilidades desta política educacional ante o enfrentamento dos desafios do ensino médio brasileiro, considerando que ela se insere na conjuntura político-social que, nos marcos do sistema capitalista de produção, é permeada por mediações, contradições e correlação de forças de projetos societários distintos que, ao fim e ao cabo, definem logros e percalços para a consecução dos objetivos

---

<sup>2</sup> Além das reflexões e elaborações do coletivo da pesquisa PNFEM-GETET (LIMA FILHO, 2020), este tópico está fortemente apoiado em: BLUM; LIMA FILHO (2017) e LIMA FILHO; MOURA (2017).

enunciados na política pública em análise. Ou seja, é necessário considerar que as políticas públicas, em especial as de caráter social, são mediatizadas por pressões, lutas e conflitos que expressam o papel e natureza do Estado como “[...] formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8). Ou seja, a análise do PNFEM como política educacional incidente na realidade concreta do Ensino Médio realizado na escola brasileira necessita considerar os condicionantes e determinantes objetivos e subjetivos da realidade histórica e social em que se insere a política educacional no país e as disputas em torno de sua concepção, financiamento e instituições ofertantes na esfera pública e privada.

As polêmicas acerca da educação escolar destinada aos adolescentes, jovens e adultos que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de Ensino Médio e nas de Educação Profissional é das mais antigas e das que mais desperta tensões e enfrentamentos teóricos e práticos na política educacional brasileira, envolvendo disputas entre classes e extratos sociais, pesquisadores, profissionais da educação, gestores educacionais, legisladores, governos, movimentos sociais e setores empresariais. No centro dessas discussões e objeto de sucessivas reformas e políticas educacionais, os objetivos e finalidades atribuídos ao Ensino Médio seguem oscilando, entre os estudos ditos propedêuticos, de formação geral, e os profissionalizantes, de formação específica. A estes, acrescem as proposições em torno dos conteúdos curriculares e da formação inicial e continuada de professores para o ensino médio e educação profissional, evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos cidadãos e trabalhadores (GARCIA; LIMA FILHO, 2010).

A discussão sobre o caráter, objetivos, finalidades, conteúdos e formas de organização do Ensino Médio e sua articulação com o mundo do trabalho e com a educação profissional e educação superior se acentuou nos embates no contexto de resistência à ditadura e na luta pela redemocratização do país, especialmente na década de 1980, tendo como ponto de destaque a Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 e as propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com seu desenlace em 1996. Já no contexto das

políticas de caráter neoliberal, da década de 1990 em diante sucessivas proposições, instrumentos legais, programas e políticas educacionais, incidiram nesta temática nem sempre sinalizando para a mesma direção, em razão das forças em disputa. Destacamos o Decreto nº 2208/1997; as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do final da década de 1990, que seguiram vigentes no plano legal até 2012 e, talvez como prática ainda até a atualidade em muitas escolas; o Decreto nº 5154/2004; o Decreto nº 5840/2006. Nestas idas e vindas, foram aprovadas em 2012 “novas” diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e justamente o aprofundamento do conhecimento destas e sua aplicação nas escolas era o objetivo do PNFEM, lançado em 2.013. Ocorre que, seguindo-se no “zig-zag” de sucessivas orientações, após iniciadas as ações do PNFEM, previstas para três etapas, apenas duas destas foram realizadas com financiamento do MEC, conforme será mencionado em detalhes adiante, posto que o curso da política educacional foi alterado em função da conjuntura política que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e na ascensão do governo golpista de Temer. Neste esteio, em direção contrária à anterior, o PNFEM foi interrompido, aprovou-se uma nova reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), as “novíssimas” Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE No. 3, de 21/11/2018) e a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE No. 4, de 17/12/2018).

Portanto, há que entender-se que aqui estamos tratando retrospectivamente de uma concepção e política educacionais que foram suplantadas pelo autoritarismo. O PNFEM consistia em uma ação institucional envolvendo agentes federais e estaduais (Ministério da Educação, secretarias estaduais de educação, escolas Públicas de ensino médio e universidades públicas estaduais e federais) em torno de um objetivo comum, qual seja, o fortalecimento do Ensino Médio no Brasil. Nesse aspecto o Pacto buscava realizar, no “chão da escola”, a discussão sobre a concepção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Resolução do CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que traziam avanços importantes tendo como elemento central a formação humana integral, mediante um currículo integrado assentado nos eixos articuladores trabalho, ciência, tecnologia e cultura (LIMA FILHO, 2014a, p. 9).

Além disso, consideramos como pontos igualmente importantes e positivos do PNFEM: trazer a responsabilidade para o Estado à obrigação da formação dos professores e de forma presencial; fazer uma interlocução entre a escola e a universidade; arcar com financiamento direto do Estado, mediante pagamento de bolsas aos professores que participaram do processo de formação e a elaboração dos cadernos de formação. Outro elemento teórico-prático importante foi a aproximação da concepção geral do ensino médio, presente no PNFEM, com a educação de jovens e adultos e com a educação profissional, consistindo em uma concepção integradora da política educacional.

Nesse sentido, constatou-se que na formulação e construção de uma política de fortalecimento do ensino médio, da qual o PNFEM faz parte, se colocaram desafios de ordem política, epistemológica e infraestruturais. Investigou-se, por um lado, como o PNFEM tratou dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira. Por outra parte, pesquisou-se como foram enfrentados os desafios epistemológicos e de infraestrutura, quando o PNFEM se propôs a atender à demanda de formação humana integral em todas as modalidades do ensino médio. Concretamente, o desenvolvimento da pesquisa procurou desvendar as concepções, proposições e ações realizadas pelo PNFEM no âmbito das escolas do ensino médio público investigadas nesta pesquisa, no que diz respeito à formação de seus gestores, professores e equipes pedagógicas.

Nos limites e possibilidades de materialização das concepções e proposições do PNFEM, constatou-se a ocorrência de diversas mediações e condicionantes. De fato, o ensino médio – em suas diferentes formas de oferta e modalidades – ao mesmo tempo em que se depara com o desafio da ampliação do acesso e da permanência especialmente por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, tem se deparado com um quadro expressivo de abandono e exclusão. Ao compreender o ensino médio como etapa final da educação básica, a LDB 9394/96 lhe confere o sentido de direito fundamental e impõe ao país o esforço de ampliação do acesso e de que se assegure a permanência com qualidade (LIMA FILHO, 2014b).

Conforme os dados do Censo de 2011 (à época da elaboração do PNFEM), o ensino médio contava com um total de 8.401.829 alunos matriculados em todo o país; os números do ensino médio no Paraná apresentam 484.607 alunos, distribuídos em 1.881 escolas, nas quais trabalham 39.184 docentes do ensino médio; de todos os matriculados no ensino médio no país, pouco mais de 50% encontram-se na faixa etária de 15 a 17 anos. O país contava com uma população de 10 milhões e quinhentos mil jovens de 15 a 17 anos aproximadamente (IBGE, 2011), porém, destes, apenas 5,4 milhões frequentavam a última etapa da educação básica, ainda que se encontrassem, conforme a EC 59/09, em idade escolar obrigatória.

Tal realidade impunha a necessidade de políticas públicas que fossem capazes de ampliar a oferta do ensino médio com elevação da qualidade, para o que se tornava imprescindível levar às escolas de ensino médio de todo o país as concepções estabelecidas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2.012) e dotar as instituições escolares de condições de infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sendo fundamental, para tanto, entre outros aspectos, a valorização e formação continuada dos profissionais da educação.

Na concepção educacional de formação humana integral presente no PNFEM afirma-se a importância da totalidade, historicidade e integração dos conhecimentos, de sua compreensão como unidade, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, entre teoria e prática. É, portanto, um projeto educacional, mas também social, no sentido ético-político da democracia plena, um projeto educacional e societário efetivamente comprometido com a emancipação humana.

É um projeto social e educacional que está apoiado em experiências históricas da humanidade: na experiência republicana, que reconhece a coisa pública, o espaço público e os direitos sociais e nela a educação a ser defendida e praticada é pública, universal, gratuita e laica, plena para todos como direito subjetivo, em todos os níveis e modalidades; e também, na experiência da classe trabalhadora, que reconhece o trabalho como fonte da produção material e intelectual da vida.

Quem nos dá esta herança filosófica, pedagógica e social é o materialismo histórico e dialético. Concepções e experiências históricas

nas quais se baseiam esta concepção de projeto educacional e social são as proposições da Escola Unitária fundada no trabalho como princípio educativo, com formulações originadas em Marx e Engels e posteriormente desenvolvidas por Gramsci. Também têm como subsídios a Educação Politécnica, na experiência das escolas-comunas da pedagogia socialista, com referência nas obras de Pistrak e Shulgin, dentre outros.

Reconhecemos que o Ensino Médio atual, cujo caráter predominante é pretensamente propedêutico, não concretiza a formação integral dos sujeitos, limitando as possibilidades de uma efetiva participação social, política, econômica e cultural e comprometendo a inserção qualificada no mundo do trabalho e a continuidade de estudos. Por isso, argumentamos a favor de um Ensino Médio fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral, politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e que tenha sua centralidade na relação entre seus sujeitos e os conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa tomou a problemática anunciada pelo PNFEM e se inseriu na investigação desta política educacional tendo como objeto de trabalho as atividades de formação, de pesquisa e de socialização da experiência e do conhecimento produzidas na implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, para o que foi adotado como campo empírico de investigação um conjunto de escolas da rede pública de ensino médio do estado do Paraná que aderiram ao PNFEM, conforme será detalhado adiante.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA**

Após a aprovação do Projeto no CNPq, assinatura do Termo de Concessão e liberação dos recursos iniciais pela agência de fomento, iniciaram-se em março de 2015 as atividades do Projeto PNFEM no GETET. O período de 2015 a 2016 foi dedicado à revisão bibliográfica sobre políticas para o ensino médio, estudos dos referenciais teórico-metodológicos, análise documental dos Cadernos Temáticos do PNFEM e Coleta de dados relativos à implementação desta política educacional no Estado do Paraná.

A partir de 2017, o GETET iniciou os trabalhos de campo em escolas que aderiram ao PNFEM. Iniciou-se, então, a realização de pesquisa qualitativa em uma amostra de escolas da rede pública do ensino médio do Estado do Paraná que participam do PNFEM, com vistas a contribuir com a identificação e análise das repercussões desta política nas escolas da amostra, bem como com a construção de estratégias e práticas teórico-metodológicas e pedagógicas que visam a implementação e fortalecimento de políticas públicas de expansão e elevação qualidade do Ensino Médio.

O conhecimento sobre o objeto pesquisado foi sendo produzido a partir da observação direta, da análise dos documentos específicos das escolas e das falas de seus sujeitos entrevistados, ou seja, professores, equipes pedagógicas e gestores das escolas, coletadas em entrevistas presenciais semiestruturadas realizadas nas dependências das escolas selecionadas. A amostra de escolas foi definida buscando-se uma composição representativa do universo de escolas que participam do PNFEM no âmbito estadual, buscando atender a no mínimo aos seguintes critérios: geográfico (escolas da capital e do interior em pequenas, médias e grandes cidades); localização (escolas urbanas dos centros e periferias, e escolas rurais); turno (diurno e noturno); especificidades do público (geral e específico, tais como quilombolas, indígenas e ribeirinhos); especificidades do ensino médio ofertado (geral, integrado à educação profissional, na modalidade EJA e PROEJA, na modalidade de alternância).

Na definição das escolas que compõem a amostra foram considerados também os seguintes fatores, extraídos dos dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação: existência da diversidade de modalidades do ensino médio na escola; elevado índice de conclusão dos cursistas do PNFEM na escola; o(a) diretor(a) atual continuar sendo o mesmo da época do PNFEM. As dimensões utilizadas para a análise das repercussões do PNFEM nas escolas são: (1) ensino médio e formação humana integral;

(2) o jovem como sujeito do ensino médio; (3) o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; (4) áreas de conhecimento e integração curricular; (5) organização e gestão democrática da escola; (6) avaliação no ensino médio; (7) condições de trabalho, carreira e formação inicial e continuada de docentes do ensino médio; (8) acesso, permanência e conclusão no ensino médio.



No decorrer do ano de 2017 foram elaborados os roteiros de entrevistas para professores, orientadores pedagógicos e gestores e realizadas as entrevistas em um conjunto inicial de três escolas. A elaboração dos roteiros deu-se de forma coletiva em reuniões do GETET. Percebemos nesses dados que houve construções e reconstruções do roteiro de entrevistas semiestruturadas, “[...] O pensamento tenta se fazer, desfazer e refazer-se num permanente movimento do devir” (LUSTOSA; BRITO, 2007, p. 88), com o propósito de esclarecer, ajustar e adaptar essa ferramenta de coleta de dados, durante as discussões no GETET, em 2016 e início de 2017, a fim de obter os dados pertinentes ao objeto de estudo.

Após a elaboração das primeiras versões os roteiros preliminares foram submetidos a testes realizados entre os próprios integrantes do grupo e, somente após sua revisão e adequação, foram aplicados nas escolas. No que se refere aos trabalhos nas escolas, inicialmente foram feitos pela Coordenação do GETET os contatos com os gestores das escolas selecionadas, quando então foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e acertados as datas e horários para a visita da equipe de pesquisadores do GETET para a realização das entrevistas. Previamente os entrevistados leram o protocolo e, após sua concordância, assinaram o Termo de Aceitação Livre e Esclarecido, após o que foi iniciado a entrevista individual.

As gravações das entrevistas foram transcritas e apresentadas em reuniões do GETET para uma primeira apreciação coletiva do material, após o que decidiu-se realizar uma análise sistematizada mediante a definição de quatro categorias de análise, a saber: a) Infraestrutura e Operacionalidade do PNFEM na escola; b) Aplicação dos conteúdos do PNFEM na escola após o processo formativo; c) como os entrevistados avaliam o PNFEM; d) Negociações e resistências ao PNFEM. Na sequência foi feita a análise sistematizada em torno destas quatro categorias, resultando desta análise um texto síntese de cada entrevista, organizado em tópicos relativos às categorias citadas. Na sequência as sínteses das entrevistas foram agrupadas e submetidas à análise coletiva do grupo, resultando daí os diversos trabalhos, relatórios parciais e o presente relatório final com a sistematização dos resultados e conclusões da pesquisa.

### **3 SÍNTESE DAS ANÁLISES E RESULTADOS ALCANÇADOS**

Neste tópico apresentaremos uma síntese da análise documental e estudos bibliográficos realizados, levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre o ensino médio no Brasil e o PNFEM, bem como uma síntese dos resultados alcançados, a partir dos dados levantados na amostra de escolas pesquisadas, mediante as observações diretas e as entrevistas semiestruturadas realizadas.

### **3.1 A ESTRUTURAÇÃO DO PNFEM NO BRASIL E NO PARANÁ**

Sendo uma política pública que envolve ações tripartites de esferas administrativas distintas, a concretização do PNFEM dependeu da adesão formal do MEC, das secretarias estaduais de educação e das universidades públicas em cada uma das 27 unidades da federação, de forma a atender, conforme dados do censo escolar (2013) os cerca de 500 mil professores do ensino médio que lecionam em cerca de 20 mil escolas públicas. O Observatório do Ensino Médio, tendo por base dados coletados junto ao Portal Brasil, traz a informação de que 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao PNFEM (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2017).

A Universidade Federal do Paraná, por meio do Observatório do Ensino Médio, também foi a responsável pela coordenação da produção dos materiais didático- pedagógicos da formação de professores e pela realização dos Seminários Nacionais que acompanharam as ações do Pacto. Além disso, coube à UFPR a coordenação em âmbito estadual e juntamente com as demais IES do Paraná a elaboração das atividades do Pacto no estado.

No que se refere às responsabilidades dos agentes e dos conteúdos da formação a ser desenvolvida pelo PNFEM, A Resolução Nº 51, de 11 de dezembro de 2.013, do Ministério da Educação estabeleceu:

Art. 3º A formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio será organizada da seguinte forma:

I – as instituições de ensino superior (IES) formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as secretarias estaduais e distrital de Educação, são responsáveis pelo processo de formação;

II – às IES compete a formação de formadores regionais;

III – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e

IV – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio.

O eixo central do processo de formação continuada desenvolvido pelo PNFEM para os professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio foi o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”.

Nesse sentido foram desenvolvidos materiais didáticos e plataforma formativas, dentre os quais cabe destacar os Cadernos Temáticos para aplicação nacional nas duas primeiras etapas do PNFEM. Estes Cadernos Temáticos tinham por objetivos:

- proporcionar a reflexão sobre a prática educativa da escola e da constituição histórica de seus sujeitos na diversidade do ambiente social e escolar;
- subsidiar, contribuir e ampliar a reflexão do professor sobre a docência no contexto da escola, visando a discussão e compreensão da temática, mediante diálogo com o existente e valorização das experiências concretas da escola e de seus sujeitos;

Além disso, os Cadernos Temáticos foram elaborados com linguagem interativa e dialógica (visando possibilitar aprofundamento das temáticas mediante sugestão de links, questões e propostas de atividades e/ou reflexões individuais e coletivas) e buscando o equilíbrio do tratamento conceitual com a dimensão prática.

A primeira etapa do processo formativo teve por objetivo fundamentar a discussão da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”, buscando a compreensão das DCNEM e criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

Esta primeira etapa foi desenvolvida por encontros sequenciais de formação, mediante a utilização de seis cadernos temáticos, a saber:

Caderno Temático 1: O Ensino Médio e a Formação Humana Integral  
 Caderno Temático 2: O jovem como sujeito do ensino médio

Caderno Temático 3: O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral

Caderno Temático 4: Áreas de conhecimento e integração curricular  
 Caderno temático 5: Organização e gestão democrática da escola  
 Caderno Temático 6: Avaliação no ensino médio

A segunda etapa teve por objetivo o estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e propostas das DCNEM e dos Direitos a Aprendizagem e Desenvolvimento. Foi desenvolvida igualmente por encontros sequenciais de formação, mediante a utilização de cinco cadernos temáticos, a saber: Caderno Temático 1: organização do trabalho pedagógico no ensino médio

Caderno Temático 2: Ciências Humanas

Caderno Temático 3: Ciências da Natureza

Caderno Temático 4: Linguagens

Caderno Temático 5: Matemática

IES	NRE	Professores(as)	Orientadores de Estudo	Escolas	Formadores Regionais	Supervisores Seed	Coordenador Geral	Coordenador Adjunto	Supervisores IES	Formadores das IES	Total IES
UFPR	CURITIBA	4442	148	151	3	2	1	1	2	4	8
	PARANAGUÁ	945	32	43	1						
	<b>TOTAL</b>	<b>5387</b>	<b>180</b>	<b>194</b>	<b>4</b>						

UTFPR	AM-NORTE	2197	73	93	2	2	1	1	2	4	8
	AM-SUL	2418	81	107	2						
	<b>TOTAL</b>	<b>4615</b>	<b>154</b>	<b>200</b>	<b>4</b>						
UEPG	P.GROSSA	1706	57	88	2	2	1	1	2	2	6
	T.BORBA	476	16	38	1						
	WENCESLAU BRÁZ	353	12	28	1						
	<b>TOTAL</b>	<b>2535</b>	<b>85</b>	<b>154</b>	<b>4</b>						
UENP	CORNÉLIO PROCÓPIO	904	30	50	1	2	1	1	2	2	6
	IBAITI	373	12	23	1						
	JACAREZINHO	788	26	36	1						
	<b>TOTAL</b>	<b>2065</b>	<b>69</b>	<b>109</b>	<b>3</b>						
UNICENTRO	GUARAPUAVA	784	26	52	1	2	1	1	2	4	8
	IRATI	556	19	39	1						
	LARANJEIRAS DO SUL	591	20	43	1						
	PATO BRANCO	1006	34	55	1						
	UNIÃO DA VITÓRIA	868	29	41	1						
	PITANGA	408	14	31	1						
	<b>TOTAL</b>	<b>4213</b>	<b>140</b>	<b>261</b>	<b>6</b>						
UEL	APUCARANA	1203	40	49	1	2	1	1	2	4	8
	IVAIPORÃ	613	20	40	1						
	LONDRINA	2392	80	104	2						
	<b>TOTAL</b>	<b>4208</b>	<b>140</b>	<b>193</b>	<b>4</b>						
UNIOESTE	ASSIS CHATEAUBRIAN D	864	29	52	1	2	1	1	2	5	9
	CASCADEL	1506	50	73	1						
	DOIS VIZINHOS	371	12	15	1						
	F R A N C I S C O BELTRÃO	935	31	47	1						

	FOZ DO IGUAÇU	1371	46	61	1							
	TOLEDO	1124	37	60	1							
	<b>TOTAL</b>	<b>6171</b>	<b>206</b>	<b>308</b>	<b>6</b>							
UEM	CAMPO MOURÃO	933	31	47	1	2	1	1	2	4	8	
	CIANORTE	464	15	27	1							
	GOIOERÊ	408	14	26	1							
	MARINGÁ	2092	70	77	2							
	UMUARAMA	1074	36	44	1							
	<b>TOTAL</b>	<b>4971</b>	<b>166</b>	<b>221</b>	<b>6</b>							
	UNESPAR	LOANDA	373	12	23							1
PARANAÍ		631	21	34	1							
FAFIUV (U. Vitória)												
FECEA (Apucarana)												
FAFIPA (Paranavaí)												
FAP (Curitiba)												
EMBAP (Ctba)												
FAFIPAR (Paranaguá)												
FECILCAM (C. Mourão)												
<b>TOTAL</b>		<b>1004</b>	<b>33</b>	<b>57</b>	<b>2</b>							
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>35169</b>	<b>1172</b>	<b>169</b>	<b>7</b>	<b>39</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>66</b>
<b>TOTAL SEED: 36562</b>				<b>TOTAL IES: 66</b>			<b>TOTAL GERAL: 36628</b>					

No Estado do Paraná, o PNFEM visou contribuir com a formação continuada de cerca de 40.000 (quarenta mil) profissionais da educação (Professores e Coordenadores Pedagógicos do ensino médio) que atuam em escolas do ensino médio público do Estado do Paraná. Esta meta foi definida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, considerando o universo de profissionais de ensino médio do Estado.

As responsabilidades do processo formativo foram divididas entre as universidades públicas do Paraná, tendo em conta sua área e localização geográfica de atuação.

A tabela anterior apresenta os dados relativos à implementação do PNFEM no Estado do Paraná. Observa-se a participação de nove IES públicas do Estado do Paraná e o expressivo número de 1697 escolas públicas em todo o Estado. O processo formativo, nesta etapa, atingiu 36.628 profissionais da educação, portanto, muito próximo à meta anunciada.

Dessa forma, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná realizou-se mediante uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR.

Conforme informado pela SEED, as atividades formativas do PNFEM seriam desenvolvidas em duas etapas de 100h cada, no período de julho de 2014 a maio de 2015, por meio de estudos, discussões e reflexões que com base em materiais didáticos nacionais (cadernos temáticos) e específicos do Estado do Paraná, seriam a base das etapas de formação que teriam como público-alvo os professores e pedagogos da rede estadual que atuam no Ensino Médio e será realizado por meio de grupos de estudos formados na escola.

Além das atividades presenciais a SEED disponibilizou aos participantes - Orientadores de Estudos, Formadores Regionais, Coordenadores das IES e representantes da SEED- “o Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado Grupo de Estudos em Rede – GER, como uma forma de socializar as questões e reflexões discutidas no grupo e um modo de potencializar e diversificar os procedimentos metodológicos, agregar dinamicidade e ampliar o processo de ensino-aprendizagem”.

### **3.2 IMPLEMENTAÇÃO DO PNFEM E REPERCUSSÕES NAS ESCOLAS NO PARANÁ**

Conforme as estratégias de ações metodológicas anteriormente descritas, um dos procedimentos utilizados para a elaboração da análise foi a aplicação de questionários por meio de entrevistas com questões

semiestruturadas feitas com gestores, professores cursistas, professores orientadores e integrantes das equipes pedagógicas de uma amostra de escolas selecionadas conforme os critérios definidos pela pesquisa.

Nesse sentido, considerando-se as condições de tempo, recursos e possibilidades da equipe da pesquisa, e mediante a observação do universo das escolas da rede pública estadual do Paraná que aderiram ao PNFEM e, ademais, por tratar-se de uma pesquisa de cunho amostral, definiu-se pela observação direta e aplicação das entrevistas a 07 escolas que, em seu conjunto de composição da amostra, atendiam aos critérios elegidos, quais sejam: a) geográfico (escolas da capital e do interior em pequenas, médias e grandes cidades); b) localização (escolas urbanas dos centros e periferias, e escolas rurais); turno (diurno e noturno); c) especificidades do público (geral e específico, tais como quilombolas, indígenas e ribeirinhos); d) especificidades do ensino médio ofertado (geral, integrado à educação profissional, na modalidade EJA e PROEJA, na modalidade de alternância).

Além destes critérios, para a composição da amostra também foram considerados os seguintes fatores, extraídos dos dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação: existência da diversidade de modalidades do ensino médio na escola; elevado índice de conclusão dos cursistas do PNFEM na escola; o(a) diretor(a) atual continuar sendo o mesmo da época do PNFEM.

a) Estes instrumentos de coleta de dados (Roteiros de entrevistas semiestruturadas) foram elaborados como orientação geral aos procedimentos dos pesquisadores na ocasião das visitas às escolas e realização das entrevistas. Cada Roteiro estava composto basicamente de três instrumentos:

b) O primeiro, a CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, a ser entregue ao possível entrevistado, assinada pelo Coordenador da pesquisa (ou pesquisador preposto), em que se apresentava sinteticamente a pesquisa, seus objetivos, os procedimentos, sua finalidade exclusivamente acadêmico-científica e, por fim, convidava-se para colaboração com a pesquisa e assumia-se o compromisso de resguardar o necessário anonimato e não permitir que fossem identificadas as pessoas que participaram da pesquisa;



c) O segundo, o Termo de Aceitação Livre e Esclarecido, a ser assinado pelo entrevistado, conforme sua concordância em participar da pesquisa;

O terceiro, que compreendia o Roteiro da Entrevista em si, basicamente composto de duas partes: a primeira parte tratava basicamente de levantar dados pessoais (gênero e idade), percurso escolar e de formação profissional docente, situação atual de trabalho e, mais especificamente, carga horária atual e disciplinas que ministra e outras atividades exercidas pelo entrevistado na escola; a segunda parte, composta de questões orientadoras da entrevista, porém flexíveis na ordem e conteúdo, conforme a situação própria e o desenrolar da entrevista, contudo com a finalidade de obter informações e percepções do entrevistado quanto a sua própria trajetória profissional, o conhecimento dele sobre o PNFEM, como se situa em relação a este, como compreende suas concepções e proposições e quais suas impressões sobre a repercussão do PNFEM em sua prática profissional e na escola. Foram elaborados quatro Roteiros, basicamente com a mesma estrutura de questões, porém com termos adequados aos referidos profissionais da educação a que se dirigiam, a saber, Gestores, Professor Orientador e Professor Cursista.

### **3.3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS E DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS**

A partir destes critérios foram realizadas as entrevistas com os profissionais da educação das sete escolas componentes da amostra selecionada, sendo 3 escolas em Curitiba, e 1 escola em cada uma das seguintes cidades: União da Vitória, Paranaguá, Guaratuba e Cascavel, com características distintas: 1 metrópole, 3 cidades grandes ou médias e uma cidade pequena. Nestas, foram realizadas um total de 31 entrevistas (4 gestores, 5 professores orientadores e 22 professores cursistas). nas 7 escolas pesquisadas.

De forma a preservar-se o anonimato dos entrevistados e de suas respectivas escolas, não são revelados as localizações e nomes das escolas nas respectivas cidades e nem tampouco os nomes dos entrevistados.

Foi adotado para a codificação das escolas e entrevistados o seguinte procedimento:

Escolas: E01 a E07.

Gestores: GE01 a ...

Professores Orientadores: PO01 a ...

Professores Cursistas: PC01 a ...

Assim, por esta codificação foi possível individualizar por código único cada uma das entrevistas realizadas. Por exemplo, o código GE01E01 corresponde ao Gestor 01 da Escola 01; PO01E06 corresponde ao Professor Orientador 01 da Escola 06; PC04E04 corresponde ao Professor Cursista 04 da Escola 04.

A partir das entrevistas realizadas com os profissionais da educação da amostra pesquisada, conforme itens constantes da primeira parte do Roteiro da Entrevista, foram coletadas informações prévias com relação a dados pessoais (gênero e idade), percurso escolar e de formação profissional docente, situação atual de trabalho e, mais especificamente, carga horária atual e disciplinas que ministra e outras atividades exercidas pelo entrevistado na escola. Dos registros das entrevistas foram extraídos e tabulados os dados, a partir dos quais foram elaboradas tabelas, apresentadas a seguir, sobre os itens descritos acima e na sequência de cada uma foram elaboradas análises para uma melhor compreensão da situação geral dos gestores, professores orientadores e professores cursistas entrevistados. Podemos constatar a partir dos dados referentes a idade dos participantes que a média entre os gestores, orientadores e cursistas é de 50 anos, o que consideramos uma média elevada. Dos 31 professores entrevistados, 14 cursistas declararam-se do gênero feminino e 07 do gênero masculino; 3 gestores declararam-se do gênero feminino e 01 do masculino; 02 orientadores declararam-se do gênero feminino e 02 do masculino. Dois profissionais não fizeram declaração de gênero, sendo um professor orientador e um professor cursista.

A partir dos dados percebemos a presença majoritária feminina entre cursistas e gestores e houve um equilíbrio entre os orientadores. De modo geral 65,5% declararam ser do gênero feminino e 35,5% masculino.

No que tange à pós-graduação, temos a seguinte situação: 100% dos que preencheram tem curso Lato Sensu e, destes, apenas 2 professores, ou seja, 7,6% tem curso de pós-graduação Stricto Sensu no nível de mestrado e nenhum no nível de doutorado; 3 professores não informaram estes dados.

No que se refere à situação funcional dos entrevistados, dos professores entrevistados somente 01 é de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e 28 professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Dois professores não forneceram estas informações. Este dado da amostra revela uma provável situação particular mais favorável, pois na amostra os pertencentes ao Quadro próprio do Magistério correspondem a cerca de 90%, enquanto que no geral dos professores da rede pública este percentual está na ordem de 70% e cerca de 30% estão sob condições precárias de contratação, caso do PSS, que na amostra pesquisada correspondeu a menos de 10%.

Há professores que declararam outro local de trabalho, além da SEED-PR, sendo que destes, 02 professores também atuam em instituição privada e 01 professor também tem atuação na rede municipal de Educação.

Com relação a carga horária, 17 professores trabalham 40h semanais e 5 professores trabalham 20h.

No que se refere ao ano de concurso destacamos que 01 professor ingressou em 1982, concursado há mais tempo, com formação em Ciências e Biologia; atua 40h semanais e ministra aulas de Ciências e Biologia.

Do quadro de QPM, 06 professores não informaram o ano do concurso; 11 tem concurso antes do ano de 2000 (entre 1998 a 2000) e 13 tem concurso após o ano de 2000.

Da amostra tem professores das 12 disciplinas do Ensino Médio, além de profissionais formados em Pedagogia, Orientação Educacional e Educação Especial.

Predominantemente os professores da amostra iniciaram sua carreira no Setor Público, cerca de 76%, enquanto 24% tem carreira entre Setor Público e Privado.

Dos professores entrevistados, 10 deles atuam no Ensino Fundamental e Médio; 02 professores atuam somente no Ensino

Fundamental; 09 professores atuam somente no Ensino Médio; 08 professores atuam no Ensino Médio Técnico; e 06 professores atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes dados indicam uma possível incidência de sobretrabalho nesta categoria profissional, uma vez que cerca de 1/3 dos professores entrevistados atuam simultaneamente nos níveis fundamental e médio e, além disso, há os que atuam em mais de uma modalidade do ensino médio.

### **3.4 PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE AS CONCEPÇÕES, IMPLEMENTAÇÃO E REPERCUSSÕES DO PNFEM NAS ESCOLAS**

O presente tópico apresenta as percepções dos entrevistados sobre as concepções, implementação e repercussões do PNFEM nas escolas, bem como percepções de possíveis implicações para os sujeitos entrevistados e suas relações com os demais sujeitos da escola.

Cumprir retomar que na elaboração dos roteiros buscou-se estabelecer questões que tratassem de captar informações e percepções dos entrevistados de forma a construir o conhecimento necessário ao alcance dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, as questões que compuseram os roteiros trataram das seguintes dimensões: (1) ensino médio e formação humana integral; (2) o jovem como sujeito do ensino médio; (3) o currículo do ensino médio, seus sujeitos e os desafios da formação humana integral; (4) áreas de conhecimento e integração curricular; (5) organização e gestão democrática da escola; (6) avaliação no ensino médio; (7) condições de trabalho, carreira e formação inicial e continuada de docentes do ensino médio; (8) acesso, permanência e conclusão no ensino médio.

Para tanto, as questões dos Roteiros de Entrevista utilizados para os diversos profissionais a ser entrevistados tiveram estrutura similar, apenas com as adaptações para a categoria de atividade do entrevistado (professor cursista, professor orientador). Considerando as oito dimensões de conhecimento e a composição dos roteiros de entrevista com as questões citadas nos parágrafos anteriores, o grupo de pesquisa elaborou uma estratégia e procedimentos de extração, sistematização e análise dos dados que agrupava as dimensões de conhecimento em quatro categorias, para as quais foram estabelecidos indicadores e subindicadores e às quais

estavam vinculadas mais diretamente as questões do roteiro de pesquisa, conforme listado a seguir:

### **Categoria 1. Infraestrutura e operacionalidade**

- 1.1 Plataforma de tecnologia (disponibilidade, velocidade, segurança, outros)
- 1.2 Espaço físico (sala, equipamento, outros)
- 1.3 Material de suporte (facilidade de uso, formato de apresentação, qualidade, outros)

### **Categoria 2. Aplicação do pacto na escola**

- 2.1 Adesão
- 2.2 Comunicação (embarque, outros)
- 2.3 Seleção do professor (critérios, participação, outros)
- 2.4 Orientador (processo seletivo, outros)
- 2.5 Mudanças nos professores (pontos positivos, negativos, propostas, outros)

### **Categoria 3. Avaliação**

- 3.1 Exigências específicas (acompanhamento, participação, outros)
- 3.2 Organização (equipes, gestores, outros)
- 3.3 Comunicação (relatórios, reuniões, orientações, outros)
- 3.4 Trabalho de equipe (leituras, atribuições, discussões, outros)
- 3.5 Influência (professores, estudantes, orientadores, outros)

## **Categoria 4. Mediação: negociações e resistências**

- 4.1 Acordos (ofertas, acordos, intercâmbios, calendário, outros)
- 4.2 Providências (atividades, delegar, outros)
- 4.3 Ambiente de trabalho
- 4.4 Participação
- 4.5 Impressão geral

Estabelecido o quadro categorial de análise, com categorias e subcategorias, o grupo de pesquisa estabeleceu os procedimentos que seriam seguidos para sua aplicação aos dados coletados. Seguindo estes procedimentos os integrantes do grupo de pesquisa produziram a extração, sistematização e análise dos dados, tarefa consolidada após sucessivas reuniões coletivas de trabalho sobre os textos produzidos a partir da verificação da totalidade das entrevistas realizadas. Na sequência apresentaremos uma síntese desta análise, organizada em quatro subtópicos concernentes respectivamente às quatro categorias de análise adotadas, trazendo as principais convergências e singularidades encontradas.

### **CATEGORIA 1. INFRAESTRUTURA E OPERACIONALIDADE DO PNFEM:**

De forma geral somente um professor cursista pontuou que a infraestrutura na escola não dava conta das atividades propostas pelo pacto. Citou como exemplo a questão de o laboratório não comportar tantos estudantes por ter poucos equipamentos e espaço físico pequeno, o que dificultava as atividades. Os demais cursistas não manifestaram uma opinião geral.

Quanto aos gestores, uma das entrevistadas afirma que a informação já veio da secretaria de educação e que houve uma confusão sobre matérias e mudanças. Já a gestora GE01E01 manifesta a existência, no professorado, de existe uma confusão na identificação dos sucessivos programas e ações que chegam na escola, acompanhando sucessivas mudanças de governo. Ela responde à pergunta por nossa interpretação se referindo ao PNFEM como se ele fosse a atual reforma do ensino médio. Realmente a descontinuidade de programas e políticas educacionais

dificulta, e nesse caso é conveniente destacar que o PNFEM, previsto para três etapas, foi descontinuado e encerrado na segunda etapa, ao final do período de governo de Dilma Rousseff. Com a ascensão de Michel Temer via golpe em 2016, este encaminhou a atual reforma do ensino médio.

Um professor falou da dificuldade que professores cursistas tiveram para usar a plataforma digital, pelo fato de não ter acesso a internet em sua residência, mas que os colegas os auxiliaram. Problema também relatado e que afetou um dos professores orientadores entrevistados. Outra dificuldade relatada pelos orientadores é que houve sobrecarga de trabalho devido a centralização de uma única pessoa para publicar as informações na plataforma, quando havia muita coisa para publicar-se.

No que diz respeito à disponibilidade de material e às condições de uso, os cursistas afirmaram que os cadernos temáticos estavam em formato digital, alguns resolveram imprimir e outros não imprimiram pelo fato de não ter sido disponibilizado o material impresso pelo Governo Federal. Assim também ocorreu com o material complementar compartilhado pelos orientadores que era disponibilizado nas formações dos orientadores com os professores da Universidade.

Foi salientado a diferença entre ter acesso à tecnologia e ter a infraestrutura necessária para trabalhar com essa tecnologia. Um dos professores salientou que hoje no estado tem chamada *on line* em que o telefone celular é muito utilizado, não precisa mais do livro de chamada, mas não tem infraestrutura que dê conta disso, evidenciando a distância entre as condições científicas e técnicas de produção de tecnologia e as condições econômico-sociais de sua apropriação e utilização de forma mais ampla e democratizada.

Entretanto, majoritariamente, a qualidade do material foi considerada como excelente por estar também em consonância com a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica e também pelas atividades de reflexão-ação e leituras complementares sugeridas nos cadernos temáticos, resultando que, de forma geral, elogiaram muito o curso de formação do PNFEM. Destacaram ainda, que o conteúdo dos materiais foi bem entendido e deu espaço para discussão, troca de opiniões, e que no final das atividades, foi produzido um relatório que foi compartilhado nas plataformas.

## **CATEGORIA 2. APLICAÇÃO DO PNFEM NA ESCOLA:**

De forma geral, foi destacado por diversos participantes (cursistas, orientadores e gestores) que, no processo de implantação, foi fundamental a comunicação a respeito do Pacto, por parte da direção das escolas. O acesso aos textos de formação foi citado como motivador para o envolvimento dos docentes, bem como motivações de cunho pessoal, como recebimento de bolsa e possibilidade de ascensão na carreira. Foi ressaltado que a adesão ao Pacto era aberta aos professores que quisessem participar, o mesmo valendo para as escolas. Foi destacada a qualidade do material para a formação, bem como o pagamento de bolsas como incentivos à adesão.

Conforme depoimentos das gestoras, há pelo menos quatro dimensões importantes para a ocorrência da adesão: 1- Antecedentes: existência de programa anteriores, motivou ou influiu na adesão ao Pacto; 2- Processo de comunicação: as entrevistas revelam que houve uma consulta prévia a escola em geral feita pelos núcleos de educação (NRE), mas também revelam que não foi algo tão livre porque eles conduziram; 3 - Critérios de participação: embora o Pacto fosse apresentado de livre participação, algumas condições prévias foram colocadas, como número de participantes. Outro fator limitante em relação a proposta inicial do Pacto, tendo como atividades sendo realizadas no turno de trabalho dos professores, mas na prática acabou sendo remetido no sábado o que veio a limitar a adesão de participantes; 4 - Motivações: um fator de motivação foi que o modelo do PNFEM era diferente pela formação continuada feita na própria escola, diferente de outras formações, além disso, a bolsa era fator motivador.

Por outro lado, uma diretora afirmou que as condições não permitiam fazer várias coisas previstas no pacto e que em razão disso as atividades do pacto foram desenvolvidas aos sábados. Entretanto, além da sobrecarga de trabalho aos professores, isto demandou que a escola tivesse dos grupos de cursistas em dias diferentes, um aos sábados, e outro às quintas-feiras, para atender aos professores adventistas. Depoimentos dos professores cursistas e orientadores confirmam aquilo que tinha sido levantado nos depoimentos dos gestores, que as atividades foram feitas em horário alternativos aos horários de trabalho do professor, podendo ocasionar uma sobrecarga destes professores, ou a impossibilidade de



participação de vários, por não poderem vir aos sábados, por exemplo. Nesse aspecto, surgem críticas: “A SEED ficou à margem do Pacto... negativo”. Se por um lado foi positivo a realização do trabalho na própria escola, por outro lado é apontado como negativo pelas gestoras o fato da escola ter ficado isolada.

No que se refere à adesão, os docentes eram convidados, e aqueles que quisessem, participariam da formação. Houve um esforço da administração para divulgar e incluir a todos, apesar do período complicado de datas. Tiveram inscritos que não participaram, inscritos que participaram e não inscritos que participaram, mas a decisão de participação coube aos professores, não houve imposição. O único problema que existiu foram professores que aderiram após o prazo, não estava atuando como professor de ensino médio ou não estava no QPM não receberam bolsa. Mas houve um grande esforço pela secretaria, coordenação e projeto do Pacto em geral de todos interessados participarem. No que se refere à seleção dos professores orientadores, foi oferecida apenas entre os pedagogos em boa parte das escolas, como uma convenção de que essa escolha seria a mais produtiva para o funcionamento das escolas. Nos depoimentos dos professores orientadores e professores cursistas confirmou-se os apontamentos dos Gestores Escolares que os orientadores foram pré-selecionados pelos gestores, dando preferência aos pedagogos por questão de tempo e acesso à escola.

Os relatos demonstram que na seleção dos orientadores houve grande distorção em relação ao previsto no PNFEM. O Pacto propunha que o professor orientador fosse um professor como os demais, apenas uma turma de 20 pessoas que escolhessem os orientadores, como o orientador tinha mais demandas, como a escola não liberou das horas atividades dos professores, a escola direcionou o critério de seleção do orientador. A forma de orientação na prática distorce a ideia inicial do Pacto, era desejável que compartilhassem da mesma prática que os demais colegas cursistas. Mas a configuração na prática foi diferente do proposto inicialmente.

### **CATEGORIA 3. AVALIAÇÃO:**

Dentre os pronunciamentos dos professores cursistas a respeito de como funcionou o Pacto encontramos apontamentos sobre: a necessidade

de complementar os estudos do Pacto em casa, fora do horário de serviço (PC02E01); a amplitude dos cadernos, possibilitando serem levados para dentro da sala de aula (PC01E06); ainda sobre os cadernos, elogio a forma de elaboração dos cadernos, principalmente, por sua contextualização histórica (PC01E06); os trabalhos foram realizados em grupos e individual e repassados a coordenação (PC04E01).

Os professores orientadores expressaram a extensão da jornada para o ambiente doméstico. Segundo POE06, toda organização de estudo foi feita em casa, não havia possibilidade de realizar atividades no horário de trabalho. Usava aproximadamente 2 horas diárias, ou seja, um tempo de trabalho extra e externo, e ainda precisou repor o horário das atividades de formação quando houve coincidências os horários de trabalho como pedagogo. Nesse sentido, faz-se o questionamento: como fica o conceito e a prática de formação continuada em serviço, quando frequentemente ocorre a coincidência dos horários dessa formação com os horários das atividades da jornada normal?

A gestora GE01E01, entretanto, ressalta a dificuldade das condições de realização do PNFEM, em que todas as atividades eram feitas no contraturno, as reuniões eram feitas a noite estudando. Assim, eles nunca tiveram o privilégio de um tempo específico para o Pacto. Não foram oferecidas condições diferentes, ao que a gestora desabafa: “para a SEED-PR a escola é só um número!”.

O Pacto na visão da GE01E01 aproximou com a universidade, mas não tanto quanto o PDE. Assim, GE01E01 destacou que por um lado a universidade fica no plano teórico e não reconhece às atividades reais na escola, por outro lado, quando você normalmente fica só no plano da prática, algumas questões não podem ser entendidas quando você fica fora do plano escolar. A gestora reconhece com um dos pontos positivos do Pacto essa aproximação da escola e universidade e universidade da escola, produzindo uma mudança de qualidade no comportamento dos professores, uma elevação teórico prática.

Por sua parte, a fala de GE01E03 destaca que a promessa de que às atividades do PNFEM seriam incorporadas no quadro de atividade já existente dos professores não aconteceu, foi feito como sobrecarga, reiteração de fala de sujeitos já mencionadas em itens anteriores. Formação é trabalho e não um privilégio ter um tempo de sua jornada de trabalho

dedicada a formação, ainda a concepção de GE01E03, criticando a postura da SEED de colocar nos professores a decisão de fazer a formação ou não, sem proporcionar-lhes condições plenas para uma escolha que não signifique mais sacrifícios.

PC01E01, PC06E04 e PC01E03 pontuaram que o Pacto propiciou um olhar diferenciado para o ensino médio e inovação (principalmente para os professores de práticas tradicionais) no que diz respeito as avaliações e as maneiras diferentes de trabalhar os conteúdos em sala de aula, bem como o olhar para a aprendizagem dos alunos. PC01E02 e PC01E06 relataram que a influência do Pacto foi positiva para a interação professor-professor e professor-aluno, pois propiciou uma nova abordagem didática do professor em sala de aula. PC06E04 enfatizou que a formação do Pacto auxiliou para identificar quem são os sujeitos da aprendizagem, e que a forma de trabalhar por áreas de conhecimento e não por disciplina modificou o olhar e a atitude em sala de aula. PC01E06 estabeleceu uma relação de reflexão da formação do Pacto com a sua prática docente e realidade dos alunos. PC03E07 percebeu uma interação entre as áreas de conhecimento e das disciplinas de atuação dos professores.

Professores orientadores entrevistados destacaram que o Pacto impactou o cotidiano da escola nas relações internas na sala de aula. POE06 destaca que o professor alterou sua prática com os alunos, criou-se um vínculo de amizade, compromisso, criação de identidade para o grupo, estabelecendo um compromisso. Visão compartilhada por POE05, para quem o direcionamento das atividades de reflexão e ação dos cadernos temáticos do Pacto visava a reflexão com os alunos, e isso propiciou uma mudança no trabalho docente, não sendo só uma conversa entre professores, mas destes também com os alunos.

Também os gestores destacaram que a mudança verificada foi na prática do professor. Concordam que repercutiu sim, principalmente no despertar ou reacender o interesse dos professores por conteúdos e novas práticas. Ressaltam que não houve mais repercussões porque foi o Pacto interrompido.

Os professores cursistas manifestaram um amplo e diversificado conjunto de percepções sobre as mudanças provocadas pelo Pacto, acentuadamente positivos, porém com ressalvas importantes. PC02E03 pontuou que durante o curso do Pacto procurou trabalhar apoiado nas

ideias do Programa, mas a falta de compromisso do governo Federal e Estadual, e a não finalização da proposta do Pacto prejudicou a inovação e as mudanças que a escola poderia realmente promover. PC02E04 relatou que viu uma possibilidade positiva no Pacto no que diz respeito ao diálogo entre as disciplinas e até um certo avanço positivo, mas, no entanto, isso não foi algo efetivamente concretizado. Para PC01E03 a descontinuidade do Pacto foi um ponto negativo. PC01E05 destacou que a integração, o envolvimento dos professores cursistas e a inter-relação das diferentes disciplinas foram pontos positivos, no entanto, a pequena adesão dos professores ao Pacto foi um ponto negativo, e por conta disso a aplicabilidade do Pacto foram pequenas e com ações individualizadas, e por isso não teve a continuidade necessária e a mudança plena na escola.

Na resposta do entrevistado PC01E01 foi identificada certa confusão, pois relacionou o Pacto com a atual Reforma do Ensino Médio, não sendo a única manifestação desta “confusão”, conforme já descrevemos anteriormente no depoimento de uma gestora. Enfatizou que as discussões do Pacto foram positivas e que foram temas polêmicos e bem trabalhados, o que abriu horizontes ao ensino médio. Mas tem uma percepção negativa a respeito da falta de material didático do Pacto, e por conta disso destacou que dificultou o acesso das apostilas e dos cadernos, considerando o tempo que se perdia para as leituras.

PC04E01 apontou que o Pacto foi um dos melhores programas de formação continuada do qual participou como professor da rede pública. Os pontos positivos foram a discussão da proposta do fazer pedagógico, do entendimento de quem são os jovens hoje e da consciência docente.

PC06E04 destacou positivo a oportunidade de estudar, mas, entretanto, a carga horária excessiva do Pacto e a quantidade de conteúdo das apostilas forma negativos na sua visão. As apostilas do Pacto tratavam apenas de fundamentos, ideias e hipóteses, mas em nenhum momento, se propôs a modificar a estrutura existente da escola como a organização de espaço-tempo e ou tratar da ordem disciplinar. O Pacto tratou de mudanças no plano teórico, mas não estrutural.

Os depoimentos dos professores orientadores PE01E01, PE01E03, PE01E05 e PE01E06 são convergentes ao apontar que o trabalho propiciou um melhor conhecimento dos professores sobre o aluno de fato, entender como é a realidade, particularidades dessa juventude, sem ficar

preso apenas ao senso comum. Tal condição, possibilitou maior interação entre os professores, alunos e todos os envolvidos. Portanto, destacaram como ponto positivo ajudar a compreender as adversidades enfrentadas pelos alunos e a diversidade desse conjunto, e também, do ponto de vista pedagógico, entende-los como parte ativa do processo educativo de ensino-aprendizagem, e não apenas como receptores de conteúdo. Sintetizam ao afirmar: “O Pacto mexeu na escola em todas as pessoas envolvidas!”.

Gestores destacam que a influência do Pacto não pode ser avaliada apenas por seus objetivos e conteúdo, mas também é importante analisar as mudanças provocadas. Ressalta que “O processo de formação é um processo longo” e que após os movimentos e conflitos econômicos e governamentais os professores perderam um pouco o envolvimento e a crítica. Esperavam que viessem mais mudanças e projetos por parte do governo, que viessem projetos, recursos, pensando na diminuição da evasão e qualidade da educação. A ausência de recursos causa inquietações e questionamentos sobre o que estudaram e porque estudaram, já que propuseram mudanças e não vieram os recursos necessários para mudar, ficando só na teoria, sem muita relação, sem forma para colocar em prática.

Nesse sentido, considerando que as entrevistas foram realizadas a cerca de 1,5 a 2 anos após a conclusão do Pacto, os entrevistados revelaram que houve certo esmaecimento das repercussões e impactos na escola. A mudança de comportamento permanece, o ano que aconteceu foi bem forte, foi perdendo de intensidade, diminui a discussão, nas ocupações estudantis (ocorridas no ano de 2.017) os profissionais da educação tiveram um posicionamento mais conservador e, por último, com a reforma do ensino médio (empreendida por Temer) as mudanças de 2017 estão perdendo a força, pelo desgaste da descontinuidade do Pacto, do não provimento de recursos necessários às mudanças concebidas e pelos retrocessos da política nacional de educação, em função da conjuntura adversa.

#### **CATEGORIA 4. MEDIAÇÃO: NEGOCIAÇÕES E RESISTÊNCIAS:**

Vale destacar que a realização dos encontros do PNEM no sábado foi mencionada como uma atividade a mais por PC03E01 a sobrecarregar a intensa e extensa jornada de trabalho semanal dos professores: “você dar

40 aulas, tem particular mais ali você com mais 10 ali tal, uma média de 50 aulas por semana como tenho colegas aqui que dão 70 aulas por semana. E ainda vem no sábado, quando sábado, não tem, não tem...”.

Com relação ao horário, a ampla maioria dos professores manifestou que as atividades de leitura foram desenvolvidas em casa à noite, ou fim de semana, não havendo nenhuma redução de horários ou atividades na escola em razão da participação no curso, conforme sintetizado na fala de PC01E05 “não foi oferecido nada de diferenciado, nosso trabalho durante a semana ocorria da mesma forma, nós cumpríamos nossa carga horária semanal”. Outro professor cursista, PC02E04, relata que apesar da previsão no PNEM de “poder usar a hora atividades para isso, mas como a hora atividade já é reduzida para aquilo que a gente necessita, eu não conseguia usar minha hora atividade para me organizar com relação as leituras. Então eu lembro que foi tudo em casa mesmo, a noite...”, incidindo no repouso dos docentes.

As falas dos professores orientadores, por sua vez, reiteram que nenhum professor usufruiu de horários durante o trabalho para as atividades do Pacto, todas elas foram desenvolvidas em tempos extraordinários, na escola, ou em casa. Ressaltam a omissão da SEED-PR ou do NRE quanto a esta questão de possíveis liberações para realizar as formações ou ajustes de horários, e que as negociações se deram na escola, caso a caso. A esta dificuldade inicial, acrescem outras, como os cortes, empecilhos e descontinuidade das bolsas a partir do terceiro ano do PNFEM.

Já os gestores destacam a ausência de planejamento prévio e a centralização das decisões na SEED-PR. GE01E01 observa que “... tudo é colocado de uma hora prá outra ... as coisas vem de cima para baixo” e muitos professores inclusive não acreditam que os relatórios que eles enviam sejam lidos ou considerados, ou seja, consideram que o sistema não possui diálogo, é uma relação não dialógica. Essas também são razões para falta de credibilidade e desinteresse.

PC04E01 destaca as mudanças trazidas pelo Pacto no ambiente da escola, seja na prática individual do professor, seja no seu relacionamento com colegas professores e com os estudantes: “observei, individualmente houve uma mudança, você participa do processo, toma consciência das questões a serem propostas, isso modifica a sua prática na sala de aula, óbvio, você incorpora elementos. Quando são propostas discussões no PACTO,

que fogem a minha disciplina específica, você interage com os estudantes, então isso tudo traz mudanças.” De modo geral, os professores orientadores, como o caso de PO01E03 e PO01E05, declararam que participariam de outros projetos de formação parecidos, com a necessidade de flexibilização e liberação de horas de trabalho para a realização, apontando também uma necessidade de melhor aproximação com a universidade.

A avaliação geral que a maioria dos professores cursistas faz é que o Pacto foi bastante positivo, criticam a interrupção antes de finalização da última etapa, o que se houvesse sido cumprido ajudaria na participação mais ampla de toda a escola. Destacam também como pontos positivos a bolsa, a contagem das atividades do Pacto para fins de progressão funcional, a integração e interdisciplinaridade entre professores e a aplicação dos conhecimentos na sala de aula, motivados pela tarefas ação-reflexão contidas nos cadernos do Pacto. Mudanças sintetizadas na fala de PC01E03: “Eu acredito assim, que projetos modificam muito a prática pedagógica”.

Como ponto negativo foram destacados a interrupção das etapas e as dificuldades para conciliar as atividades do Pacto com as do cotidiano da escola: “É difícil conciliar a carga horária de 40 aulas que todo mundo tem, e também desenvolver o pacto. Um exemplo, 25 horas de aula e 15 de pacto”.

Entretanto, alguns demonstraram preocupação no que se refere, tanto a interrupção das políticas públicas, quanto ao fato de alguns professores se sentirem utilizados com outros objetivos, como relatou PC02E04: “Então agora tem a reforma do ensino médio, essas nossas discussões serão utilizadas de que forma né, se foram deturpadas ou não as contribuições que foram colocadas, então era essa ressalva que a gente tinha, do que seria feito com essas atividades.”

Esta parece ser uma questão problemática, ou seja, a significação das políticas públicas que se abatem sobre a escola e os professores, incidindo sobre sua prática, muitas vezes sem aprofundamento das discussões e dificultando-lhes a compreensão e diferenciação entre elas. Como relata PC04E01, “Não era intenção do Pacto, mas parte da reforma do ensino médio hoje, se encontrava anunciada no Pacto, e isso é o meu desacordo com algumas das orientações que tinham ali, não tudo, conheço...mas me deixou preocupado, alguns encaminhamentos, algumas questões que o Pacto apresentava, já anunciavam tanto a reforma curricular agora que nós temos, a nova base curricular nacional, quanto a reforma do ensino médio, sobretudo

na questão da formação das áreas, das disciplinas perderem um pouco a sua especificidade, em troca da definição de componente curricular”.

A gestora GE01E04 pontua que a educação precisa passar por mudanças grandes, e que para ela a mudança não está em mudança curricular, e sim em mudar o formato da escola e sua infraestrutura. “Tem laboratório equipado, mas o estado não fornece técnico para usar o laboratório!”. Ela acha que o Pacto tinha que vir na prática, além da reflexão-ação, receber incentivos a fazer algum projeto com aplicabilidade com alunos, em alguma disciplina, área ou grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa sobre o PNFEM constituiu-se para o GETET e todos os integrantes da equipe da pesquisa em um desafio teórico-prático, que se impôs no plano epistemológico-metodológico-ontológico. Pesquisar e produzir conhecimento constitui uma tarefa especial, na qual o desafio é partir da realidade visível e imediata, ou seja, o fenômeno e perquirir o conhecimento e domínio das relações que estruturam esta manifestação imediata, ou seja, sua essência, a compreensão da realidade concreta estruturada, que permite sua representação em forma de conhecimento. Portanto, há uma relação objetiva entre realidade e representação, entre percepção estruturada e prática, enfim, entre a produção da realidade mesma e o pensamento/conhecimento sobre esta realidade. Esta é a perspectiva teórica-metodológica-ontológica da produção do conhecimento que adota os referenciais do materialismo histórico e dialético. Por ela, fenômeno e essência não se opõem nem se confundem imediatamente, mas se complementam mediata e processualmente como unidade dialética do real, numa relação de identidade e diferença.

Nessa perspectiva, foi empreendido pelo GETET o esforço para entender os limites e possibilidades do PNFEM em sua relação com o que se passa com o Ensino Médio. A partir da constatação de que o Ensino Médio no Brasil não é nem igualitário nem universal, avançamos na perspectiva de dar unidade cognoscível às manifestações analisadas, compreendendo que a sua apreensão (e conseqüente enfrentamento) pode se tornar possível ao situar os diversos embates no quadro de disputa de projetos societários, dentro do qual, e no contexto atual e de



correlação de forças, se coloca como dominante a perspectiva do capital, na qual o amplo conjunto de políticas e programas educacionais (do qual faz parte o PNFEM) ganha unidade e coerência interna com diferentes e imediatas manifestações de fragmentação, hierarquização e focalização que imediatamente dão materialidade à lógica da mercantilização da educação no Brasil, no qual se inserem as políticas para o Ensino Médio, dentre elas o objeto analisado nesta pesquisa, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM.

Foi considerando este quadro que fizemos a investigação sobre as repercussões do PNFEM nas escolas públicas do Paraná, com vistas a verificar seus limites e possibilidades para contribuir com a formação humana integral e com a elevação das condições de acesso, permanência e conclusão desta etapa educacional. Este quadro de desafios para o ensino médio, aos quais o PNFEM pretendeu se alinhar como contribuição de fortalecimento ao esperado caminho da superação se coloca nos marcos da disputa de projetos societários que se confrontam na sociedade brasileira.

Ademais, a conjuntura que trouxe o PNFEM em 2.013 foi profundamente modificada pelo golpe perpetrado em 2.016, no contexto do qual se descontinuou o próprio PNFEM e, em sequência, se aprovou a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. Os programas de fragmentação, focalização, hierarquização em curso no Ensino Médio e as propostas de reforma, pautam-se pela ótica da expansão do Ensino Médio, não como direito universal de formação humana integral, mas como mercadoria, a educação funcionalizada à expansão do capital e de suas formas de dominação.

Contudo, o conhecimento da realidade vivenciada no PNFEM nos trouxe boas expectativas. Apesar de tudo, de forma majoritária, as percepções manifestadas pelos professores cursistas, professores orientadores e gestores acerca das repercussões do PNFEM nas escolas pesquisadas apontam para uma convergência de que os professores participantes mostraram resistência inicial relacionada ao desconhecimento do Pacto. Contudo, a resistência foi cedendo na medida em que as estratégias e as proposições das ações foram sendo esclarecidas e vivenciadas. Houve um incentivo de participação, motivado inicialmente pela concessão de bolsas e, no desenvolvimento das atividades, pela qualidade dos materiais didáticos trabalhados. As dificuldades de operacionalização do proposto, como por

exemplo, a não disponibilidade de liberação de horas específicas para as atividades do pacto acabaram por sobrecarregar a jornada de trabalho, seja no próprio ambiente escolar, na jornada regular, seja também na extensão da jornada na escola aos sábados ou à noite (ou contraturno), ou ainda com os trabalhos sendo desenvolvidos no ambiente doméstico. Isso foi motivo de insatisfação e acabou induzindo certa evasão, como também a incerteza quanto a continuidade e a suspensão das bolsas a partir do terceiro ano para a realização da terceira etapa e finalmente a descontinuidade do PNFEM motivada pelas mudanças na política educacional em razão da conjuntura política do país. Em relação a esta questão atribuíram à SEED-PR e ao MEC o não cumprimento do prometido no acordo tripartite que assinaram para a realização do Pacto. Destacaram, como importante, a percepção que os professores passaram a ter sobre o aluno, como ser humano e a humanização da escola. Acrescentaram que não foram previstas reuniões especiais para falar sobre o pacto, no entanto, nas reuniões pedagógicas as experiências foram compartilhadas, destacando melhorias na comunicação com alunos, integração entre alunos e professores e professor-professor, maior receptividade, preocupação coletiva com o cotidiano da escola. Ressaltaram aspectos positivos, tais como: melhoria no ambiente de trabalho em relação à solidariedade, maior participação de estudantes e professores nas atividades programadas no curso, maior adesão, em geral, houve uma mudança de atitude nos professores de forma positiva. Com a aplicação do pacto, houve mais união, maior percepção do trabalho em equipe, entre pedagogos e professores de forma interdisciplinar, o que gerou como consequência novas atitudes e o desenvolvimento de novos projetos nas escolas. Consideraram, ainda, que foi uma boa iniciativa do governo, com muitos pontos positivos, porque foi implementado no momento em que o ensino médio estava desgastado em termos de relações professor-aluno, bem como em termos de participação, comunicação, motivação. Avaliando, convergem na percepção de que o Pacto melhorou a abordagem pedagógica através de mudanças nas estratégias de ensino e experiências em sala de aula, na atitude do professor em relação ao trabalho, na vontade de aprender e aplicar as estratégias na sala de aula, “foi uma injeção de encorajamento”.

Os principais impactos desta pesquisa para avanço do estado da arte na área do conhecimento e na temática específica - ou seja, o estudo de políticas públicas do ensino médio e a formação continuada de professores para atuar nesta etapa da educação básica

são as contribuições para construção de um quadro teórico consistente, com a produção de conhecimentos científicos na área do ensino médio e de um estudo específico sobre o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e suas repercussões em escolas que aderiram a esta política. Esta contribuição está materializada nos diversos artigos publicados em periódicos da área e afins, nos trabalhos e comunicações apresentados em eventos e publicados em suas respectivas atas e anais, em entrevistas publicadas em jornais, magazines ou veiculados em canais de comunicação, em vídeos e documentários disponibilizados em plataformas físicas e digitais, nas teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias de conclusão de cursos de graduação e, de certa forma, sintetizados no Relatório Final apresentado ao CNPq, os quais, em seu conjunto, originado desta construção coletiva, constituem um diagnóstico contendo fundamentalmente os resultados de um estudo sobre o PNFEM em âmbito nacional, a partir de relatórios nacionais e estaduais, e de um estudo qualitativo sobre o PNFEM, a partir de uma amostra de escolas participantes desta política no Estado do Paraná, incluindo suas concepções, processos de implementação e repercussões produzidos sobre o ensino médio nestas escolas, a partir das percepções de seus sujeitos professores, equipes pedagógicas e gestores, evidenciando os suportes favoráveis e os obstáculos que mediaram tal política pública, bem como os seus limites e possibilidades.

A produção do conhecimento resultante desta pesquisa trouxe contribuições que abarcam análises sobre as condições políticas e estruturais mais amplas para as políticas educacionais estaduais e nacionais, articuladas com outras análises que examinam as implicações teóricas e conceituais que ancoram as proposições e os fundamentos das políticas educacionais, além de questões que envolvem as necessidades formativas e questões teórico-metodológicas e curriculares do processo educacional do ensino médio e da educação profissional e de jovens e adultos de forma articulada e integrada.

Por fim, reafirmamos, como consideração final, a centralidade do embate por uma formação humana integral no Ensino Médio. Esta perspectiva, na qual se insere a educação básica, a universidade pública e a Educação Profissional, visa contribuir para a superação das regressões sociais das reformas em curso e propostas, plasmadas na fragmentação da

educação, no pragmatismo (MORAES, 2003) e nas antinomias entre a formação prática, utilitária e imediata a serviço da adequação do capital e a ordem estabelecida, em detrimento da formação humana integral de sujeitos dotados de capacidade de autonomia, reflexão, crítica e ação para a transformação. Retomar esta perspectiva de projeto societário é situar-se ao lado das forças sociais que buscam, na mediação da educação, contribuições decisivas para a construção de uma sociedade que garanta a produção e apropriação social da riqueza, do conhecimento científico e tecnológico e da arte e cultura para todos.

## REFERÊNCIAS

BLUM, M. S. R.; LIMA FILHO, D. L. Uma breve análise do PNFEM no âmbito das reformas educacionais no Brasil. *In: Colóquio Nacional e Internacional*, 4, 2017, Natal. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2017. p. 1-12.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto n. 5.154, 23 de julho de 2004. *Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Brasília, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. Decreto n. 2.208, 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*. Brasília, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012, seção 1, p. 20.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário**

**Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. acesso em: 20/02/2017.

BRASIL. MEC. Portaria n. 1.140, 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013.

BRASIL. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. 2013. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_fort\\_ensino\\_medio.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf). Acesso em: 26 jun. 2015.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnia ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional. In: GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. (org.). *Trabalho, Educação e Tecnologia*: alguns de seus enlacs. Curitiba: Editora da UTFPR, 2010. p. 23-47.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011*. Brasília, 2011.

LIMA FILHO, D. L. *O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão. Marília: CNPq, 2020.

LIMA FILHO, D. L. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: questões para o debate. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 9-23, 2014a.

LIMA FILHO, D. L.; MOURA, D. H. Os ensinos médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). *Ensino médio para todos no Brasil*: que ensino médio? Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 115 – 147.

LIMA FILHO, D. L. *O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão. Curitiba: CNPq, 2014b.

LUSTOSA, G. Q.; BRITO, A. E. Trajetória Profissional Docente: caminhos construídos e (des) construídos na formação e na prática pedagógica. In: IBIAPINA, M. L. de M.; CARVALHO, V. C. de (org.). *A pesquisa com mediação de práticas socioeducativas*. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 87-96.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M. C. M. (org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-198.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba, 2017. Disponível em: < <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 14/10/2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

# A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR CORTADOR DE CANA NO CONTEXTO DA MECANIZAÇÃO: PERSPECTIVAS DE QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHADOR ALAGOANO

*Jane Marinho da Silva*<sup>1</sup>

## **1 PRODUÇÃO CANAVIEIRA E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO CORTADOR DE CANA NO PROCESSO DE MECANIZAÇÃO**

A produção canavieira foi a primeira economia introduzida no Brasil no processo de povoamento da colônia pelos portugueses. Do século XVI aos dias atuais, ocorreram profundas mudanças no processo de gestão e organização da produção, passando de engenhos a grandes usinas, de usinas a grandes empresas produtoras de biocombustíveis, reconhecidas internacionalmente devido à produção de etanol.

Até o século XIX, o Nordeste liderava a produção canavieira, mas a crise econômica de 1929 trouxe novas perspectivas para o setor. Uma vez que a crise atingiu em cheio a economia do café, assim, a partir de então São Paulo passou a investir na produção canavieira. Daí em diante, especialmente a partir de 1930, o referido estado tornou-se o principal centro produtor de cana, açúcar e, posteriormente, etanol. Dessa forma,

---

<sup>1</sup> Profª. Dra. da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus de Arapiraca.

São Paulo consolidou a sua hegemonia produtiva e passou a liderar o *ranking* produtivo no setor (PRADO JÚNIOR, 2008).

Nos anos de 1950 o crescimento das empresas ocorre por meio da área plantada, neste período ainda não se notava traços significativos no processo de modernização no setor. Porém, na década seguinte, o Estado visando à modernização e expansão do setor lança uma série de programas, respectivamente: o Fundo de Recuperação da Agroindústria Canavieira (1961), o Fundo Especial de Exportação (1965), o Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-açúcar (1971) e o Programa Nacional do Álcool (1975) (CARVALHO, 2009; SILVA, 2012; SZMRECSÁNYI, 1979). Esses investimentos permitiram a modernização e a instalação de um moderno parque produtivo, que, a partir de 1975, iniciou o seu processo de reestruturação produtiva.

Dessa maneira, o modelo de desenvolvimento amparado pelo Estado garantiu a sobrevivência da empresa por muitos anos, sem que ela viesse a se preocupar com competição dentro do país. Isso foi possível porque havia um poderoso mecanismo de regulamentação da economia através da fixação dos preços da cana, do açúcar e do álcool e os constantes financiamentos do Estado.

A partir dos anos de 1990, o cenário produtivo da cana-de-açúcar passa por profundas mudanças, que foram ocasionadas pela crise fiscal do Estado, iniciada nos finais dos anos de 1980. Com a desregulamentação dos preços dos produtos canavieiros. Após este período de crise, intensificasse o processo de reestruturação produtiva, caracterizado pela introdução progressiva da colheita mecanizada (SILVA, 2012).

O processo de desregulamentação impulsiona a competição exacerbada dentro da cadeia produtiva no Brasil, São Paulo impõe a sua hegemonia produtiva e começa a liderar o processo de inovação no setor, empregando alta tecnologia e pesquisa para o melhoramento genético da cana. Observam-se ainda mudanças gerenciais e técnicas que estão conectadas com as novas exigências do mercado internacional, como a questão socioambiental e o discurso da qualidade de vida dos trabalhadores.

O discurso da produção sustentável máscara, de certa forma, a exigência da necessidade de se aumentar a produtividade canavieira, já que uma máquina colhedeira pode substituir o trabalho de até duzentos



homens no corte manual, além disso existe máquinas que chegam a cortar 1.220 toneladas por dia (t/d), sendo que um trabalhador corta em média 10t/d, 12t/d e às vezes até 15t/d<sup>2</sup>.

Assim, a questão ambiental é uma das justificativas para a mecanização da colheita, mas não é a única responsável por esse incremento tecnológico no processo produtivo. Segundo Oliveira (2002, p. 9):

A mecanização da lavoura canavieira é mais uma necessidade do capital sucroalcooleiro de adaptar-se às mudanças econômicas e tecnológicas nacionais e internacionais. Mas esse processo de mecanização não vem ocorrendo de forma isolada, pois uma série de eventos de ordem econômica, política e social contribuíram para que o mesmo chegasse ao estágio em que se encontra hoje. A criação de lobbies pelos usineiros e seus representantes políticos para pressionar o Estado, a pressão ambientalista com relação aos problemas de saúde pública e ambientais causados pela queima da cana-de-açúcar, e as manifestações dos trabalhadores durante os anos 1980 [especificamente as greves de Guariba], também são fatores que influenciaram esse processo.

Além disso, a mecanização também foi um caminho para disciplinar os trabalhadores grevistas, uma forma de educá-los e mantê-los sob o controle do capital:

A luta dos trabalhadores contra as condições desumanas de trabalho no campo trouxe à tona o conflito capital-trabalho. O capital se sentia no direito de continuar à frente do conflito e garantir o controle do processo de trabalho e a produção com custos rebaixados. A alegação dos empresários para continuar produzindo e sem interrupção no fornecimento da matéria-prima, em função das paralisações dos cortadores de cana, foi investir na mecanização da colheita. (OLIVEIRA, 2002, p. 9).

Todavia, o processo de mecanização não findou o corte manual da cana-de-açúcar, ao contrário possibilitou sofisticar o processo de desumanização no setor, via aumento da produtividade e o agravamento

---

<sup>2</sup> Em Alagoas um trabalhador cortador de cana corta em média 12t/d, as empresas não costumam contratar trabalhadores que produzem abaixo desta média (SILVA, 2012).

do desrespeito dos direitos trabalhistas dos cortadores de cana. Este descaso passou a evidenciar as precárias condições de trabalho que sustentam a produção do açúcar e do etanol do Brasil no mercado internacional. Desse modo, organizações trabalhistas, Organizações Não-Governamentais (ONGs), pesquisas científicas e a mídia jornalística brasileira começaram a divulgar as condições de trabalho dos cortadores de cana. Esse episódio acabou chamando a atenção do mercado consumidor internacional, que passou a questionar a forma como os produtores da principal matéria-prima do etanol eram tratados, tornando-se um problema para a expansão da economia canavieira.

Desse modo, entre os anos de 2005 e 2008, o setor canavieiro foi alvo de graves

denúncias trabalhistas na mídia jornalística e televisiva, a partir de grandes jornais como *Estadão*, *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *Valor Econômico*, entre outros, que divulgaram diversas matérias sobre as condições de trabalho no citado setor.

Dentre as matérias envolvendo as condições de trabalho, de trabalho escravo e de trabalho análogo à escravidão, destaca-se algumas: “Fazenda de cana tinha 1.108 como escravos” (DAMÉ, 2007); “Lista do trabalho escravo cresce” (ÉBOLI, 2005); “Há situação degradante na produção de cana” (CHADE, 2007); “Mais de 450 pessoas são resgatadas de fazendas em Alagoas” (THENÓRIO, 2008); “Ministério flagra 421 pessoas em condições degradantes” (BÄCHTOLD, 2008); “Blitz em Alagoas liberta mais 550 trabalhadores de usinas” (REIS, 2008); “País quer erradicar trabalho escravo” (ALISKI, 2008); “Trabalho degradante ainda assola o campo” (VALOR ECONÔMICO, 2010).

A vasta quantidade de trabalhadores resgatados nas fazendas do Brasil fez com que o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) criasse uma forma de divulgação das empresas que desenvolviam práticas de trabalho análogas à escravidão. Trata-se da Lista Suja, um documento que ficava disponível no *site* do referido ministério e que disponibilizava os nomes das empresas que eram notificadas com a prática de trabalho análogas à escravidão.

Reforçando a vida dura do cortador de cana, semelhante ao escravo do século XIX, o jornal Estado de São Paulo, em 2005, notificou a

morte de José Mário Alves Gomes, de 45 anos, migrante de Minas Gerais, que cortava cana na região de Piracicaba, que faleceu em 21 de outubro, às 14h30min, na usina Santa Helena, do Grupo Cosan, **depois de ter cortado 19 toneladas de cana** (TOMAZELA, 2005, grifo meu).

A partir da breve menção do setor canavieiro e das condições de trabalho do cortador de cana no cenário da mecanização é possível questionar: o que estas questões têm haver com a formação profissional deste trabalhador? O que as condições degradantes de trabalho revelam sobre o perfil escolar e profissional do cortador de cana? Pode-se dizer, inicialmente, que as condições de trabalho evidenciam, de certa forma, o nível de qualificação do cortador de cana, que por não dispor de outras opções de trabalho ainda realiza um trabalho degradante, semelhante ao escravo da época da colonização.

Os títulos das matérias apresentadas expõem a situação dos cortadores de cana e as mazelas que eles enfrentam para sobreviver, mas contrariando as evidências do desrespeito às leis trabalhistas, em 2008, o governo brasileiro passou a defender a empresa canavieira, ora afirmando que no setor havia questões que necessitavam ser resolvidas ora dizendo que o trabalho no corte da cana era menos penoso do que o trabalho nas minas de carvão da Europa e da Ásia.

Mas estas justificativas não foram suficientes para resolver a crise do setor canavieiro no mercado mundial, assim em 2008 o então presidente Lula começou a traçar um plano de “melhoramento das condições de trabalho” no setor, é partir deste momento que a questão da formação profissional dos trabalhadores cortadores de cana ganha visibilidade no cenário nacional.

Em 2009 o governo federal lançou o CN, tratou-se de um acordo tripartite entre trabalhadores – representados pelo sindicato –, governo federal e empresários. A partir de então estabeleceu-se uma mesa de negócio entre as representações com o objetivo de “humanizar as condições de trabalho no setor”, por meio do cumprimento das leis trabalhistas e a proposta de qualificação dos trabalhadores cortadores, essas ações, conforme o CN, visavam amenizar os impactos da mecanização na atividade dos referidos trabalhadores, para que os mesmos fossem reaproveitados dentro ou fora das empresas (BRASIL, 2009).

O CN foi a única resposta do governo federal para tratar uma questão que fora negligenciada pelo Estado depois de mais de um século do fim da escravidão oficial no Brasil, o problema da qualificação dos trabalhadores do corte da cana. Assim, de ex-escravos, trabalhadores livres – pequenos proprietários que foram expulsos de suas terras – e trabalhadores rurais assalariados, enfim são reconhecidos como sujeitos de direitos que precisam, nos limites do Estado, pelo menos manterem-se vivos no processo de exploração.

## **2 PERFIL PROFISSIONAL E ESCOLARIDADE DO TRABALHADOR CORTADOR DE CANA**

Diferentemente das empresas canavieiras que receberam durante anos incentivos financeiros do Estado para se modernizarem, os trabalhadores cortadores de cana continuam vivenciando a intensificação do processo de exploração na empresa canavieira. Na verdade, os trabalhadores são sobreviventes de duas condições históricas, a saber, ex-escravos e trabalhadores livres, pequenos agricultores expulsos de suas terras pelo grande latifundiário, que se tornaram trabalhadores assalariados para vender a força de trabalho ao capital.

O processo de modernização das usinas trouxe como consequência o fim do sistema de moradia, no qual os trabalhadores moravam nas terras dos seus patrões e podiam utilizar parte da terra para a sua produção como forma de pagamento de salários (ALBUQUERQUE, 2009). O fim do sistema de moradia foi concretizado nos finais dos anos 1980, mas já havia sido anunciado a partir dos anos de 1960, com a criação do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR).

Dessa maneira, as leis trabalhistas, criadas para transformar os pequenos agricultores em trabalhadores rurais assalariados, a partir da Lei nº 4.214/1963 que criou o ETR o Estado oficializou a expulsão dos pequenos agricultores e abriu espaço para o processo de exploração legalizado ao criar a divisão entre trabalhador fixo e trabalhador volante.

Ao mesmo tempo em que a referida lei legalizou algumas práticas existentes, como a troca de salário por produtos, também foi crucial para a saída dos trabalhadores das propriedades do patrão, ao incentivar a expansão

da área plantada da cana, por meio dos programas de melhoramento da produção e modernização.

Veja-se que o processo de expulsão dos trabalhadores ocorreu por uma necessidade de expansão do capital. O ETR não tratou sobre isso, ao contrário, determinou que o salário do trabalhador poderia ser pago tanto em dinheiro como *in natura* (BRASIL, 1963).

Dez anos após a criação do ETR, é promulgada a Lei nº 5.889/73, que passou a regulamentar os trabalhadores rurais, dispondo sobre as novas relações de trabalho necessárias ao processo de modernização das usinas. Com isso, o conceito de trabalhador rural é alterado, conforme o art. 2º, que diz: “empregado rural é toda pessoa física que, em propriedade rural ou prédio rústico, presta serviços de natureza não eventual a empregador rural, sob a dependência deste e mediante salário” (BRASIL, 1973). Diferente do ETR, segundo o qual o salário poderia ser constituído de parte em dinheiro e parte *in natura*, a partir da nova lei a forma de pagamento passou a ser apenas o salário. Dessa forma, inicia-se no setor agrícola o processo, definitivo, de assalariamento dos trabalhadores rurais (BRASIL, 1973).

No que se refere aos tipos de contratação, a Lei nº 5.889/73 assegura o contrato de trabalho por tempo indeterminado e o contrato de trabalho por tempo determinado, sendo que este último não pode ultrapassar dois anos de contratação (BRASIL, 1973).

As duas leis foram fundamentais para a regularização do processo de trabalho no setor rural ao fixar a jornada de trabalho em 8h e ao determinar o valor mínimo da remuneração dos trabalhadores, estabelecendo as relações de compra e de venda da força de trabalho rural. Contudo, o que se teve de concreto com a regulamentação do trabalho canavieiro, assim como as leis fabris destacadas por Marx (2013), foi o descumprimento da jornada de trabalho e vários outros quesitos determinados na Lei nº 5.889/73 e na Norma Regulamentadora nº 31 (NR31), que levaram os trabalhadores a relações de trabalho tão desumanas que foi preciso, em 2009, o governo federal criar um espaço de negociação tripartite para discutir o cumprimento dos direitos trabalhistas no setor canavieiro.

Outros descumprimentos legais também continuam ocorrendo, como a contratação ilegal, na qual o trabalhador trabalha sem registro de

carteira, tráfico de trabalhadores que são transportados de seus Estados para realizar formas de trabalho análogo à escravidão, perseguição e ameaça de morte para os trabalhadores que ousam reclamar seus direitos trabalhistas, descumprimento da NR31, entre tantas outras questões que culminaram na criação do CN.

Ou seja, o Estado criou e desenvolveu o direito da exploração e, em pouco tempo, construiu e regulamentou um lugar necessário à exploração do capital sobre os trabalhadores rurais. Essa violência permitiu um rígido controle do capital sobre os trabalhadores, realizado no processo de produção a partir de novas exigências produtivas. Dessa maneira, o banimento dos trabalhadores das fazendas e as leis que passaram a regulá-los são as bases da modernização, que para os trabalhadores proporcionou o aumento da miséria e da pobreza.

Segundo Andrade (1997), o ETR protegia o produtor agrícola e os fornecedores, mas o mesmo não se dava com os trabalhadores:

[...] ele não levava em conta, senão formalmente, a grande massa de trabalhadores rurais, visto que, apenas em seu art. 90, lhes garantiu o direito do salário mínimo. Salário mínimo que nunca foi respeitado com base nesse Estatuto, só vindo a vigorar após os anos sessenta, quando os trabalhadores se arregimentaram em Ligas Camponesas e em Sindicatos Rurais [...] (ANDRADE, 1997, p. 74).

De acordo com Carvalho (2001, p. 70), é na zona da mata alagoana onde a produção canavieira se dá de forma acentuada, mas é também nessa região que se encontra pessoas “[...] vivendo nas piores condições possíveis. Estas pessoas vivem sem ter acesso às condições mínimas de vida e justiça social, ao contrário dos proprietários de cana que concentram terras e renda nesta região”.

Em Alagoas a luta por melhores condições de trabalho, só passou a ganhar forças nos de 1980, especialmente via sindicato, um dos motivos da inviabilidade do sindicato seria o sistema de moradia que prevaleceu no estado até a referida década. Além disso, de acordo com Albuquerque (2009) os trabalhadores têm medo de impetrar denúncias trabalhistas

contra os produtores de cana, devido à alta violência praticada àqueles que ousam denunciar o patrão.

Verçoza (2018, p. 230) reforça o não acesso dos trabalhadores rurais do setor canavieiro aos direitos trabalhistas afirmando o seguinte:

A imensa maioria dos trabalhadores dos canaviais alagoanos, somente acessou o mundo dos direitos trabalhistas e previdenciário a partir dos anos de 1990, após a constituinte de 1988. Todavia, esse acesso deu-se justamente no momento de ajustes neoliberais, marcado pela regressão dos direitos sociais recém-conquistados. Outro caráter aparentemente contraditório, diz respeito ao fato de a entrada no mundo do trabalho ter sido acompanhada pelas crescentes metas draconianas de produção, que aceleram a exaustão das ‘forças físicas e espirituais’ do cortador de cana. O trabalhador exaurido, no momento de maior insegurança da sua vida e de seus familiares, defronta-se com o saque dos direitos, que foram ‘metamorfoseados em mercadorias’, mercadorias essas (previdência privada, seguro acidente, plano de saúde...), que o cortador de cana não pode comprar [...].

Para mais, a baixa combatividade do sindicato dificulta a luta por melhores condições de trabalho, por conta disto, ainda é possível afirmar que os produtores costumam punir os trabalhadores que ousaram reivindicar os direitos trabalhistas via Justiça do Trabalho (ALBUQUERQUE, 2009).

Dessa forma, mesmo ocupando um posto de trabalho num dos setores mais rentáveis do mundo capitalista – o setor canavieiro –, os cortadores de cana ainda hoje se encontram numa condição de miséria, sem condições dignas de qualquer possibilidade social de vida aceitável, recebendo salários indignos, incomparáveis com a exploração da jornada de trabalho, com péssimas condições alimentares e sem formação escolar.

As relações salariais são agravadas com a existência de um exército de força de trabalho superior à demanda exigida pelas usinas alagoanas. Nesse sentido, os produtores se beneficiam da farta força de trabalho para baixar ainda mais os salários dos trabalhadores, ou mesmo para exigir uma elevada produtividade, aumentando a competição entre os trabalhadores.

O pagamento por produção é outro grande problema do setor que tem ocasionado a morte de alguns cortadores de cana. Assim, o padrão mecanizado tem exigido um rigor produtivo, obrigando os trabalhadores a cortar no mínimo 12t/d. Para piorar a situação, os trabalhadores são encarregados de cortar a cana que fica localizada em áreas de alta declividade. Enquanto as máquinas realizam a colheita nos terrenos planos (SILVA, 2012).

Pesquisa realizada em 2016 no município de Jequiá da Praia com 14 trabalhadores cortadores de cana, revelou que "42,86% dos entrevistados recebiam menos do que um salário mínimo (entre R\$600 e R\$799 reais), 57,14% recebiam pouco mais que um salário mínimo (entre R\$800 e R\$1.100 reais)" (SILVA, 2017, p. 114).

Conforme o exposto, as condições sociais dos cortadores de cana são historicamente caracterizadas como trabalho desumano, no qual os trabalhadores convivem com a exploração e a ameaça do desemprego. O Estado promoveu a regulação da exploração dos trabalhadores rurais através da legalização e do processo de assalariamento, mas a regulamentação não veio acompanhada de uma política social que, mesmo nos limites do capitalismo, considerasse a nova condição social do trabalhador rural. Em outras palavras, os trabalhadores foram lançados no processo de trabalho assalariado sem que as suas condições sociais fossem sequer analisadas.

Entretanto a condição da existência social do cortador de cana, retoma a ordem do dia com a legalização da fim da queima da cana como método de despalha, desta forma, as empresas localizadas nos Estados onde já existe uma regulamentação legal para o fim da queima da cana, estão correndo contra o tempo para padronizar o novo cenário produtivo do campo canavieiro. Do outro lado, os trabalhadores, além de estarem com os postos de trabalho ameaçados, terão a estrutura de trabalho modificada mais uma vez, pois a proibição da queima da cana provoca uma diminuição significativa da produção do trabalhador, demandando um esforço físico maior para o corte da cana crua (SILVA, 2012).

Após a promulgação da lei que proíbe a queimada da cana como método de despalha em São Paulo, o processo de mecanização foi iniciado aos poucos. Em 2014, a região que recebia maior número de trabalhadores teve sua produção mecanizada aumentada em mais de 80%. No entanto, se o processo mecanizado aumenta a produção canavieira, diminui a



contratação de trabalhadores. Nesse ínterim, o desemprego aparece como uma ameaça constante para os cortadores de cana.

A redução na força de trabalho no setor rural é, pois, um reflexo do processo de mecanização do corte e da colheita de cana (ALBUQUERQUE, 2009).

Em Alagoas, a produção mecanizada ainda não lidera o setor, mas isso não impede que o trabalhador seja pressionado pelo novo padrão produtivo, com formas de coerção e de controle que tem custado até mesmo a vida de trabalhadores. Neste sentido, Albuquerque (2009) demonstra que muitos trabalhadores que entraram na Justiça do Trabalho para reclamar seus direitos sofrem ameaças, violência e até mesmo são assassinados por denunciarem os patrões. Outra maneira que os patrões utilizam para coagir os trabalhadores é a não contratação dos que realizam algum tipo de denúncia na Justiça do Trabalho. Assim, o trabalhador tem preferido perder alguns direitos a ficar desempregado. A falta de outras possibilidades de trabalho faz com eles se submetam a relações de trabalho marcadas pelo medo.

Silva (1999) também relata algumas perseguições a trabalhadores que insistem em reclamar seus direitos. Desse modo, a autora informa a existência de fichas, as “listas negras”, que ficam sob o domínio do escritório das usinas. Elas servem para punir os trabalhadores que reclamam seus direitos, quando pedem afastamento por doenças ou quando se envolvem em movimentos de greve.

O trabalhador fica “sujo”, impedido de trabalhar na região onde a usina é localizada. De acordo com Silva (1999, p. 141-142), as “listas negras” são “[...] os antídotos mais eficazes na correção das condutas, dos comportamentos dos trabalhadores [...]”. A função delas é exercer a dominação e o controle sobre as ações dos trabalhadores.

Há que destacar também a exploração dos cortadores de cana a partir da condição de contratação, isto significa dizer os trabalhadores migrantes, que ficam em alojamento nas usinas são os mais explorados e controlados na empresa capitalista, tendo em vista que sofrem rígido controle também fora da atividade de trabalho. Eles são proibidos de assistir televisão nos dormitórios, não podem sair do alojamento, não têm acesso à cidade em torno da usina, passam dias sem se comunicar com

os familiares, entre outras proibições. Quando esses trabalhadores ousam descumprir as regras da usina, são advertidos por meio de punição ou demissão (REIS, 2012).

Além dessas formas de controle e coerção do tempo livre dos trabalhadores, outro grande problema enfrentado pelos mesmos é o descumprimento das paradas para descanso durante a jornada de trabalho. Além de muitas usinas não cumprir este direito da NR31, muitos trabalhadores preferem abrir mão do descanso para aumentar a produtividade. Eles não são obrigados a usarem o horário de descanso para aumentar a produção, mas o capital agradece. Essa prática já fez muitos trabalhadores sucumbirem nos canaviais após uma jornada de trabalho prolongada.

De acordo com o que foi destacado até o presente, compreende-se que, de fato, a proibição da queima da cana representa um ganho para o meio ambiente e, por conseguinte, para a população que reside em torno das usinas na cidade de São Paulo e em outros estados. No entanto, esse processo também tem contribuído para a degradação das condições físicas e sociais dos cortadores de cana, uma vez que a cana crua exige um maior desgaste físico, diminuindo a produtividade dos trabalhadores.

Marx (2013) comprova que o processo de industrialização, ao invés de promover a liberação dos trabalhadores pela a diminuição do tempo de trabalho necessário a produção de mercadorias, foi utilizado pelos capitalistas como uma maneira de aumentar a jornada de trabalho e a exploração do mais-trabalho. Do mesmo modo acontece com as colhedadeiras, que, ao invés de serem empregadas para melhorar as condições de trabalho, são usadas como forma de coerção e controle para baixar os salários e aumentar a exploração sobre o trabalhador.

As mudanças ocorridas nos últimos 20 anos no setor canavieiro, especialmente a partir do processo de reestruturação produtiva, intensificaram a precarização e o aumento da exploração sobre os cortadores de cana, que deixaram de cortar 5t/d para cortar até 15t/d (TEIXEIRA, 2013). Isso demonstra que a expansão do comércio de açúcar e álcool tem trazido graves consequências aos trabalhadores do corte manual da cana, que vão desde a exigência do aumento da produção até o processo de desemprego.

Conforme Teixeira (2013), ao contrário da afirmação de que o processo de mecanização nas usinas traria a “humanização do trabalho” no setor, a forma como as relações do trabalho manual ainda são realizadas demonstram que a precariedade do trabalho vem aumentando e que o processo de exploração sobre a classe continua com as velhas formas de exploração e com formas mais sofisticadas.

São Paulo iniciou a proibição da queima da cana a partir da Lei nº 11.241/2002, nesta referida lei a qualificação profissional é colocada como alternativa para amenizar o impacto social do desemprego (SÃO PAULO, 2002).

Em Alagoas, ainda não existe uma lei que proíba a queima da cana como método de despalha, mas é necessário destacar que os canaviais da região Nordeste têm declividade elevada, isto é, acima dos 12%, onde as máquinas não conseguem chegar. Isso se torna um problema para a implantação da colheita mecanizada, até o momento a proibição da queima da cana não foi consolidada em Alagoas.

Em um estado marcado pela miséria social e a concentração de renda, a erradicação de um trabalho penoso e desumano, infelizmente, com a produção mecanizada trará graves consequências para os trabalhadores. Desse modo, a safra 2013/2014 já demonstrou uma redução de 20% no número de contrato de trabalho em relação à safra anterior, e um dos motivos da diminuição dos postos de trabalho em Alagoas é o aumento da mecanização nas usinas, apesar da maior parte da área plantada está situada em terrenos com declive elevado (FETAG/AL, 2014).

Conforme o exposto, as condições sociais dos cortadores de cana são historicamente caracterizadas como trabalho desumano, no qual os trabalhadores convivem com a exploração e a ameaça do desemprego. O Estado promoveu a regulação da exploração dos trabalhadores rurais através da legalização e do processo de assalariamento, mas a regulamentação não veio acompanhada de uma política social que, mesmo nos limites do capitalismo, pudesse mascarar uma melhoria das condições de vida destes trabalhadores, ao contrário a luta é para permanência da exploração, já que a baixa qualificação destes trabalhadores limitam suas escolhas.

Neste sentido, pesquisas realizadas, a partir de 2009, no estado de Alagoas demonstram a baixa escolaridade dos trabalhadores cortadores

de cana, na verdade esta é uma característica dos trabalhadores em todo território nacional (BERTOLDO, et al., 2011; SILVA; SILVA, 2009; SILVA, 2012).

Uma pesquisa realizada em uma usina de Alagoas em 2009, com 66 (sessenta e seis) trabalhadores revelou que 19 trabalhadores eram analfabetos, 46 tinha o ensino fundamental incompleto e 1 trabalhador tinha o ensino médio incompleto. Dos 46 trabalhadores com ensino fundamental incompleto: 5 não escreviam o próprio nome e os demais assinavam o nome, mas não sabiam ler, isso significa dizer que os trabalhadores que haviam frequentado a escola não eram alfabetizados, apenas decodificavam a assinatura do nome (BERTOLDO *et al.*, 2011).

Já Silva (2012) realizou pesquisa de campo em duas usinas do estado de Alagoas, o objetivo foi investigar as ações implementadas pelas usinas para o cumprimento do CN na questão alfabetização/qualificação/requalificação do cortador de cana. A pesquisa foi realizada com os gerentes de capacitação das empresas, que foram tratadas na pesquisa como usina A e usina B.

A partir da pesquisa foi constatado que a exigência escolar não era um elemento significativo no processo de contratação dos trabalhadores rurais nas duas usinas, neste sentido, as principais exigências costumam ser produtividade e a assiduidade no trabalho.

Quanto a questão da escolarização, a pesquisa demonstrou que a baixa escolaridade continua sendo uma coisa comum, mas que não inviabiliza a contratação. Assim, a usina A afirmou que já existe na empresa um programa de alfabetização para os trabalhadores rurais que acontecia por meio de parceria com a Secretaria Estadual de Educação, através do Programa Brasil Alfabetizado. Já a usina B também afirmou a existência de cursos que são ministrados por monitores também destinado aos trabalhadores do corte da cana. Porém, ambas as empresas salientaram que há uma baixa procura dos trabalhadores (SILVA, 2012).

Diante do exposto, é possível afirmar que a questão da qualificação do trabalhador cortador de cana é uma demanda urgente no setor canavieiro especialmente com o processo de mecanização das usinas, mas qual a atenção do Estado brasileiro com a qualificação destes trabalhadores? Será que ele vem demonstrando o mesmo empenho que

teve com a criação das leis trabalhistas que tornaram o trabalhador rural em trabalhador assalariado, adequados ao processo de modernização das usinas?

### 3 A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO CORTADOR DE CANA VIA PLANSEQ-S

Até a criação do CN a qualificação do trabalhador cortador de cana não estava na ordem do dia das políticas sociais do estado brasileiro, na verdade a qualificação é uma das respostas do processo de mecanização das usinas, por parte do Estado. Na realidade, a proposta de qualificação do CN fazia parte do pacote das boas práticas empresariais do pacto voluntário entre trabalhadores, governo e empresas. Pacto este procedido das inúmeras denúncias de desrespeitos aos direitos trabalhistas, bem como seria uma resposta ao processo de mecanização das empresas, conforme o documento:

O Compromisso Nacional nos dá a certeza de que as melhores práticas trabalhistas já existentes serão de fato universalizadas e novos direitos serão criados, **modernizando em definitivo o setor e humanizando plenamente o trabalho canavieiro** (BRASIL, 2009, p. 1, grifo meu).

Assim, o CN é apresentado como uma experiência inédita do setor, que resultou de um diálogo tripartite “para enfrentar o desafio do trabalho decente no conjunto de um setor econômico, o sucroalcooleiro”. Após as 17 reuniões realizadas na Mesa de Diálogo do CN foram debatidos os temas que constituem o documento – contrato de trabalho, contratação de trabalhador migrante, transparência na aferição da produção, saúde e segurança do trabalho, transporte, alimentação, organização sindical e negociações coletivas, responsabilidade no desenvolvimento da comunidade, divulgação de boas práticas, epi, sistema público de emprego, alfabetização e elevação da escolaridade dos trabalhadores, promover a qualificação e requalificação, ações e serviços sociais em regiões de emigração de trabalhadores para atividades sazonais do cultivo manual da cana-de-açúcar – as cinco cláusulas do CN (BRASIL, 2009).

A cláusula terceira do CN expressa, pela primeira vez, a necessidade de se promover a alfabetização e a elevação da escolaridade dos cortadores de cana em todo o território nacional, por meio da “alfabetização e a elevação da escolaridade dos trabalhadores”, bem como através de ações de “qualificação e requalificação dos trabalhadores do cultivo manual da cana-de-açúcar, com vistas a sua reinserção produtiva” (BRASIL, 2009).

Neste sentido, em 2010, é lançado o PLANSEQ-S, a única ação do estado voltada para qualificação do trabalhador rural canavieiro até a duração do CN, que durou até 2013.

Conforme o Edital de Chamada Pública do PLANSEQ-S, seu objetivo era qualificar os trabalhadores do setor canavieiro como tentativa de reinseri-los e reaproveitá-los em outras atividades produtivas no setor, especialmente aqueles que estavam sob ameaça de desemprego devido à mecanização da colheita da cana (BRASIL, 2010).

O PLANSEQ-S pretendia qualificar “6.603 (seis mil seiscentos e três) trabalhadores”. As vagas foram distribuídas em oito estados: Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Paraná. O custo total do PLANSEQ-S foi de “R\$ 5.757.816,00 (cinco milhões setecentos e cinquenta e sete mil oitocentos e dezesseis reais)” (BRASIL, 2010).

Para definir o público-alvo da qualificação, os trabalhadores foram divididos em oito grupos, a saber: 1. “sem ocupação cadastrado/as nas agências do SINE”; 2. “trabalhadores/as rurais e da pesca”, agricultores familiares, “assalariados empregados ou desempregados, populações tradicionais, trabalhadores/as em atividades sujeitas a sazonalidades ou instabilidade na ocupação e fluxo de renda”; 3. “pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria, cooperativada, associativa ou autogestionada”; 4. “domésticos”; 5. “trabalhadores/as em setores sujeitos a reestruturação produtiva”; 6. “trabalhadores/as referentes à políticas de inclusão social”, 7. “trabalhadores em situação especial; e 8. trabalhadores/as para o desenvolvimento e geração de emprego e renda” (BRASIL, 2010).

Como o governo federal assumiu o compromisso com as “políticas públicas”, o anexo II do Termo de Referência do edital do PLANSEQ-S trata das especificidades do programa de qualificação destinado aos trabalhadores do setor canavieiro, por isso o programa tinha como objetivo:

Qualificar trabalhadores (as) oriundos do setor Sucroalcooleiro, sejam desempregados que buscam entrar ou retornar a cadeia produtiva da cana-de-açúcar, ou empregados que perderão seus postos de trabalho, devido à mecanização da colheita que, por conseguinte, necessitarão de qualificação para permanecer no setor supracitado (BRASIL, 2010).

De acordo com edital do PLANSEQ-S as 6.603 vagas de qualificação seriam distribuídas da seguinte forma: 30% das vagas foram destinadas aos trabalhadores desempregados e 70% aos afetados pelo processo modernização das usinas, sendo que 10% do total das vagas deveriam ser destinadas aos trabalhadores portadores de deficiência.

Conforme o Edital do PLANSEQ-S, segue a distribuição dos cursos por lote: Alagoas Lote 1 (setor agrícola): 450 vagas (v) e Lote 2 (setor industrial): 555v; Paraíba+ Rio Grande do Norte Lote 1 (setor agrícola): 170v e Lote 2 (setor industrial): 457v; Pernambuco Lote 1 (setor agrícola): 695v e Lote 2 (setor industrial) 1.099v; Mato Grosso + Rondônia Lote 1 (setor agrícola): 386v e Lote 2 (setor industrial): v836; Mato Grosso do Sul Lote 1 (setor agrícola): 330v e Lote 2 (setor industrial): 567v; Paraná Lote 1 (setor agrícola): 738v e Lote 2 (setor industrial): 320v, totalizando as 6.603 vagas destinadas à qualificação do setor canavieiro (BRASIL, 2010). O quadro abaixo demonstra a distribuição dos cursos do setor agrícola, por município, em Alagoas.

### Distribuição dos cursos do setor agrícola em Alagoas

Cursos/Ações de Qualificação Social e Profissional	Meta por Município			Meta Total
	Coruripe	Marechal Deodoro	São Luiz do Quitunde	
Auxiliar de Manutenção Mecânica (agrícola)	20	20	20	60
Lubrificador Mecânico (agrícola)	20	20	20	60
Mec. Manutenção Automotiva/Máquinas Agrícolas/ Caminhões	20	20	20	60

Operador de Máquinas Agrícola (op. Carregadeira) (Agrícola)	30	30	30	90
Operador de Máquinas Agrícola (op. máquinas pesadas)	30	30	30	90
Operador de Máquinas Agrícola (tratorista) (Agrícola)	30	30	30	90
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>450</b>

Fonte: Quadro elaborado de acordo com dados Edital n. 27 do PLANSEQ/S (BRASIL, 2010).

A partir dos cursos destinados ao setor agrícola o PLANSEQ-S afirma que o objetivo era:

[...] assegurar a adequação dos EPI's utilizados pelos trabalhadores no cultivo da cana-de-açúcar, ampliar os serviços oferecidos pelo MTE na intermediação de contratação de trabalhadores para o cultivo manual da cana-de-açúcar, promover a alfabetização e elevação de escolaridade dos trabalhadores, promover a certificação e requalificação dos trabalhadores e fornecer ações e serviços sociais em regiões de emigração de trabalhadores para atividades relacionadas ao cultivo manual da cana-de-açúcar (BRASIL, 2010).

Conforme o edital do PLANSEQ-S, o setor possuía 434 “usinas e destilarias em operação na safra 2010/2011”, estimando-se que a produção da referida safra girava em “torno de 660 milhões de toneladas de cana-de-açúcar, um crescimento de 55% nos últimos cinco anos”. Em relação à “área industrial, o setor movimentou cerca de US\$ 6,4 bilhões em insumos industriais”, e, conforme os dados apresentados pelo RAIS, “em 2008 foram mais de 1,2 milhões de trabalhadores envolvidos na produção de cana, açúcar e etanol no Brasil” (BRASIL, 2010).

Conseqüentemente, o edital do PLANSEQ-S salienta que o programa buscou atuar na qualificação dos seguintes trabalhadores:

[...] já contratados, com baixa escolaridade, e com necessidade de atualização tecnológica, assim como de trabalhadores desempregados, que buscam entrar ou retornar a esse mercado de trabalho e empregados que perderão seus postos de trabalho devido à mecanização e que necessitarão de recolocação no mercado (BRASIL, 2010).



No processo de qualificação o PLANSEQ-S levou em consideração as demandas específicas de cada Estado, assim, a escolha de Alagoas se deu em virtude da migração de trabalhadores para a região sul, em busca de melhores salários, e por causa da mecanização, uma realidade em diversas usinas deste estado (BRASIL, 2010).

É importante salientar que em 2008 foi implementada a política de qualificação via PLANSEQ no setor canavieiro, mas o programa não teve um caráter nacional, os cursos foram realizados somente em dois estados, Minas Gerais e Pernambuco, qualificando 1.200 trabalhadores, sendo 530 no primeiro estado e 770 no segundo (BRASIL, 2010).

Apesar de afirmar que o programa de qualificação era destinado especialmente aos trabalhadores mais afetados com o processo de mecanização, isto é, os trabalhadores agrícolas, o PLANSEQ-S 2010-2011 destinou, em todos os estados, uma maior quantidade de vagas para os trabalhadores do setor industrial

Conforme o edital do PLANSEQ-S, a mecanização dos processos de colheita e plantio da cana-de-açúcar aponta uma dispensa gradual de força de trabalho destinada à atividade de corte de cana. Assim, o edital afirmava que a política de qualificação baseava-se numa estratégia eficiente para resolver o problema da qualificação, oferecendo oportunidade aos trabalhadores mais afetados (BRASIL, 2010).

Além disso, como o processo de mecanização nas usinas ocorre de forma distinta entre os estados, a distribuição de vagas de qualificação no edital do PLANSEQ-S foi definida a partir desta particularidade. Para mais, as vagas de qualificação seguiram o “Código Brasileiro de Ocupação (CBO), logo, foi obedecido as respectivas cargas horárias e “o quantitativo mínimo de inserção dos trabalhadores (as) no mercado de trabalho” (BRASIL, 2010).

Sobre a composição das turmas e a carga-horária, cada turma não podia ultrapassar a média de 30 alunos e os cursos tinham 200 horas, que eram divididas entre teoria e prática. Ademais, os estudantes recebiam “apostilas, equipamentos para aulas práticas e equipamentos de segurança” (BRASIL, 2010).

Quanto a distribuição da carga-horária, o “mínimo de 90% de ações formativas denominadas cursos, aulas teóricas e práticas”, que não

poderiam ter menos de 40 horas; já em relação aos conteúdos específicos o edital definiu que “o programa dos cursos deverá[ria] contemplar no mínimo 70% e no máximo 80% da carga horária total” (BRASIL, 2010).

Consequentemente, o programa de conteúdo dos cursos foram divididos em dois módulos: o Básico I, com 40 horas, que incluiu os conteúdos de língua portuguesa, compreensão de textos e raciocínio lógico, além de temas relacionados ao trabalho, meio ambiente e direitos trabalhistas e sociais; e o Específico II, com 160 horas, sendo que 120 horas de conhecimento específico e 40 horas para parte prática, para cada curso. Ademais os cursos tinham duração de 12 meses (BRASIL, 2010).

Apesar de o edital destinar vagas específicas para qualificar o trabalhador do setor agrícola, os cursos não condiziam com a realidade escolar dos trabalhadores, assim a escolaridade foi o principal impedimento para o preenchimento das vagas, muitas vezes os cursos ofertados esbarravam na realidade do trabalhador rural, que, dado o baixo nível escolar, era impedido de participar de cursos que exigiam formação escolar, como o Ensino Médio, por exemplo (SILVA, 2012).

É importante ressaltar que o PLANSEQ-S se constituiu na única ação da política social de qualificação do CN, desta maneira é possível afirmar que o governo federal negligenciou a baixa escolaridade dos trabalhadores na oferta dos cursos. Dessa maneira, algumas usinas não conseguiram fechar turmas de trabalhadores agrícolas para oferta de cursos. O curso de Operador de Máquinas, por exemplo, que além da escolaridade exigia ainda carteira de habilitação, os trabalhadores ficavam impossibilitados de participar do programa (SILVA, 2012).

Afirma-se que os cursos destinados aos trabalhadores do setor agrícola desconsideravam o perfil escolar dos cortadores de cana, portanto, a ciência da baixa escolaridade dos trabalhadores apresentada no CN e no edital do PLANSEQ-S foi totalmente ignorada, pois o governo federal não ofertou nenhum programa de alfabetização ou de nivelamento escolar para os cortadores de cana antes da oferta dos cursos de qualificação do PLANSEQ-S, logicamente as vagas em Alagoas não puderam ser totalmente ocupadas por estes trabalhadores, pois eles não apresentavam as exigências escolares pré-determinadas.

Certifica-se que o projeto de qualificação do governo federal não estava pautado na realidade dos trabalhadores canavieiros. Dessa forma, o PLANSEQ-S pode ser considerado uma ação extremamente seletiva e excludente, que buscou apenas cumprir uma demanda do CN de forma totalmente desconectada com a realidade escolar dos trabalhadores, isto é, foi um plano destinado à qualificação profissional que não correspondia ao perfil escolar dos que deveriam ser os principais beneficiados.

Em Alagoas, por exemplo, algumas usinas tentaram amenizar a problemática da alfabetização via Programa Brasil Alfabetizado. Contudo, o índice de participação dos trabalhadores era muito baixo. O motivo principal, conforme uma gerente da área educacional de uma usina pesquisada, relacionava-se ao cansaço físico dos trabalhadores, que, depois de um pesado dia de trabalho, sentiam a necessidade de descansar para enfrentar a labuta do dia seguinte. Isso demonstra a triste realidade nos “eitós” dos canaviais, que esgota os trabalhadores de tal forma que eles não têm condições sequer de lutar contra a barbárie da exploração (SILVA, 2012).

Em entrevista realizada em 2009 com trabalhadores do setor canavieiro de Alagoas, ficou claro, por meio das falas dos cortadores de cana, que muitos desejavam se alfabetizar, estudar e sonhar com dias melhores, mas, entre o instinto primário de sobrevivência e a escola, a segunda opção torna-se inviável (SILVA; SILVA, 2009).

No entanto, o fato de o trabalhador se qualificar ou não para as novas demandas de produção não significa o fim da exploração, muito pelo contrário, as oportunidades para a perpetuação da exploração via qualificação foram lançadas com o PLANSEQ-S. Todavia, seja cortando cana com facão ou com a máquina o trabalhador continuará sendo explorado e conservando a atividade alienada quando se vive em uma sociedade em que as coisas e o valor de troca permanecem em primeiro lugar, em detrimento dos seres humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da política de qualificação destinada aos trabalhadores cortadores de cana, é possível afirmar que a realidade escolar conhecida

pelos conciliadores do acordo tripartite não pôde oferecer nada para além de treinamento/capacitação necessário à demanda das empresas.

Ademais pode-se dizer que estava previsto a realização de outro PLANSEQ-S, mas o Estado não deu seguimento a política de qualificação defendida no CN. Desse modo, reforça-se que a política de qualificação assumida pelo governo federal em 2010 foi uma ação pontual e assistencialista, destinada aos poucos trabalhadores que estavam aptos às novas exigências do capital canavieiro. Por isso, o fato de a maior parte dos trabalhadores ficar de fora do treinamento/capacitação, não pode ser configurado um problema para a política de formação específica do capital; ao contrário, representa a produção alienada e desigual desse sistema produtivo.

Assim, a teoria do capital humano justifica a atual situação dos trabalhadores utilizando a premissa de que novos cargos foram criados, mas os trabalhadores não estavam aptos para assumi-los; por isso, tiveram de se qualificar. Com isto tenta-se, por meio dessa teoria, jogar sobre os ombros da classe trabalhadora o problema de como se sustenta este modo de produção. Mais uma vez, a “sociedade do conhecimento” ressuscita seu discurso ideológico para dizer que a saída para a crise do desemprego é o conhecimento, a qualificação, quando, em verdade, ele é o resultado do processo de acumulação.

Entrementes, falseando o objetivo do processo de acumulação, o Estado afirma a relação entre qualificação e empregabilidade, quando, de fato, as ações de formação devem materializar as necessidades produtivas e ideológicas do capital. Isso significa que o processo de escolarização não precisa desenvolver as capacidades intelectuais dos sujeitos, mas apenas treinar/capacitar para a valorização do capital.

Por isso, compreende-se que o processo de formação engendrado pelo capital visa simplesmente o treinamento/capacitação da força de trabalho adequada aos princípios da acumulação. Logo, essa formação não contribui para o processo de humanização dos trabalhadores, simplesmente porque é uma qualificação técnica exclusivamente destinada ao saber fazer, que impossibilita o trabalhador visualizar além da prática laborativa. É uma qualificação conformista, aparentemente neutra, que age eficientemente na conduta dos trabalhadores que são treinados para nunca questionar e a sempre desenvolverem o trabalho com eficiência.

Pode-se afirmar que política de treinamento assinalada como a solução dos problemas dos trabalhadores, através do PLANSEQ-S, não visou atender sequer a demanda do setor canavieiro, mesmo nos limites do treinamento, visto que foi uma ação pontual, descontínua e fundamentalmente despreocupada com a realidade escolar dos trabalhadores.

Dessa maneira, ratifica-se, a partir das considerações de alguns autores que o CN, resultado das exigências internacionais de melhores condições de produção e trabalho e vida dos trabalhadores cortadores de cana, não significou melhorias para os trabalhadores (GURGEL, 2014; PERA, 2011; REIS, 2012; SANTOS; SILVA, 2012; TEIXEIRA, 2013).

A qualificação seguiu o caminho do treinamento/capacitação de um número restrito de trabalhadores para as novas demandas de produção para simular uma possível responsabilidade na área social, que, na prática, não ocorreu, pois alguns autores têm demonstrado que o processo de modernização das usinas vem intensificando a superexploração dos trabalhadores, principalmente por meio do pagamento por produção, que continua fazendo vítimas nos canaviais (GUANAIS, 2016; REIS, 2012; VERÇOZA, 2012).

No marco da exploração, a proposta de qualificação do CN sequer pode ser considerada uma fábula criativa, que sempre nos ensina algo positivo e sonhador. Ao contrário, ela ensejou a perspectiva de uma “humanização” desumanizada, que nem mesmo motiva o expectador a transferir a sua sorte ao processo de qualificação. Desse modo, partilharmos das assertivas de Jimenez *et al.* (2002, p. 3), que desmistifica a relação entre qualificação e empregabilidade, quando o desemprego faz parte de um processo perverso de exclusão:

É preciso desmistificar o discurso hegemônico que procura mais uma vez naturalizar a exploração e reforçar a cultura individualista mediante o convencimento de que os processos de inclusão e exclusão no mercado de trabalho e nos espaços de convivência cidadã - conforme os termos do discurso que expressa essa mesma lógica - decorrem da qualificação e competência dos indivíduos, ocultando, desse modo, o caráter estrutural do desemprego como efeito mais perverso do processo de globalização e reestruturação capitalista. (JIMENEZ *et al.*, 2002, p.3).

Além disso, as políticas públicas assumidas pelo Estado capitalista tendem a “responder às necessidades da valorização do capital, por meio da formação do capital humano necessário à ampliação das taxas de mais-valia”. É necessário que o trabalhador renove suas esperanças por meio de treinamento/capacitação de curta duração, como o PLANSEQ-S, para que possa sonhar com a reinserção no mercado de trabalho, mas ele “jamais adquire emprego formal como pretende” (SOUZA, 2010, p. 136-137).

Em verdade, o que temos com a política de qualificação do PLANSEQ-s é um espaço de qualificação/requalificação amplamente fundamentado na “concepção burguesa de formação humana”, por isso esse processo não garante a reintegração dos trabalhadores e tampouco possibilita ou abre espaço para questionamentos sobre essa proposta (SOUZA, 2010, p.139).

Aliás, a qualificação do trabalhador no sistema produtivo capitalista não está relacionada à melhoria da qualidade de vida, especialmente neste momento de intensa mecanização do setor canavieiro que tem reduzido as contratações e impulsionado a competitividade entre os trabalhadores.

Outro detalhe importante, apontado por Mészáros (2009, p. 322), é que o desemprego não é um problema específico dos trabalhadores desqualificados no atual nível de expansão e desenvolvimento do capital, visto que representa “as consequências devastadoras da tendência contraditória”, que vêm ameaçando toda a massa trabalhadora, que está sendo atingida pela tendência racional e desumanizante em todos os setores produtivos.

A tecnologia não promove a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores porque está orientada à prática de valorização do capital e, “como *servilmente subordinada* aos ditames orientados para o lucro da lógica imanente do capital”, ela é essencialmente necessária à manutenção das contradições da produção alienada. Assim, todo esforço é válido para que a produção permaneça subordinada “ao imperativo material da lucratividade” (MÉSZÁROS, 2009, p. 666-667, grifo do autor).

Quando o CN certificou que a modernização contribuiria para melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores, tratava-se apenas de um discurso falacioso, pois o que a realidade tem demonstrado é a combinação homem e máquina, que tem provocado um maior dispêndio de força

de trabalho no processo de produção, bem como a manutenção dos empregos precários, altamente competitivos e desumanos, uma vez que o sistema de pagamento por produção continua ditando as regras no setor e incentivando a “superexploração do trabalho dos cortadores de cana” (GUANAIS, 2016), ao invés do cumprimento dos direitos trabalhistas e das ações de qualificação que resultaria na melhoria da condição de vida dos trabalhadores e seus familiares.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de. *Cana, casa e poder*. Maceió: EDUFAL, 2009.
- ALISKI, Ayr. País quer erradicar trabalho escravo. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 11 set. 2008, Nacional, p. A8. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/495799/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em: 2 abr. 2014.
- ANDRADE, Manoel Correia de. *Usinas e destilarias das Alagoas: uma contribuição ao estudo da produção do espaço*. Maceió: EDUFAL, 1997.
- BÄCHTOLD, Felipe. Ministério flagra 421 pessoas em condições degradantes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 mar. 2008. Mercado. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2603200814.htm>. Acesso em: 2 abr. 2014.
- BERTOLDO, Edna; BORBA, Fernanda; SILVA, Jane M. da; SILVA, Maria Fernanda. Trabalho e educação dos trabalhadores do corte da cana: uma análise do contexto da modernização do setor sucroalcooleiro em Alagoas. In: BERTOLDO, Edna; PLANCHEREL, Alice A (org.). *Trabalho e capitalismo contemporâneo*. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 131-155.
- BRASIL. *Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963*. Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4214.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4214.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 5.889, de 8 de junho de 1973*. Estatui normas reguladoras do trabalho rural. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5889.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5889.htm). Acesso em: 19 jun. 2020.
- BRASIL. *Compromisso Nacional para aperfeiçoar as condições de trabalho na cana-de-açúcar*. Brasília, jun. 2009. Disponível em: [http://www.gso.org.br/files/file\\_id3.pdf](http://www.gso.org.br/files/file_id3.pdf). Acesso em: 19 jun. 2020.
- BRASIL. *Edital nº 27, de 25 de março de 2010*. Trata do PLANSEQ Sucroalcooleiro – Nacional. Disponível em: [http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812C9B6972012C9E33B39167B8/chp\\_SPP E\\_27\\_2010.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812C9B6972012C9E33B39167B8/chp_SPP E_27_2010.pdf). Acesso em: 22 ago. 2013.

- CARVALHO, Cícero Péricles de Oliveira. *Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira alagoana*. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2001.
- CARVALHO, Cícero Péricles de Oliveira. *Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira alagoana*. 3 ed. Maceió: EDUFAL, 2009.
- CHADE, Jamil. 'Há situação degradante na produção de cana'. *ESTADÃO*, São Paulo, 11 jun. 2007, Economia, p. B5. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/327981>. Acesso em: 2 abr. 2014.
- DAMÉ, Luiza, Fazenda de cana tinha, 1.108 como escravos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 3 jul. 2007, O país, p. 12. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/407265/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em: 2 abr. 2014.
- ÉBOLI, Evandro. Lista do trabalho escravo cresce. *O Globo*, Rio de Janeiro, 3 jan. 2005, O país, p. 3. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/396904/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em: 2 abr. 2014.
- FETAG/AL. *Mecanização agrava desemprego na zona canavieira*. Maceió, 15 maio 2014. Notícias. Disponível em: <http://www.fetagal.org.br/noticiasTexto.asp?id=758>. Acesso em: 17 maio 2015.
- GUANAIS, Juliana Biondi. *Pagamento por produção, intensificação do trabalho e superexploração na agroindústria canavieira brasileira*. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000965691&fd=y>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENEZES, Ana Dorta de; DAMIANI, Cássia. A Educação do Trabalhador nos Marcos do Tripartismo. In: ARRAIS NETO, Enéas. (org.). *Trabalho e Educação face à crise global do capitalismo*. Fortaleza: LCR, 2002. p. 194- 208.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- OLIVEIRA, Ana Maria Sores de. As inovações tecnológicas e as novas formas de gestão e controle do capital sobre o trabalho. *Pegada Online*, [S.l.], v. 3, n. 1, 2002, Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/804>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- PERA, Gêssica Trevizan. *Qualificação Profissional no setor sucroalcooleiro da região de Ribeirão Preto/SP: uma análise do Programa “cana limpa”*. 2011.
- Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99029>. Acesso em: 15 ago. 2015.



- PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- REIS, Leonardo Ferreira. *Mecanização e intensificação do trabalho no corte de cana do CAI canavieiro do estado de São Paulo*. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia/Programa de Pós-Graduação Em Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3707/4700.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- REIS, Leonardo Ferreira; ALVES, Francisco. *O novo modelo de modernização do CAI canavieiro Paulista: a velha combinação entre o arcaico e o moderno*. ABET, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.trama.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/09/o-novo-modelo-de-modernizacao-do-cai-canavieiro-paulista.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- SANTOS, Carla Caroline dos; GURGEL, Idê Gomes Dantas. *Trabalho na Agroindústria Canavieira após o Compromisso Nacional: com a palavra o trabalhador*. 2014. Disponível em: [www.sibsa.com.br/.../1403892393\\_ARQUIVO\\_Resumoexp.SIBSA\\_Carl](http://www.sibsa.com.br/.../1403892393_ARQUIVO_Resumoexp.SIBSA_Carl). Acesso em: 19 ago. 2015.
- SÃO PAULO. *Lei Estadual nº 11.241, de 19 de setembro de 2002*. Dispõe sobre a eliminação gradativa da queima a palha da cana-de-açúcar e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=217>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- SILVA, Edivanda Maria Rodrigues. *As condições de trabalho dos cortadores de cana-de-açúcar em alagoas e os mecanismos de fiscalização dos direitos trabalhista*. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7463>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- SILVA, Jane Marinho da; SILVA, Maria Fernanda da. *A modernização do setor sucroalcooleiro e a escolaridade de trabalhadores rurais cortadores de cana: algumas considerações*. 2009. 67 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- SILVA, Jane Marinho da. *Compromisso Nacional para aperfeiçoar as condições de trabalho na cana de açúcar: ações implantadas para qualificar o trabalhador do setor canavieiro em Alagoas*. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
- SILVA, Maria Aparecida de Moraes. *Errantes do Fim do Século*. São Paulo: UNESP, 1999.
- SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classe na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (org.). *Trabalho, educação e Sociabilidade*. Maringá: Praxis: Massoni, 2010. p. 133-157.

SZMRECSÁNYI, T. *O Planejamento da agroindústria canavieira do Brasil (1930- 1975)*. São Paulo: Hucitec, 1979.

REIS, Thiago. Blitz em Alagoas liberta mais 550 trabalhadores de usinas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 fev. 2008. Mercado. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2902200814.htm>. Acesso em: 2 abr. 2014.

TEIXEIRA, Gabriel da Silva. *Trabalho, tripartismo e processos sociais: contribuições sobre o Compromisso Nacional da Cana de Açúcar*. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Programa de Pós- Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=106575](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=106575). Acesso em: 19 jun. 2020.

THENÓRIO, Iberê. Mais de 450 pessoas são resgatas de fazendas em Alagoas. *Repórter Brasil*, São Paulo, 26 fev. 2008, Notícias. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2008/02/mais-de-450-pessoas-sao-resgatadas-de-fazendas-em-alagoas/>. Acesso em: 2 abr. 2014.

TOMAZELA, José Maria. O medo e a morte rondam os canaviais. *ESTADÃO*, São Paulo, 27 nov. 2005, Economia & Negócios, p. B14. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/313806/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em: 2 abr. 2014.

TRABALHO degradante ainda assola o campo. *Valor Econômico*, São Paulo, 26 out. 2010, Agronegócio, p. B14. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/462929/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em: 2 abr. 2014.

VERÇOZA, Lúcio Vasconcellos. *Trabalhadores nos canaviais de Alagoas: um estudo sobre as condições de trabalho e resistência*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6734/4379.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 jun. 2020.

VERÇOZA, Lúcio Vasconcellos. *Os homens-cangurus dos canaviais alagoanos: um estudo sobre trabalho e saúde*. Maceió: EDUFAL, 2018.

**PARTE II**  
**A EXPANSÃO DAS REDES  
ESTADUAIS E FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
CRÍTICAS E PERSPECTIVAS**

# EXPANSÃO PRECARIZADA DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS) NOS ANOS 2000<sup>1</sup>

*Henrique Taban Novaes<sup>2</sup>*

*Bruno Michel da Costa Mercurio<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Nos anos 1970 o Projeto “Brasil Grande Potência” demandou uma política educacional que articulava alfabetização, qualificação de força de trabalho, e formação do que chamamos gestores do capital.

Historicamente o Estado de São Paulo se colocou na “vanguarda” das reformas educacionais desde o início da república. No final dos anos 1960 não foi diferente ao criar um sistema de qualificação próprio para a burguesia industrial paulista e para as empresas transnacionais que aqui se instalaram. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) surgiu em 1969 como resultado das demandas educacionais da nova fase de industrialização no Estado de São Paulo, no Brasil e no mundo.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com apoio do Auxílio Regular FAPESP (Processo 2020/01666-6).

<sup>2</sup> Docente da FFC e do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP Marília (hetanov@gmail.com).

<sup>3</sup> Orientador Educacional no Centro Paula Souza e mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP Marília (bmercurio@gmail.com).

Ele integra as Faculdades de Tecnologia, e posteriormente as escolas técnicas já existentes e criadas ao longo das décadas seguintes. Estas foram importantes para formar mão de obra qualificada, “dócil” e quadros técnicos intermediários, numa divisão do trabalho explorado-alienado cada vez mais complexa, num país de capitalismo dependente e associado.

Se nos anos 1970 predominava a formação de mão de obra “adestrada”, típica do regime de acumulação taylorista-fordista, hoje, com o avanço do regime de acumulação flexível, predomina a perspectiva da “pedagogia das competências”, típica do regime de acumulação flexível e financeirizado.

Cumprе salientar, ainda nesta introdução, que há muita propaganda, por parte do PSDB, sobre a “excelência” do CEETEPS. No entanto, esta propaganda deixa de considerar fatores como: existência de “vestibulinhos” altamente concorridos, que selecionam os melhores alunos do Estado, a precarização do trabalho docente, a dificuldade de criação de um plano de carreira, as terceirizações, a gestão autocrática das escolas e do sistema de educação profissional, dentre inúmeros outros problemas.

Este capítulo aborda as transformações no Brasil e no Centro Paula Souza nos anos 2000. Antes disso, fizemos uma retrospectiva histórica da criação do Centro Paula Souza no período da ditadura empresarial-militar (1ª fase) e suas mudanças nos anos 1980-90 (2ª fase).

## **A CRIAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR**

Otávio Ianni (2019) caracteriza a ditadura empresarial-militar (DEM) brasileira como uma ditadura do grande capital. Um rápido balanço socioeconômico da ditadura nos leva a crer que um aumento do poder das corporações transnacionais, crescimento econômico com concentração de renda, arrocho salarial, crescimento das favelas, piora das condições de vida dos camponeses, indígenas, seringueiros e posseiros, crescimento do subemprego, entrega de riquezas ao capital estrangeiro, multiplicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional numa nova escala, como veremos a frente.

Essa reestruturação do capital teve uma grande incidência na política educacional da DEM. Ao mesmo tempo esta política educacional que mantém a inalterada a essência da nossa tragédia educacional era necessária para a reestruturação do capital que se operava, como veremos nas páginas a seguir.

A ditadura do grande capital, ao mesmo tempo que enquadra as atividades culturais e o pensamento crítico dentro da Doutrina de Segurança Nacional (neutralização), cria novas necessidades educacionais, portanto, uma política educacional típica da DEM, a partir de 1968.

Num primeiro momento, a política educacional da ditadura do grande capital é parte do Projeto Brasil Grande Potência, que trouxe novas demandas de alfabetização, de qualificação da força de trabalho, de formação de gestores do capital, bem como de pesquisa nas Universidades e Centros Públicos de Pesquisa para adaptação tecnológica nas empresas estatais.

Num plano mais geral, ela é resultado dos Acordos MecUsaid, e das ações do Banco Mundial e FMI para o Brasil, que condicionam os empréstimos a reformas do Estado. Roberto Leher (1999), um importante estudioso da educação, escreveu um artigo sugestivo chamado “Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”. Nele observa - e do nosso ponto de vista acerta - que o Banco Mundial se tornou o “superministério da educação do capitalismo”. Como o capitalismo é um modo de produção mundial, as diretrizes educacionais nascem destas grandes agências do capital monopolista e são irradiadas para todas as partes do mundo e obviamente para todos os ministérios da educação (e certamente para o CEETEPS), mas elas são implementadas de forma distinta (KUENZER, 2007).

Os países imperialistas, que controlam a economia mundial, obviamente implementam essas diretrizes de acordo com seus interesses imperialistas. Países dependentes, como Brasil, México e Congo, irão implementar essas políticas educacionais em doses cavalares: reforma do Estado, privatização, melhor “desempenho” dos servidores públicos, municipalização da educação fundamental criação de um mercado do ensino superior, etc. Do ponto de vista dos princípios educacionais, ganham força as pedagogias do “aprender a aprender”, “pedagogia das

competências”, pedagogias baseadas no empreendedorismo, e não mais na relação capital-trabalho assalariada “clássica” do período anterior.

Como se sabe, há no Banco Mundial, FMI, ONU, etc. intelectuais orgânicos do capital, inclusive vindos dos países dependentes, que concebem as grandes políticas educacionais do capital monopolista-financeirizado.

Também é preciso lembrar que no Brasil, antes do golpe, IPES e IBAD foram agências formativas muito importantes da sociedade civil. Elas foram fundamentais para a criação de um clima “anticomunista”, anti-reformas de base e foram fundamentais nos primeiros anos do golpe empresarial-militar (DREIFUSS, 1981).

Foram produzidos muitos relatórios para os países periféricos, como “receitas de bolo”. O “recado” destes relatórios era muito simples e direto. Não cabe ao Estado ter ensino superior público, este deve estar nas mãos da “iniciativa privada”. Como veremos mais à frente, este tipo de proposição veio - como uma onda mais forte – nos relatórios do Banco mundial dos anos 1990, no contexto da Reforma do Estado (KUENZER, 2007; MINTO, 2015).

No nosso entender, a política educacional da ditadura empresarial-militar (DEM) teve alguns eixos, nem sempre coordenados ou articulados, mas que tinham uma certa unidade. Dentre eles, destacamos: a-) A privatização da educação: a educação como mercadoria; b-) A readequação da Universidade Pública ao Projeto Brasil Grande Potência; c-) A expansão precarizada da Educação Básica e o aprofundamento da política educacional dual; d-) A Educação Moral e Cívica (NOVAES; MERCURIO, 2020).

A criação do CEETEPS está diretamente relacionada ao contexto político, social e econômico das décadas de 1960 e 1970 e que influenciaram as políticas educacionais no referido período, relatada nas páginas anteriores.

Nos anos 1960 o Estado de São Paulo passava por profundas transformações. No campo educacional, foi criada a UNICAMP (1966) e posteriormente a UNESP, em 1976. Foram criadas as FATECs para atender os empresários paulistas e das corporações transnacionais que aqui se instalavam e posteriormente as ETECs.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61 previa a criação de cursos experimentais com o intuito de atender a demanda por profissionais qualificados, atendendo as necessidades do mercado. Nesse contexto, citamos Detregiachi Filho (2012, p. 21):

Parecer CFE nº 60/63 aprovou a proposta da DAU [Diretoria de Assuntos Universitários] criando o curso de engenharia de operação, estendendo esta modalidade de ensino a todas as áreas da engenharia, seu currículo mínimo foi fixado pelo Parecer CFE nº 25/65, estabelecendo que o referido curso deveria ser ministrado com duração de três anos, ao invés dos cinco anos dos cursos tradicionais de engenharia.

A criação dos cursos de Engenharia Operacional causou inúmeros conflitos e incógnitas, visto que as funções e competências dessa habilitação profissional não estavam bem definidas, levando o CONFEA (Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura) a vetar o exercício da profissão.

Procurando estabelecer um fim a este conflito, em 1969 o governo federal publica o Decreto Lei 547/69 “que autoriza a organização e funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração” (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 23).

Enquanto isso no Estado de São Paulo, por determinação do governador Abreu Sodré, é criado um grupo de trabalho com o intuito viabilizar a criação de uma rede de cursos superiores de curta duração que seriam denominados de Cursos Superiores de Tecnologia,

E, diante do cenário apresentado e considerando a necessidade de ampliar a oferta de recursos financeiros, materiais e humanos, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através do Parecer nº 56/70 manifesta seu aval para a implantação dos CSTs (SILVA, D., 2016, p. 54).

Para abrigar estes novos cursos, é criada uma autarquia por meio do Decreto Lei de 6 de outubro de 1969, o Centro Estadual de Educação Tecnológica, com o intuito de atender as novas demandas impostas pela expansão industrial do milagre brasileiro,



Nesse contexto e com a finalidade de atender à demanda desenvolvimentista do estado paulista, o então governador Abreu Sodré estabelece a criação, através de Decreto-Lei, do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que possuía a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da Educação Tecnológica em suas vertentes do ensino médio-técnico e, também, superior (SILVA, D., 2016, p.44).

Posteriormente, esta autarquia é renomeada para Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); a partir da criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) em 1976, passa a ser uma autarquia vinculada a esta universidade, junto a todos os outros institutos de ensino superior espalhados pelo Estado e incorporados pela universidade, gerando descontentamento do Conselho Deliberativo, que temia que as Faculdades de Tecnologia virassem Escolas de Engenharia, mais precisamente a FATEC São Paulo e a FATEC Sorocaba.

A experiência paulista é reconhecida pelo Governo Federal; e em meio aos conflitos quanto ao exercício da profissão de Engenheiro de Operação, em 1977 a Resolução CFE nº 05/77 revoga estes cursos, permitindo que as instituições que os ofereciam, os convertam em cursos de formação de tecnólogos ou em habilitações dos cursos de engenharia.

Os cursos de Tecnologia deveriam oferecer um diferencial com relação aos bacharelados e licenciaturas:

O ponto central na diferenciação da formação do tecnólogo estava na utilização de um corpo docente profissional, fora da carreira acadêmica e isto [...] foi muito bem realizado pela administração inicial do Centro Paula Souza (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 27).

Em seu início, os cursos de Tecnologia implantados pelo Governo de São Paulo, nas Faculdades de Tecnologia traziam uma série de contradições que iam desde o currículo, o tipo de formação e até mesmo a titulação, tampouco os alunos sabiam o que iriam encontrar nesses cursos. Então, Douglas Silva (2016, p. 35) diz que:

Dessa forma, observa-se que a gênese dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, eivada de contradições, ocasionou turbulências no desenvolvimento inicial dos cursos, promoveu a evasão escolar e desestimulou a adesão de novos candidatos a essa modalidade de educação profissional. Inclusive os alunos pleitearam sua transformação em cursos de engenharia. Dessa forma, o CEETEPS, Instituição que havia sido criada justamente para difundir este tipo de ensino, permaneceu acomodado com duas unidades de ensino, a Fatec São Paulo e a Fatec Sorocaba, sem nenhuma expansão no ensino tecnológico por mais de doze anos.

A pesquisa desenvolvida por Lauro Carvalho de Oliveira (2014) a respeito da criação e implantação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba oferece inúmeros dados das dificuldades de “compreensão” por parte da comunidade a respeito dos cursos superiores de tecnologia e esforços de seus dirigentes para a aceitação da comunidade a esta nova modalidade de formação profissional,

O discurso de praxe era que o novo profissional, o técnico de nível superior ou tecnólogo seria, dentro dessa concepção, um “elo de ligação” entre o escalão de planejamento da empresa, constituído pelos engenheiros, e o de execução, representado pelos operários qualificados. A missão do tecnólogo, que pela sua formação teórica deveria compreender a linguagem técnica dos engenheiros e pelo seu treinamento prático a dificuldades e problemas enfrentados pelos operários que operam as máquinas, seria integrar esses dois setores. Ele deveria traduzir as instruções dos engenheiros, normalmente formuladas em termos incompreensíveis ao simples trabalhador, numa linguagem acessível e saberia formular os problemas encontrados pelos operadores numa linguagem técnica capaz de ser entendida pelos altos escalões (OLIVEIRA, L., 2014, p. 137).

Somente a partir da segunda metade da década de 1980 são criadas – ainda de maneira tímida – novas Faculdades de Tecnologia: em 1986 é criada a FATEC Americana e em 1987 a FATEC Baixada Santista, abrigando os recém criados Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Em 1988 foram criadas as duas primeiras escolas técnicas do Centro Paula Souza: a Escola Técnica de São Paulo e a Escola Técnica de Taquaritinga.

## **O CENTRO PAULA SOUZA NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL NOS ANOS 1990**

Em 1991, mediante o Decreto 34.032 de 1991, a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE), junto a toda a sua estrutura física e de recursos humanos que estava alocada na Secretaria da Educação, é transferida para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico; passando a denominar-se de Divisão Estadual de Ensino Tecnológico (DEETE).

Dois anos após esta mudança de pasta, uma nova transferência é promovida em 1993, por meio do Decreto nº 37.735 de 1993; a partir de 1º de janeiro de 1994, toda a estrutura do Ensino Técnico Paulista é transferida para o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza.

A década de 1990, na esfera das políticas educacionais, ficou marcada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9.394 de 1996; subordinada a critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, como parte das políticas neoliberais. A Reforma da Educação Profissional, implantada pelo Decreto 2.208/97, regulamentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da nova LDB, configurou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Prevendo que o nível técnico, poderia ser oferecido de forma concomitante ao ensino médio ou após a sua conclusão. Promovendo a separação entre o ensino médio e ensino profissional, resultando em grandes mudanças curriculares.

Obedecendo as mudanças promovidas pelo Decreto 2.208/97, a partir de 1999, o Centro Paula Souza passa então a oferecer o Ensino Técnico de forma concomitante. Oferecendo também a possibilidade do aluno cursar o Ensino Médio regular na mesma unidade escolar, tendo a opção de ingressar no curso de formação técnica a partir da 2ª série do Ensino Médio. Este decreto sofreu diversas críticas, de setores da educação e trabalhadores, por promover a dualidade entre formação propedêutica e para o trabalho, pelo viés produtivista, entre outros.

No início do século XXI, todas as Escolas Técnicas passam a ser denominadas de ETEC e as Faculdades de Tecnologia de FATEC, fortalecendo o projeto de consolidação da rede e de instrumento de

propaganda do bloco no poder consolidado no governo do Estado de São Paulo desde 1995, comandado a partir daí pelo PSDB.

Segundo Marta Silva e Waldemar Marques (2014), em 2001, o Centro Paula Souza compreendia 64 escolas técnicas urbanas, 35 escolas técnicas agrícolas, totalizando 99 escolas técnicas; 9 Faculdades de Tecnologia, além de 12 classes descentralizadas - convênio com Prefeituras para o oferecimento de cursos técnicos voltados a economia local.

A LDB 9.394/96 apresentou alguns empecilhos ao avanço dos cursos superiores de tecnologia, visto que não havia qualquer menção quanto a certificação, produzindo uma incógnita quanto ao enquadramento desses cursos. Somente no Parecer CNE/CES 436/2001, os cursos superiores de tecnologia passaram a ser enquadrados enquanto cursos de graduação. Findadas essas incógnitas quanto ao enquadramento dos cursos superiores de tecnologia, rapidamente as instituições privadas absorvem o ensino superior tecnológico e no início do século XXI, já representavam mais da metade dos cursos tecnológicos (DETRIACHI FILHO, 2012).

Como este capítulo está centrado na análise do período 1969-1999, não poderemos avançar pormenorizadamente no período seguinte. No entanto, é possível observar rapidamente as tendências gerais do CEETEPS no século XXI. A partir de 2002, com destaque para o governo de José Serra (2007-2010), iniciou-se um grande processo de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, transformando-se na principal arma de propaganda política do governo estadual:

### **Evolução do número de Etecs e Fatecs**

CEETEPS	1969	1979	1989	1994	1999	2009	2014	2019
Etecs	0	0	14	99	99	173	218	223
Fatecs	1	2	4	6	9	50	63	73

Fonte: Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Paula Souza

A insatisfação com o Decreto nº 2.208/97 por parte de diversos seguimentos relacionados a educação profissional, levou a revogação deste decreto e a elaboração de uma nova legislação em 2004, no Governo Lula:

A Reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 carrega o ônus do aprofundamento da separação do fazer e do pensar. Além disso, assenta-se no aspecto da racionalização ou redução dos gastos de produção a partir da minimização dos dispêndios com a produção e reprodução da força de trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 11).

O debate avança no início do governo Lula (2003-2010). A Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, vinculada ao Ministério da Educação, promove o *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, fomentando o debate, e em decorrência destes, a regulamentação de uma nova legislação para a Educação Profissional, através do Decreto nº 5.154/2004, em substituição ao Decreto nº 2.208/97; reintroduzindo a possibilidade de integração entre a base comum do ensino médio e formação profissional, e a consequente construção de uma nova proposta curricular (AMARAL, 2020; MERCURIO, 2018). Além de definir os cursos de Tecnologia enquanto cursos de graduação, conforme recomenda o Parecer CNE/CES 436/2001,

O novo decreto nitidamente conduz a uma tentativa de mediação dos interesses envolvidos. Modifica, por exemplo, a denominação dos diversos níveis da educação profissional: o básico passa a ser denominado programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o técnico é transformado em educação profissional técnica de nível médio; e o nível tecnológico passa a ser educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação enaltecendo ainda mais a educação tecnológica, expandindo-a ao nível da pós-graduação (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 41).

A implantação da nova legislação e a retomada da formação integrada de nível médio, amplamente adotada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, integrando também cursos de nível superior na mesma unidade escolar; produziu um campo de embate político entre os modelos de Educação Profissional adotados pela Rede Federal e o Centro Paula Souza, onde permaneceu o ensino médio e técnico oferecidos de modo concomitante. Produzindo um interessante campo de disputas políticas entre os modelos adotados, visto que o governo

federal era comando pelo Partido dos Trabalhadores (PT), enquanto o estado de São Paulo era governado pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB); partidos que por mais de duas décadas figuravam em campos opostos da política nacional.

O estudo de Detregiachi Filho (2012, p. 51) demonstra que a política de integração da Educação Profissional adotada pela Rede Federal de Educação Profissional apresenta índices de evasão escolar inferiores a política adotada pelo Centro Paula Souza em São Paulo,

A dicotomia entre a educação propedêutica e a educação profissional orientada por objetivos e condução política distintos, ressalta as contradições inerentes ao modo de produção dominante, e faz inferir que contribuam com a evasão escolar na educação profissional. Isso é verificado no modelo de educação profissional implementado pelo CEETEPS, que ao acentuar a dicotomia na educação, contribui para o aumento da evasão escolar. É fundamental aos governantes a coerência entre as ações e as intenções que devem ser sempre explicitadas.

No ano passado (2019), o CEETEPS completou 50 anos de fundação, com sua rede composta por 223 escolas técnicas e 73 faculdades de tecnologias (conforme tabela das páginas anteriores), com praticamente todas elas enfrentando diversos problemas estruturais e de recursos humanos. Vale ressaltar que o último concurso público para contratação de pessoal técnico-administrativo foi em 2009; e para trabalhadores específicos das escolas agrícolas e de pessoal de apoio foi em 1996; até o momento não há qualquer previsão de abertura de um novo concurso público, situação que tende a se agravar nos próximos anos em decorrência do congelamento dos investimentos nas áreas sociais, promovidos pelas políticas fiscais de caráter neoliberal adotadas pelo governo federal por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, a Emenda do Teto dos Gastos Públicos; com o Estado de São Paulo prontamente adotando uma legislação semelhante; além da aposentadoria de servidores e a não reposição destes.

Em diversas unidades há servidores municipais cedidos as escolas, contratação de funcionários sem concurso público. Nesse cenário, as maiores prejudicadas são as Escolas Agrícolas, que dentro desse cenário de

expansão, ficaram em segundo plano, não foram integradas ao processo de expansão e sofrem com a falta de mão-de-obra para gerir suas fazendas e aproveitar todo o potencial didático-pedagógico e de desenvolvimento local que essas unidades poderiam oferecer aos alunos e a toda comunidade no entorno das escolas.

Em termos gerais, as mudanças do CEETEPS fazem parte de uma ampla transformação nos sistemas educacionais brasileiros, de outros países dependentes e até mesmo de países centrais, marcadas pelas premissas neoliberais e pela chamada “globalização”, por nós chamada mundialização do capital. Também é preciso sublinhar mais uma vez que a DEM se transformou em ditadura do capital financeiro (DCF) (NOVAES; OKUMURA, 2020). Portanto, mundialização do capital e DCF podem ser consideradas sinônimos.

Essa atualização de uma forma específica de ditadura (empresarial-militar) para outra forma de ditadura do capital, agora com ampla hegemonia financeira teve consequências claras para o aprofundamento da tragédia educacional brasileira no último quarto do século XX, em especial para os alunos-trabalhadores do CEETEPS.

Fazendo uma rápida digressão, nos anos 1970 o Brasil se tornou um grande mercado educacional, principalmente do ensino superior. Da mesma forma, as universidades públicas começam a passar por um processo de privatização indireta, principalmente a partir da multiplicação de fundações e cursos pagos nos anos 1990. A proposta militar baseada no tripé: empresa “nacional”, empresa estrangeira e estado teve um grande vencedor, o pé do capital internacional “ganhou de lavada”, produzindo uma nova fase da internacionalização subordinada da economia brasileira.

Do ponto de vista político, acreditamos que a transformação da DEM em DCF se dá sem rupturas, impedindo a gestão democrática de sistemas educacionais como o CEETEPS. A transição gradual, lenta e segura dos anos 1980 absorveu e virou de ponta cabeça as lutas sociais travadas pelo movimento operário e popular nos anos 1980. Para piorar, “devolveu” as demandas da população por democratização da escola na forma de uma autocracia mais virulenta.

De acordo com Okumura (2019), as demandas populares por gestão democrática da educação, defendidas por Florestan Fernandesna

Assembleia Nacional Constituinte, no contexto das lutas educacionais dos anos 1980, foram na verdade transformadas pela nossa burguesia em gestão tecnocrática ou uma nova gestão autocrática, e o Centro Paula Souza não foge a esta regra.

A bandeira de participação nos rumos da educação se transformou em pseudoparticipação, principalmente porque os Ministros da Fazenda já haviam fixado os parcos recursos para a educação pública. As lutas para diminuir o poder dos diretores na escola se transformaram numa nova fase de autoritarismo dos mesmos. A crítica a centralização dos sistemas escolares e as demandas por “descentralização” se transformaram em neocoronelismo e neonepotismo.

A “descentralização” gerou um presente de grego para os municípios, em geral sem estrutura e recursos para cuidar da educação infantil e do ensino fundamental I.

A crítica feita pelos educadores de esquerda à teoria do capital humano foi devolvida pelos gestores do capital na forma de pedagogia das competências. Sistemas educacionais privados passam a vendidos para escolas públicas, uma nova mercadoria rentável. Não bastasse toda essa tragédia, a luta nas escolas por formas de trabalho não alienadas para os estudantes se transformou em cooperativismo (salve-se quem puder) e empreendedorismo nas escolas.

Os Centros Cívicos Escolares da ditadura, se transformaram legalmente em “Grêmios Livres” em 1985. No entanto, a nova lei não foi suficiente para transformar entidades estudantis totalmente tuteladas na época da ditadura em entidades “livres” no período da redemocratização. Os grêmios estudantis continuaram cumprindo a função de manutenção da alienação cultural e política dos estudantes (CHAGAS, 2020). Obviamente o poder decisório na escola continuou nas mãos dos diretores, que são verdadeiras personificações do Estado e do capital lá na “ponta”.

As lutas da 2ª metade dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram fundamentais, mas não conseguiram romper com os fundamentos da DEM (FERNANDES, 2006). Surgiram muitas lutas pela redemocratização do país, que combinavam a bandeira da volta a democracia no país com lutas “específicas”, como a luta pela terra, lutas dos atingidos por barragens, lutas dos negros, professores do ensino superior, lutas por habitação



popular, ressurgimento das comissões de fábrica, “novo” sindicalismo e o surgimento do PT, dentre outros. Ao que tudo indica, a impossibilidade de criação de um sistema educacional democrático, deriva desta transição gradual, lenta e segura da DEM para a DCF.

No campo cultural-educacional, o I Congresso Brasileiro de Educação (Campinas), os Fóruns em Defesa da Escola Pública, e inúmeras lutas em defesa da educação pública foram travadas. Mas as rédeas da transição não escaparam às mãos dos militares e da burguesia. As lutas travadas pelos movimentos sociais não foram suficientes para barrar a transição gradual, lenta e segura, impossibilitando o nascimento da “gestão democrática” da educação.

Chegamos a ter, na “abertura política com distensão” a eleição de prefeitos populares e suas propostas educacionais em 1982. Em Minas Gerais, intelectuais marxistas ou com influência marxista chegaram a fazer parte das secretarias da educação. Em Belo Horizonte, Piracicaba, Rio de Janeiro se tentou criar algo “novo”, mas estas eram experiências limitadas (CUNHA, 1991).

Persistiu neste período a forma autocrática e coronelística da formação social brasileira: diretores indicados pelos ditadores, diretores indicados por prefeitos e todas as formas de compadrio da política brasileira. Nomes de caciques ou pais de caciques políticos regionais eram atribuídos às escolas (GERMANO, 2002). Raros foram os estados e municípios onde os diretores foram eleitos e/ou concursados. E o que isso tem a ver com o Centro Paula Souza? Acreditamos que nele há uma “democracia parcial” na eleição de diretores. É enviada uma lista tríplice para a administração central – com os nomes mais votados pela comunidade escolar - a quem cabe decidir a escolha do diretor, não respeitando necessariamente a escolha da comunidade. Acreditamos que a indicação direta de diretores e formação de listas tríplexes são marcas de países autocráticos.

Cabe destacar também que operou-se neste momento no Brasil uma verdadeira “invasão” das teorias gerencialistas nas escolas públicas, e mais uma vez o CEETEPS não foge a regra. Em Minas Gerais chegaram a cunhar o nome “Pedagogia da “Qualidade Total” e estimular a utilização dos conceitos e práticas do regime de acumulação flexível na gestão das escolas e do sistema educacional.

É preciso lembrar que Reforma Educacional era parte de uma ampla reforma do Estado, a cargo do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), nas mãos do ex-tucano Bresser Pereira. Para este, era preciso “modernizar” o Estado brasileiro, inserindo parâmetros como metas, desempenho, formas de remuneração, estímulo, produtividade típicas das empresas capitalistas. Além disso, passa a se trabalhar com o princípio do “público não estatal”, que abrirá um grande espaço no campo educacional para processos de privatização indireta e precarização do trabalho docente, principalmente na educação infantil.

Também é preciso sublinhar que o Brasil passou neste momento por um amplo processo de privatização. As burguesias nativas souberam construir o consenso de que as Empresas Estatais e os funcionários públicas. Para dar um exemplo, Collor numa de suas propagandas de TV para a eleição de 1989, mostra um elefante gordo e lerdo para simbolizar as empresas estatais brasileiras “ineficientes” e um funcionalismo público com privilégios e que “não trabalha”.

Do ponto de vista econômico, a transição sem rupturas da DEM para a DCF se dá através da “modernização” das corporações empresariais nos anos 1990. Elas vão se complexificando, abrem seu capital na bolsa de valores, e são obrigadas a competir “de igual para igual” com a abertura comercial e a valorização do câmbio promovida nesse período. Fundos de pensão ganham um novo status no Brasil e investidores bilionários passam a ganhar rios de dinheiro, especulando no país.

Grupos empresariais da educação criados na ditadura vão expandir seus negócios nos anos 1990 (LEHER, 2009), mas é nos anos 2000 que a educação vai se desnacionalizar e financeirizar com maior força (GALZERANO; MINTO, 2018).

Na dimensão do mundo do trabalho, a DCF levou a coexistência do regime de acumulação taylorista-fordista, que predominou no período 1920-1980, com o regime de acumulação flexível e financeirizado. Como parte deste processo, há no meio rural uma espécie de acumulação primitiva permanente, que leva ao saqueamento e roubo de terras pelos capitalistas num processo ininterrupto. Da mesma forma, o assalto privatizante das empresas estatais, vendidas a preço de banana, não deixa de fazer parte desta acumulação primitiva permanente.

É preciso lembrar também que o mundo do trabalho, em termos mundiais, passava por uma grande reestruturação. Novas tecnologias, criadas pelo capital para levarem a compressão do espaço-tempo. Agora um produto pode ser produzido em qualquer lugar e qualquer atendente indiano de *call-center* pode estar conectado com um consumidor dos EUA. Inovações tecnológicas, de produtos e processos de trabalho, jogaram milhares de trabalhadores na fila do desemprego e inundaram o mercado capitalista com novas mercadorias.

A juventude periférica do norte ao sul do país, que estuda em escolas precárias, com famílias desestruturadas (onde pais e mães não encontram facilmente emprego com carteiras assinada), não encontrará emprego e um posto no disputado mercado de trabalho. Nos anos 1990 multiplicam-se no país todas as formas de subemprego, trabalho informal e trabalho precário. O Estado passa a difundir as práticas do “empreendedorismo” e do cooperativismo (com viés bastante pragmático). São realizados inúmeros cursos de “reciclagem” para trabalhadores tentarem encontrar uma forma de sobrevivência, fora dos marcos da relação assalariada.

A miséria e o desemprego crescem vertiginosamente, a ponto de termos em 1999, penúltimo ano do longo século XX, 19% da População Economicamente Ativa (PEA) desempregada e 30 milhões de pessoas na abaixo da linha da pobreza. Esse será o legado histórico da questão social brasileira para as lutas no século XXI, conforme veremos em outros trabalhos sobre o CEETEPS e sobre a tragédia educacional brasileira.

Na dimensão política, partidos conservadores passaram a ganhar eleições nos anos 1970, destruindo as conquistas da classe trabalhadora no pós 2ª guerra mundial. O capital opera também uma grande mudança ideológica-terminológica, que deu origem a uma espécie de novo dicionário do capital. Trabalhadores viram colaboradores, consultores, empreendedores e time. Agrotóxicos se transformam em defensivos agrícolas, latifúndio vira agronegócio, dentre tantas outras (NOVAES, 2018).

Na dimensão ideológica-educacional, a pedagogia das competências, centrada em dimensões como trabalho em equipe, vestir a camisa, inovar, conectar a teoria com a prática, passam a “inundar” as salas do CEETEPS nos anos 1990.

O regime de acumulação flexível levou a uma reestruturação do sistema escolar brasileiro, especialmente no CEETEPS. Lúcia Bruno (2012) levanta uma importante hipótese: com o fim do Estado nacional nos anos 1990, cabe agora as regiões onde há “polos avançados” da economia demandar educação de qualidade. Conseqüentemente, vastas regiões do país deixam de contar com a possibilidade de uma escola adequada para as maiorias, contribuindo certamente para a ampliação dos bolsões de miséria e para a desigualdade educacional num país gigante e cheio de complexidades como o Brasil.

O problema deste novo regime de acumulação é que, se na DEM, que tinha como base o regime de acumulação taylorista-fordista, os jovens qualificados conseguiam emprego com carteira assinada, em geral em função das altas taxas de crescimento econômico do país, no regime de acumulação flexível o “sucesso” da juventude não estaria garantido. Baixas taxas de crescimento econômico, financeirização da economia, desnacionalização da economia, abertura comercial, processos de privatização colocaram em xeque a famosa bandeira: “estude e se qualifique que você terá sucesso”. Estudar e se qualificar não é mais garantia de nada, mesmo para os estudantes do badalado CEETEPS.

## **A EXPANSÃO PRECARIZADA DO CEETEPS NO SÉCULO XXI**

No início do século XXI, o Centro Paula Souza inicia um processo de criação de identidade, todas as escolas técnicas passam a ser denominadas de ETEC, fortalecendo o projeto de consolidação da rede e de instrumento de propaganda do grupo político consolidado no governo do estado desde 1995. Segundo os dados apresentados pela pesquisa de Marta Silva e Waldemar Marques (2014), em 2001, a rede era composta por 64 escolas técnicas (urbanas), 35 escolas técnicas agrícolas, 9 Faculdades de Tecnologia e 12 classes descentralizadas (convênio com Prefeituras para o oferecimento de cursos técnicos voltados a economia local) nesse momento.

A partir de então, com destaque para o governo de José Serra (2007-2010), iniciou-se um grande processo de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, que passou a ser priorizado pela administração pública estadual. Entre 2000 e 2009, o número de FATECS

passou de 9 para 50, enquanto as ETECS passaram de 138 para 173. Em 2019, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza completou 50 anos de fundação, alcançando a marca de 223 ETECS e 73 FATECS. Com relação aos números do início do século XXI, as unidades de ETECS cresceram quase 250%, enquanto as unidades de FATECS cresceram mais de 700%.

Tamanha expansão se deu às custas de sucateamento das unidades de ensino e precarização das condições de trabalho. Praticamente todas as unidades enfrentam diversos problemas estruturais e de recursos humanos; vale ressaltar que o último concurso público para contratação de pessoal técnico-administrativo foi em 2009; e para trabalhadores específicos das escolas agrícolas e de pessoal de apoio foi em 1996,

Em 2000, o orçamento do CEETEPS correspondeu a 0,65% da cota-parte do ICMS estadual; em 2009, a 1,73% do mesmo referencial, o que significou um incremento por um fator 2,6 apenas, abaixo das expansões efetuadas no período. Contudo, o que chama atenção é a repartição desse orçamento entre as várias alíneas que o constituem: se, em 2000, o item Pessoal correspondia a 92% dos recursos do orçamento, em 2009, esse item havia sido degradado a representar apenas 57% do total. É impossível não concluir, daí, que a expansão está se dando às custas dos trabalhadores da instituição (HELENE; HORODYSKI, 2011, p. 56).

Em diversas unidades há servidores municipais cedidos as escolas, contratação de funcionários sem concurso público. Nesse cenário, as maiores prejudicadas são as Escolas Agrícolas, que dentro desse cenário de expansão, ficaram em segundo plano, não foram integradas ao processo de expansão e sofrem com a falta de mão-de-obra para gerir suas fazendas e aproveitar todo o potencial didático-pedagógico e de desenvolvimento local que essas unidades poderiam oferecer aos alunos e a toda comunidade no entorno das escolas.

A questão orçamentária é uma pauta central nas discussões a respeito da Educação Profissional no Estado de São Paulo, apesar da ênfase nessa modalidade de ensino e na propaganda, os recursos para o Centro Paula Souza não se encontram fixados por lei, como nas universidades estaduais paulistas, onde se tem destinado 9,57% da arrecadação com o

ICMS, montante que nos últimos anos tem se mostrado insuficientes. Permanecendo a dotação orçamentária da rede à mercê da conjuntura política e do alinhamento das forças políticas Assembleia Legislativa durante as discussões a respeito das Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA),

Diante disso é possível identificar que o financiamento da educação profissional e tecnológica, ofertado nas ETECs e FATECs, é decidido anualmente pelos Deputados na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo após encaminhamento da proposta de orçamento pelo Governador do Estado e os recursos aprovados e destinados tem se provado insuficientes para oferecer uma educação pública de qualidade para o povo paulista (QUINTINO; LIMA; BATISTA, 2019, p. 122).

Situação que tende a se agravar nos próximos anos em decorrência do congelamento dos investimentos nas áreas sociais, promovidos pelas políticas fiscais de caráter neoliberal adotadas pelo governo federal por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, a Emenda do Teto dos Gastos Públicos; com o Estado de São Paulo prontamente adotando uma legislação semelhante; além da aposentadoria de servidores.

Ao longo de todo o século XXI, marcado pela gestão do PSDB no Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza torna-se sinônimo de “sucesso” na educação profissional, segundo a propaganda estatal, apesar de todo o sucateamento ao qual está submetido.

Ele assimila as diretrizes educacionais de organismos multilaterais, entre estes, o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico Mundial, tendo em vista a formação de “cidadãos” preparados para atender as necessidades do capital. Tal concepção de Educação Profissional definida com o objetivo de inserir os jovens na lógica do mercado, reforça a dualidade estrutural presente na educação brasileira.

Também é preciso salientar que o crescimento significativo do CEETEPS se dá dentro de um contexto mais geral de expansão do sistema educacional paulista, com a criação da USP Leste (2005), expansão da UNESP em 2006, com a criação de 8 Campus Experimentais e Unidades

Diferenciadas, atualmente denominadas Campus Experimentais, localizadas em Dracena, Itapeva, Ourinhos, Registro, Rosana, São Vicente, Sorocaba e Tupã e a criação da FCA-UNICAMP Limeira (2009).

Não podemos esquecer a ampla expansão federal, com a multiplicação de escolas técnicas em todos os cantos e a criação do Instituto Federal em 2008. Da mesma forma, no início da década seguinte, seria criado o Pronatec (2011). No Estado do Ceará, como pode ser visto no capítulo de Santos, Ribeiro e Belmino (2020) desta coletânea, foi criada a rede de educação profissional. Os demais capítulos também mostram a expansão das redes estaduais e federais em todas as partes do país.

A criação do Instituto Federal é parte do projeto político do lulismo, baseado na conciliação de classes. Para o lulismo, o Brasil deveria ser comandado pelos “empresários produtivos”, deveria distribuir renda e permitir que a classe trabalhadora tivesse melhores dentro do capitalismo, daí acesso a “boa educação”, integração da classe trabalhadora na sociedade de consumo de massas, e algum tipo de ascensão social. Só esqueceram de combinar com a burguesia, que viria a ejetar o lulismo do poder e promover golpes de novo tipo nos anos 2010, e também esqueceram de combinar com a grande crise de 2008 e as instabilidades provocadas na economia brasileira.

A expansão do CEETEPS nos anos 2000-10, a criação do Instituto Federal e a expansão da educação profissional privada devem ser compreendidos tendo em vista o papel preponderante dos Institutos, ONGs e Fundações, em geral como braços do capital ou das associações do capital, verdadeira sociedade “civil” no Brasil, na articulação, concepção e avaliação das políticas educacionais. Destacam-se Instituto Odebrecht com a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), o Todos pela educação, Instituto Ayrton Senna, Mckinsey, Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), dentre outros.

Sanfelice (2010) acredita que o Estado de São Paulo é um dos espaços privilegiados para se compreender a política educacional do PSDB. Ainda que haja mudanças de governadores, e diferenças epiteliais entre cada governador e seus projetos de governo, todos eles foram do PSDB, sendo o estado de São Paulo um “laboratório científico” privilegiado para se compreender a formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais tucanas desde 1994.

Também é preciso destacar que a política educacional, como de resto toda a política neoliberal, pode ser dividida em fases, que contam com aperfeiçoamentos, aprofundamentos, experimentação, inovações, avanços, contradições e em alguns poucos casos, por recuos, em função da pressão das lutas dos movimentos sociais em geral. Temos defendido que a política educacional brasileira nos anos 1970, na mesma onda da política educacional chilena, foi neoliberal. Evidentemente que aqui não chegamos ao grau e intensidade chilenos, mas é possível afirmar que a política educacional da DEM foi neoliberal ao criar as condições para o crescimento da educação enquanto mercadoria, principalmente no ensino superior e médio.

Hoje o Brasil vive, nos termos de Del Roio (2020), a 3ª fase do neoliberalismo, e nos nossos termos, a 4ª fase do neoliberalismo. Nos anos 2000 o CEETEPS viveu sua 3ª fase de expansão precarizada. A 1ª fase do Centro Paula Souza vai de 1969 a 1979, a 2ª de 1980 a 1999, a 3ª de 2000 a 2009.

Vimos que houve um crescimento significativo do CEETEPS nos anos 2000. No entanto, essa expansão se deu de forma bastante precarizada em função dos seguintes determinantes: professores horistas, serviços de limpeza, segurança, refeitório terceirizados, laboratórios desatualizados, prédios adequados e sistemas tecnológicos para a essa expansão, além da ausência de plano de carreira para os professores e servidores técnico administrativos. O plano de carreira instituído em 2014, mas a efetivação ainda se completou. O enquadramento por titulação dos Servidores técnicos – administrativos ocorreria em julho 2020, mas por conta da pandemia, está adiado sem previsão para se efetivar.

Os vestibulinhos e uma infraestrutura um pouco melhor do que a das demais escolas públicas obviamente maquiagem a realidade do CEETEPS. Por terem os melhores alunos, melhor infraestrutura que a média e parte dos professores com dedicação numa única escola, obviamente as avaliações vão mostrar que seus alunos têm desempenho melhor que as escolas públicas da rede estadual.

Em escolas como a ETEC Guarulhos, a concorrência por uma vaga chega a 32 candidatos por vaga para o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Sendo assim, as melhores ETECs - já na partida - têm obviamente os melhores alunos. Eles são bons porque a escola é boa e os ajudou a



melhorar ou já são parte do topo da pirâmide escolar e foram selecionados em vestibulinhos?

Sublinhamos também que uma parcela dos professores pode ter uma carga horária maior na escola para desenvolver projetos, o que pode levar a uma maior identidade com os alunos e com aquela realidade escolar.

Por último, mas não menos importante há traços de autocracia na indicação dos superintendentes do CEETEPS. Laura Laganá é superintendente desde 2004, reeleita em 2008, resistindo a mudanças de quatro governos tucanos. Marcas típicas dos anos 1970 se reproduzem nos anos 2000, com nova forma, mas de mesma essência. O coronelismo e neocoronelismo fazem parte da criação da base de apoio para se sustentar a superintendente e toda uma tecnoburocracia na administração central.

Em 2012 ela teria de deixar o cargo, mas por conta de uma manobra do Conselho Deliberativo, as regras da eleição foram modificadas e ela foi reconduzida para o terceiro mandato e em 2016 para o quarto mandato que se encerra em novembro deste ano [2020].

O Conselho Deliberativo do CPS indica três nomes para o governador, que escolherá o nome eleito. De acordo como o SINTEPS (2016, p. 2):

Assim como ocorreu dois mandatos de Marcos Antonio Monteiro (ressalte-se que a regra vigente até 2012 permitia apenas uma recondução) e nos três mandatos de Laura Laganá, seis pessoas, estranhas ao Ceeteps em sua maior parte, que compõem o Conselho Deliberativo do Centro, é que vão eleger os próximos dirigentes da autarquia. Os nomes indicados por estes iluminados para compor as listas tríplices serão enviados ao governador Geraldo Alckmin, para a canetada final. Com que legitimidade pessoas que não são nem da autarquia irão escolher os rumos que a instituição terá durante os próximos quatro anos?

Ainda segundo o sindicato, antes do PSDB assumir, a última eleição para Superintendente foi em 1992, quando houve eleição direta: “Em 1992, como resultado da mobilização da categoria, houve eleições diretas para superintendente, sendo eleito o professor Elias Horani. O

quadro mudou com a chegada do PSDB ao poder, em 1996, e a intervenção na direção do Ceeteps”.

Num país como o Brasil, onde se vivencia uma verdadeira tragédia educacional (NOVAES; OKUMURA, 2020), a expansão da educação profissional tem certamente positivities. No entanto, a expansão da educação profissional deve ser combatida se vier acompanhada de precarização do trabalho docente e todas as formas de apropriação dos fundos públicos “em nome da melhoria da educação”.

Com um grau maior de radicalidade, deve ser criticada também a educação profissional pró-capital promovida pelo PSDB, pois esta carrega os princípios e fundamentos da educação capitalista em instituições estatais, travestidas de educação a serviço do povo: a) criação e difusão das ideologias do capital baseadas na venda da força de trabalho, empreendedorismo e da empresa como motor do “desenvolvimento do país”, b) vivência de relações sociais capitalistas (gestão autocrática, poder de mando dos diretores, centralização das decisões na administração central, pseudoparticipação dos alunos nas decisões, etc.).

Acreditamos que as lutas dos movimentos sociais devem alterar radicalmente o sentido da educação profissional, tal como se colocou no início da Revolução Russa, em outras experiências revolucionárias e também mais recentemente por pesquisadores militantes como Roseli Caldart, Luiz Carlos de Freitas, Marlene Sapelli e Neusa Dal Ri, por exemplo.

O desafio é imenso: a) transformar a educação estatal em educação para além do capital, com fundos públicos e controle dos seus fins pela classe trabalhadora (e não pelo Estado, classes possuidoras e gestores do capital); b) conectar a educação com a realidade dos alunos, tendo em vista a compreensão da mesma tendo em vista sua radical transformação; c) vivência de relações sociais democráticas na escola (gestão coletiva, democrática, etc.); d) superação da forma de ensino-aprendizagem baseado no professor disciplinar, individualizado, alienado e explorado pelo estado. Nessa luta poderá surgir o trabalho associado docente, onde a concepção dos fins e meios educacionais - pelos docentes - se dê de forma coletiva, não só na escola, mas no sistema educacional como um todo.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, George. *A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará*. 2020. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2012.
- CHAGAS, Marcos Rogerio Jesus. *Os grêmios estudantis e as mobilizações secundaristas em Bauru no ano de 2015*. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional - PROFSOCIO) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEL ROIO, Marcos. A terceira fase do neoliberalismo. In: LIMA FILHO, Paulo Alves de et al (org.). *Setas contra o capital: sobre pandemônios na pandemia e as revoluções necessárias*. Marília: Lutas Anticapital, 2020. p. 225-236.
- DETREGIACHI FILHO, Edson. *A evasão escolar na educação tecnológica: estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*. 2012. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2006.
- GALZERANO, Luciana Sardenha; MINTO, Lalo Watanabe. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. *EccoS*, São Paulo, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO. *Centro Paula Souza*. [2020]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 15/05/2020.
- HELENE, Otaviano; HORODYSKI, Lighia Brigitta. Financiamento da educação no Brasil e em São Paulo: desnudando a falta da prioridade. *Revista SINTEPS: 18 anos de história e de lutas*, São Paulo, p. 51-59, dez. 2011.
- IANNI, Otávio. *A ditadura do grande capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. (org.). *Marx, Gramsci e Vygotsky: aproximações*. Araraquara/Marília: Junqueira & Marin/ Cultura Acadêmica, 2009. v.1, p. 223-252.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MERCURIO, Bruno Michel da Costa. *A política educacional de integração do ensino técnico e médio na habilitação profissional em agropecuária do Centro Paula Souza*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

MÜLLER, Meire Terezinha; BATISTA, Eraldo; CARMO, Jefferson Carriello do. (org.). *Instituições de Educação Profissional no Estado de São Paulo*. Marília: Lutas Anticapital, 2020, p. 330.

NOVAES, Henrique Tahan *et al.* *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital*. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

NOVAES, Henrique Tahan; MERCURIO, Bruno Michel da Costa. Uma breve história do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) (1969-1999): do surgimento na ditadura às transformações no neoliberalismo. In: BATISTA, Eraldo Leme;

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. *A tragédia educacional brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

OKUMURA, Julio Hideyshi. *Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988): debates, propostas e pensamento educacional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A Reforma e a Contra-Reforma da Educação Brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-15.

OLIVEIRA, Lauro Carvalho de. *Faculdade de tecnologia de Sorocaba: da gênese à consolidação*. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

PORTAL DO GOVERNO. *Vestibulinho Etecs: veja cursos com maior índice de candidato por vaga*. São Paulo, 28 nov. 2018. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/vestibulinho-etecs-veja-cursos-com-maior-indice-de-candidato-por-vaga/>. Acesso em: 10/12/2019.

QUINTINO, Renato de Menezes; LIMA, Silvia Elena de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos Batista. O financiamento da educação pública no estado de São Paulo e a educação profissional e tecnológica neste contexto. In: WORKSHOP DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 14., 2019, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019, p. 114-123.

SANFELICE, José Luis. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances (UNESP Presidente Prudente)*, v. 18, p. 145-160, 2010.

SANTOS, Deribaldo; RIBEIRO, Ellen; BELMINO, Webster. *Síntese da educação profissional no estado do Ceará (2008-2018): um balanço das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs)*. In: SANTOS, D.; LIMA FILHO, D.; NOVAES, H. T.. Marília: Cultura Acadêmica-Lutas anticapital, 2021.

SILVA, Douglas Antonio Rodrigues. *A revolução tecnológica microeletrônica e o curso superior de tecnologia em automação industrial do Centro Paula Souza: uma análise da educação tecnológica como formadora de força de trabalho*. 2016. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, Marta Leandro da; MARQUES, Waldemar. A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de agropecuária no estado de São Paulo: a história política de transição por decretos (de 1882 a 2001). *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 16, p. 81-104, 2014.

SINTEPS. Conselho Deliberativo do CPS indica três nomes para o governador. [www.sinteps.org.br](http://www.sinteps.org.br). Acesso em: 15/09/2018.

# ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ENTRE A POLÍTICA E O EFETIVO ATENDIMENTO

*Cíntia Magno Brazorotto*<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar características socioeconômicas dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), originadas dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada “Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha<sup>2</sup>”.

O estudo associa métodos quantitativo e qualitativo, respectivamente aplicação de questionário eletrônico junto aos estudantes no Brasil e na Alemanha; análise de dados estatísticos e documentos institucionais, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação em ambos os países. Para o texto aqui apresentado a análise se concentra nos dados coletados no IFSP.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora EBTT no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – campus Campos do Jordão. Contato: cbrazorotto@gmail.com.

<sup>2</sup> BRAZOROTTO, Cíntia Magno. Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

A hipótese que orienta o capítulo pauta-se na premissa de que a política voltada à educação profissional tem como público-alvo estudantes oriundos de famílias de baixa renda, aqui consideradas aquelas com rendimento mensal abaixo de 2 salários mínimos, mas atende efetivamente as camadas intermediárias da classe trabalhadora.

Assim, visa-se cotejar a intencionalidade da política educacional em atingir as camadas menos favorecidas da população, historicamente alijadas da educação de qualidade, e a caracterização socioeconômica dos estudantes do EMI no IFSP. Ademais, são focalizados os processos de ingresso, política de cotas e assistência estudantil, como fatores adicionais na compreensão da política.

O texto divide-se em 2 partes, iniciando com a contextualização da educação profissional no Brasil, criação dos Institutos Federais (IFs) e os princípios que regem o EMI. Em seguida, procede-se à caracterização dos estudantes no IFSP articuladas à análise da legislação e aos resultados obtidos no estudo, focalizando os processos de acesso e permanência, seguida das considerações finais.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: QUAL O PÚBLICO-ALVO?**

Os processos de dominação e exploração no Brasil colônia são considerados marcos constitutivos da divisão de classes no país e contribuem para a compreensão do desenvolvimento da educação profissional no País.

O aviltamento do trabalho manual, herança da cultura ibérica, reforçado na colônia pelo emprego da força de trabalho escrava, perpetuou na cultura nacional o preconceito com relação ao trabalho braçal, considerado degradante e a discriminação racial. Já o trabalho intelectual/gerencial foi destinado aos homens livres, determinando a distinção de classes, com reflexos no estabelecimento das políticas públicas educacionais (CUNHA, 2000; SAVIANI, 2003).

Essa lógica foi constantemente reafirmada por marcos legais, a exemplo da criação das escolas de aprendizes artífices em 1909, com

vistas a atender crianças pobres e órfãos e desviá-las do “vício e do crime” (BRASIL, 1909). O texto legal expressa, assim, a intenção de atendimento aos que não reuniam condições de receber outro tipo de instrução, dada sua origem social (CUNHA, 2000).

Tais escolas são a pedra fundamental da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que abarca os Institutos Federais (IFs) e é considerada a primeira rede nacional de educação a acompanhar as mudanças econômicas e sociais, sofrendo transformações para atender o mercado de trabalho.

Com vistas ao desenvolvimento do país, o trabalhador livre foi sendo formado para o trabalho e o público-alvo prioritário da educação profissional passa a ser as camadas populares<sup>3</sup>. A legislação educacional é estruturada para alimentar a sociedade de classes, sendo importante ferramenta para a promoção da desigualdade social, uma vez que determina quem ocupará certos postos de trabalho.

Assim, as escolas federais passaram por diversas mudanças: a princípio atendem crianças entre 9 e 13 anos no aprendizado de ofícios e letramento, em caráter assistencial. Esse caráter se altera durante o Estado Novo (1937-1945) quando as escolas profissionalizantes passam ao nível secundário e empregam o termo “técnico” para se referir à formação dos trabalhadores. Logo, adotam exames admissionais, constituindo obstáculo ao ingresso de estudantes das camadas mais baixas (CUNHA, 2000).

Outro marco legal importante é a promulgação da Lei 5.692/1971 que determina a profissionalização compulsória no 2º grau, na tentativa de unificar o ensino secundário em bases iguais no País. Embora não tenha obtido êxito em seu propósito, principalmente pela estrutura precária da maioria das escolas, possibilitou o reconhecimento da excelência do ensino nas escolas técnicas federais, por parte da comunidade acadêmica e civil, pois essas reuniam condições necessárias para a oferta de uma educação que melhor associava a formação profissional e intelectual (KUENZER, 2007).

Nos anos 1990 é percebida uma inversão no público que se dirige às escolas técnicas federais em decorrência da universalização da

---

<sup>3</sup> O uso do termo “camadas populares” é debatido por Venco e Sousa (2021) em substituição ao anteriormente utilizado “classe operária”. Tais camadas convivem em contextos precários de escolarização e inserção laboral, marcadas por falta de qualidade educacional, contratos de trabalhos precários, baixa remuneração e poucas oportunidades de ascensão social.



educação básica que “banalizou e desqualificou” o ensino propedêutico, antes reservado à burguesia, abrangendo também as classes trabalhadoras. As camadas intermediárias em busca por alternativa para a formação de seus filhos encontram nessas a qualidade educacional almejada, capaz de fornecer educação pública e gratuita de excelência, com possibilidade de ascensão aos cursos superiores, além da formação profissional. Com isso, as camadas populares, as quais as escolas federais originalmente se destinam, se vêm excluídas delas (KUENZER, 2011, p. 50).

A partir da criação dos Institutos Federais, em 2008, observa-se o intento de abranger as camadas populares, por meio da democratização do acesso à educação pública de qualidade, pois, conforme promulgado nos documentos oficiais que inauguram a instituição, almejam: “garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (BRASIL, 2010b, p. 21). Nesse contexto, analisamos a política voltada aos IFs, bem como os princípios que regem o EMI, de forma a apreender se tais camadas foram efetivamente incluídas nas instituições da RFEPCT.

## **A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO?**

Os Institutos Federais foram estabelecidos por meio da Lei 11.892/2008, a qual organizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)<sup>4</sup>. As escolas da RFEPCT são autarquias com autonomia “administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” para criar e extinguir cursos, conforme a demanda local (BRASIL, 2008).

A fundação dos IFs destaca-se pela oferta de cursos profissionalizantes em todos os níveis e modalidades de ensino, do básico à pós-graduação, oferecendo: Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), técnicos de nível médio<sup>5</sup>; licenciaturas; cursos superiores de

---

<sup>4</sup> Composta por: IFs; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e; Colégio Pedro II.

<sup>5</sup> Técnicos de nível médio: 1) integrado: ensino médio regular e profissional com currículo e matrícula única; 2) concomitante: separação entre ensino médio e técnico, matrícula e currículo distinto; e, 3) subsequente: realizado após a conclusão do ensino médio regular.

tecnologia; engenharias e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Ressalta-se que o art. 8º da Lei de criação estabelece que 50% das ofertas de cursos nos IFs devem ser de nível médio, prioritariamente o EMI. Os cursos de licenciatura devem representar 20% da oferta e os outros 30% oferecidos conforme as demandas locais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010b).

De acordo com Moreschi e Filippim (2016) os IFs têm por função o estabelecimento de políticas públicas que consolidem a educação profissional não apenas como instrumento de formação de força de trabalho, mas do sujeito ativo na sociedade pela inclusão social e o desenvolvimento econômico regional. Tal inclusão se daria, principalmente, pelo estabelecimento do EMI, já que é modalidade de ensino com oferta prioritária (PIRES, 2010).

Conforme o texto legal, os IFs têm por principais finalidades: a formação e a qualificação profissional dos cidadãos; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências; atuar na formação pedagógica dos docentes das redes públicas de ensino; realizar programas de extensão; implantar a pesquisa aplicada; e, incentivar a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Ou seja, o leque de atuação dos IFs perpassa os processos de ensino aprendizagem, abrangendo o tripé ensino, pesquisa e extensão, se equiparando às universidades federais nesse aspecto (BRASIL, 2008).

Destacamos que de 2002 a 2016, verificou-se um aumento da ordem de 360% no número de escolas federais espalhadas pelo país. Assim, a RFEPCT passou de 140 unidades em 2002 para 644 em 2020, atendendo cerca de 568 municípios. Atualmente, os 38 Institutos e as demais instituições que compõe a RFEPCT, estão presentes em todas as regiões do país (MEC, 2020a)<sup>6</sup>.

Em São Paulo, com a expansão, o IFSP saltou de 10 *campi* em 2008 para 37 em 2019, abrangendo diversas regiões do Estado. Considerando que a oferta de cursos no IFSP deve atender o estabelecido na Lei 11.892/2008, ou seja, 50% da oferta para os cursos técnicos de nível médio, prioritariamente o EMI, 20% para as licenciaturas e 30% para os demais cursos, investigamos a efetiva oferta do EMI na instituição.

---

<sup>6</sup> Ministério da Educação (2020a).

Constatamos a partir dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020b)<sup>7</sup>, que o IFSP não atende à proporção de oferta prevista em Lei, já que os cursos técnicos representam 46,9% das matrículas. Entre os cursos de nível médio, o EMI totaliza 48,8% das matrículas, concomitantes e/ou subsequentes somam 48,4% e o PROEJA 2,6%. Assim, a prioridade do EMI na oferta de cursos no IFSP ainda não é realidade.

De acordo com as informações do PDI 2019-2023 a instituição tem como meta “ampliar a oferta de vagas e/ou cursos técnicos na forma integrada ao Ensino Médio, tornando-a prioridade em todos os câmpus do IFSP” (IFSP, 2019, p. 189). O documento informa, ainda, que somente em 2018 a instituição logrou oferecer o EMI em 100% de suas unidades. EM 2012, apenas 20% dos *campi* ofertavam esse tipo de curso. Em 2016 a proporção aumentou para 77% atingindo a totalidade em 2018<sup>8</sup>.

Considerando a criação dos Ifs em 2008 e o tempo que o IFSP levou para a efetiva implantação do EMI em todos os seus *campi* (2018), questionamos o futuro dessa política na instituição, que deveria ter sido impulsionada durante o processo de expansão, como o principal meio de inclusão de estudantes das camadas populares.

## FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO EMI

O desenho da política voltada ao ensino médio integrado foi apresentado no documento base denominado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio” redigido a partir de debates sobre a concepção de EMI, baseado em seminários realizados entre os anos 2003 e 2004, com a participação de pesquisadores do campo trabalho e educação, profissionais de escolas profissionalizantes e representantes da sociedade civil (BRASIL, 2007).

A constituição histórica da educação brasileira pauta-se no desprezo pelo trabalho manual, sob o qual o sistema educacional nacional foi erigido apartando a educação geral da profissional, reproduzindo a distinção de classes. O desenvolvimento de uma política com vistas a

---

<sup>7</sup> Ministério da Educação (2020b).

<sup>8</sup> Em 2012 o IFSP optou por firmar uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP) para a oferta de cursos EMI nos *campi* recém-inaugurados. Ver: Brazorotto (2014).

superar essa dicotomia é a proposta do EMI, pautado no modelo de escola politécnica (RAMOS, 2014; SAVIANI, 2003).

Nogueira (1993) e Manacorda (2000) compreendem o conceito de politecnicidade, com base em Marx e Engels, como a junção entre teoria e prática, por meio da educação intelectual, manual e corporal, única forma capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os capazes de superar a alienação ocorrida pela repetição sistemática do trabalho simples, forma de trabalho que não incorre em construção de conhecimento profícuo para o trabalhador.

Quando se objetiva a educação politécnica no ensino médio é imprescindível considerar o trabalho como princípio educativo, haja vista, que é pelo reconhecimento do trabalho como gerador da consciência humana que emergirá as condições necessárias para a apreensão da realidade e sua transformação (SAVIANI; DUARTE, 2010).

O trabalho como princípio educativo parte da compreensão de que este é atividade específica da espécie humana, o que a diferencia dos outros animais, pois o homem planeja a sua ação e transforma os recursos da natureza para atender suas necessidades existenciais. É por meio do trabalho que o homem cria e recria a sua realidade e se engaja em relações com outros indivíduos, criando vínculos entre si. Os vínculos se expandem e a relação do homem com o trabalho extrapola as necessidades de sobrevivência, emergindo outras de socialização e o advento da cultura (FRIGOTTO, 2006; SAVIANI; DUARTE, 2010).

O princípio de integração é basilar na proposta curricular do EMI, pois pressupõe a necessária relação entre a ciência, a cultura e o trabalho em articulação com os conhecimentos gerais e técnicos de formar a fundamentar “os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos sócio-históricos” (KUENZER, 2009, p. 50).

Dessa forma, Ramos (2012) afirma que a construção de um currículo integrado visa à superação da distinção entre a formação para o trabalho ou para a cidadania, considerando a formação humana integral como objetivo da integração. A formação humana integral compreende a formação completa do sujeito, omnilateralmente, em todas as dimensões da vida e que irá constituir o cidadão pleno, ciente de seus direitos e deveres

e consciente de seu lugar na sociedade (CARVALHO, 2014; CIAVATTA, 2012).

Assim, o princípio da integração daria organicidade ao curso EMI, já que da parte propedéutica se alcançaria o saber socialmente construído por meio de eixos temáticos relacionados ao trabalho, à ciência e à cultura, os quais permeiam o currículo e as disciplinas, formando assim um conjunto articulado (BRASIL, 2007).

Contudo apreendeu-se na pesquisa que a efetivação da política prevista para os cursos EMI ainda carece de debates aprofundados entre os profissionais para a real integração curricular, indicando que essa não é uma proposta consolidada no IFSP. Por um lado, observamos a autonomia do corpo docente para desenvolver este trabalho; por outro, parece que não há um completo entendimento de como firmar tal política<sup>9</sup>.

Nessa primeira parte do texto, buscamos apresentar o marco legal de fundação da RFEPCT, os traços importantes da educação profissional brasileira e a criação dos Institutos Federais e implementação do EMI como política de democratização da educação pública e de qualidade para segmentos da população historicamente excluídos.

Passamos a apresentar a caracterização socioeconômica dos estudantes do EMI no IFSP, a partir de resultados de pesquisa, de forma a apreender quem são esses estudantes e se a política atende efetivamente seu público-alvo, qual seja, jovens das camadas populares.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO EMI NO IFSP**

A fim de se verificar a qual camada da população os estudantes do EMI no IFSP pertencem, foi aplicado um questionário eletrônico em 7 *campi* da instituição, abarcando 1 na capital e 6 no interior. No total, foram coletadas 643 respostas ao questionário e 18 profissionais da educação foram entrevistados, entre 2018 e 2019.

Conforme dados do censo escolar 2019, naquele ano contabilizou-se 7.465.891 matrículas no ensino médio no País, dentre as quais 78,6% de estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos. Em consonância, os dados da pesquisa no IFSP indicam que os respondentes enquadram-se nessa

---

<sup>9</sup> Sobre esse assunto, ver: Gameleira (2018).

faixa etária, entre 15 e 17 anos (82%), seguido daqueles com 14 anos (13,7%). A maior parcela dos respondentes está matriculada nos cursos de Informática (54,8%) e Mecânica (22,9).

Quanto ao turno de estudo, constatamos que em 2019 10,8% do ensino médio brasileiro foi realizado em período integral e o restante em tempo parcial<sup>10</sup> (INEP, 2019)<sup>11</sup>. A oferta de tempo integral é maior na rede pública (10,2%) enquanto a particular oferece apenas 0,6%. No Estado de São Paulo cerca de 8,9% das matrículas no ensino médio são em período integral (INEP, 2019). Vale frisar a centralidade da proposta, no Brasil e em outros países, de aumento da jornada de estudos de 5 para 7 horas diárias, orientada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como forma de elevar o desempenho escolar dos jovens em avaliações externas a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (VENCO, 2017).

Assim, buscamos aferir qual o período de estudos dos jovens no EMI. Constatamos que os respondentes da pesquisa concentram-se no período vespertino (50,4%), seguidos por aqueles que frequentam o curso em período integral (38,3%) e matutino (10,6%); no período noturno há 0,6% dos discentes inscritos, os quais identificamos ser do *campus* São Paulo, que para solucionar a questão de tempo para a realização de estágio alocou algumas disciplinas no período noturno.

Nessa vaga, os participantes da pesquisa foram indagados se exercem alguma atividade remunerada. Averiguamos que a maior parte (94%) dedica-se totalmente aos estudos, ou seja, contam com o respaldo da família para se concentrar em sua formação. Há aqui um indício sobre o efetivo atendimento de jovens que podem investir em sua escolarização, antes de ingressar no mercado de trabalho.

Dos 6% que trabalham 64% contribuem financeiramente com a renda familiar, na maioria das vezes parcialmente (57,7%); somente para o próprio sustento (30,8%); e/ou são os principais responsáveis pelo sustento da família (11,5%).

---

<sup>10</sup> Não há informações sobre o número de matrículas no período matutino, vespertino e noturno, separadamente, somente entre matrículas de tempo integral e parcial.

<sup>11</sup> INEP (2019).

Constata-se que a maior parte dos respondentes frequenta o curso diurno, o que dificulta a conciliação entre trabalho e estudo. Até mesmo a realização do estágio é um obstáculo na matriz curricular, pois a extensa carga horária dos cursos de até 3.952 horas em cursos como Mecânica, demanda outros arranjos, como alocação de disciplinas no período noturno, caso do *campus* São Paulo, ou ainda, substituição do estágio por Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) nos cursos de Informática e Mecânica nos *campi* Araraquara e Piracicaba, por exemplo.

A partir do exposto, verifica-se uma barreira ao ingresso no EMI aos estudantes trabalhadores que necessitam contribuir com o sustento familiar e o período noturno se configura como o único disponível para comparecer à escola. Além disso, embora o objetivo central da política voltada ao EMI seja formação de técnicos de nível médio, a realização de estágio nos cursos investigados não é priorizada pela instituição, indicando uma inversão na finalidade do curso que acaba se destacando pela qualidade do ensino geral, que prepara os estudantes para o ENEM e/ou outros vestibulares. Dessa forma, o curso EMI se afasta do seu objetivo principal e público-alvo: formação de técnicos qualificados e atendimento de jovens das camadas populares.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de conhecer as características socioeconômicas dos matriculados de forma a contribuir com elementos para aprimorar as políticas de acesso e permanência e atrair para o seu interior o público desejado.

## **SEXO/GÊNERO: (DES)IGUALDADE NO IFSP?**

No bojo do debate sobre gênero, observa-se que os conceitos de gênero masculino e feminino referem-se “à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e prática sociais” utilizadas nas instituições sociais, sendo a escola um dos principais espaços de reprodução (LOURO, 2000, p. 26).

Segundo Hirata (2003, p. 148) a questão de gênero é obstáculo a ser rompido pelas mulheres na formação profissional e inserção laboral, pois estereótipos atribuem à mulher uma “incompetência técnica” para atividades ligadas à ciência e tecnologia. A construção social da incompetência feminina vincula-se à divisão sexual do trabalho, na qual

mulheres são destinadas as atividades domésticas e de cuidados da família, causando uma “invisibilidade” social do trabalho produtivo feminino. O trabalho reprodutivo não é considerado produtor de técnicas e coloca as mulheres em relação inferior ao homem na sociedade e no mundo do trabalho. Dessa forma, as vagas para mulheres no mercado de trabalho estão reservadas em funções que se identificam com o estereótipo feminino de organização, minuciosidade e cuidados.

O Censo escolar 2019 indica entre os 7.465.891 estudantes de nível médio a presença de 51,6% de jovens do sexo feminino e 48,4% masculino. Na educação profissional de mesmo nível, observa-se uma leve predominância feminina (56,7%) em relação à masculina (43,3%) (INEP, 2019).

Buscamos apurar se esse quantitativo é semelhante ao apresentado entre os estudantes da RFEPCT a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020). No que se refere às matrículas no EMI 52% são homens e 48% mulheres, ou seja, há uma inversão do sexo dos matriculados, o que se confirma no IFSP que apresenta a proporção de 51,7% para homens e 48,2% para mulheres. No *campus* da capital paulista há predominância masculina, onde a cada 10 estudantes 6 são meninos; já no interior a proporção é equilibrada, de 5 para 5.

Esse fato é explicável pela concentração de cursos na área de Controle e Processos Industriais, mais atrativa ao público masculino, haja vista a maior porcentagem de homens empregados no setor da indústria no Brasil (29,5%) em relação às mulheres (11,8%) (IBGE, 2010).

A Plataforma Nilo Peçanha indica em 2019 a proeminência de matrículas femininas em cursos ligados ao setor de serviços, como nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Cultural e Design e Turismo, Hospedagem e Lazer, áreas que no IFSP são ofertadas apenas no interior. Constata-se que a busca por cursos técnicos dialoga diretamente com a oferta de postos de trabalho, já que predominantemente as mulheres ocupam mais vagas no setor de serviços (78,3%) (IBGE, 2010).

Para Hirata (2003) embora as mulheres tenham mais anos de estudos do que os homens, elas ocupam postos de trabalho que exigem menor qualificação e recebem menores salários. Assim, as mulheres seriam menos “empregáveis”, fator agravado se for mulher negra. De acordo com publicação



das Nações Unidas sobre a desigualdade de gênero no Brasil as mulheres recebem salários 41,5% menores do que os homens (UNDP, 2019).

Constata-se, portanto, que a educação profissional, deveria ser uma política de emprego, ao qualificar e (re)colocar no mercado jovens e pessoas desempregadas. Porém, quando se trata de mulheres esse percurso ainda é atravessado pelo preconceito de gênero e a desigualdade na remuneração entre o trabalho masculino e feminino, o que se acentua quando associado à questão racial.

### **COR: DEMOCRACIA RACIAL NO IFSP?**

No Brasil o passado de escravidão dos negros contribuiu para a discriminação racial desses após a abolição em 1888, já que se atribuía a eles inferioridade intelectual e indisposição para o trabalho como características próprias da raça. Resultante dessa convicção optou-se pela imigração europeia como forma de suprir a força de trabalho necessária para o processo produtivo em desenvolvimento no início do século XX e, conseqüentemente, branquear a população brasileira. A população negra e mestiça foi isolada em espaços periféricos e destinada a trabalhos precários, basicamente na área de serviços. Nesse contexto, a forma privilegiada de ascensão social dessa camada da população passa a ser, então, a formação escolar (IANNI, 2004).

Ao debater os conceitos de raça e etnia, Munanga (2003) indica que raça carrega um significado sociológico e histórico de dominação e poder de um povo sobre o outro, principalmente, pautado nas distinções de cor que prevaleceram até meados do século XX, com explicação biológica de superioridade da raça branca sobre as demais, o que justificaria seu domínio sobre as outras e a segregação e desigualdades sociais e raciais dela decorrentes. Já etnia é um conceito mais amplo, que abarca outras características além da cor da pele, como o compartilhamento entre um grupo de indivíduos de uma cultura comum, a mesma língua, território, hábitos, mitos etc.

No Brasil a disseminação da crença de democracia racial contribuiu para dissimular a discriminação racial existente e retardar a discussão de implantação de políticas afirmativas como forma de inserção social dos negros, pardos e outras etnias, o que só compôs a agenda de

debate das políticas públicas após a redemocratização do País no final da década de 1980 (MUNANGA, 2003).

Conforme dados da PNAD contínua (2019c) a população brasileira é composta por 42,7% de pessoas brancas e 56,2% de pretas ou pardas. Na distribuição da população, verifica-se em São Paulo a presença de 57,8% de pessoas brancas e 40,4% de pretas ou pardas, uma inversão na comparação com a população nacional.

No IFSP, verificamos entre os respondentes da pesquisa que 6 em cada 10 se autodeclaram brancos, 27,6% pardos, 7,4% pretos, 4,5% amarelos e 0,8% indígenas. Pode-se afirmar que mesmo somando negros e pardos, a população do IFSP é eminentemente branca, refletindo a composição do Estado de São Paulo.

Destaca-se que a renda dos brancos no país, segundo o censo demográfico de 2011, é seis vezes superior à dos negros e pardos (IBGE, 2019c). Portanto, um indício que o IFSP atende determinada parcela da população, com melhores condições financeiras e, assim, distanciando-se do público-alvo da política.

Por conseguinte, o relatório “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” (IBGE, 2019a) aponta que pela primeira vez os estudantes negros e pardos são maioria nas instituições de ensino superior públicas, considerado um reflexo das políticas afirmativas implementadas de forma a reparar a dívida histórica do País com negros e outras etnias excluídas socialmente.

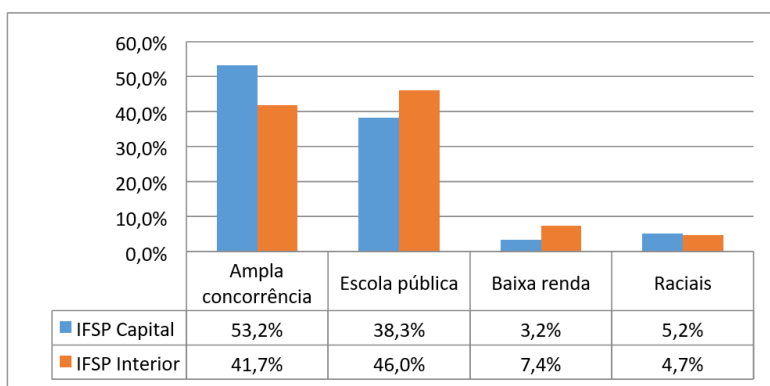
A partir da Lei 12.711/2012 fica determinado que ao menos 50% das vagas, por turno e curso, nas escolas federais, sejam resguardadas para estudantes provenientes do ensino público. Entre essas, 50% deve atender às famílias com renda inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, cujo valor em 2019 era de R\$ 1.487,00 e os outros 50% são cotas para as pessoas que se autodeclaram de cor/raça preta, parda ou indígena e, também, pessoas portadoras de necessidades especiais. A reserva de vagas deve observar a proporção dessas populações no Estado, conforme dados do IBGE.

Essa política de reserva de vagas busca reparar questões históricas que apartaram estratos da sociedade brasileira da educação pública de qualidade como no acesso a cursos superiores e das escolas técnicas federais, por exemplo. Assim, conforme Baniwa (2013) a política é um passo importante na garantia de igualdade no acesso aos cursos ofertados

por Universidades e Institutos Federais para as populações indígenas, negras e pardas, mas apenas um passo no caminho para a inclusão social dessas populações e no combate à discriminação.

Nesse íterim, investigamos a proporção de ingresso pelo sistema de cotas dos respondentes da pesquisa no IFSP e constatamos que 52,5% afirmaram o ingresso por meio de políticas afirmativas.

**Gráfico 1** – Distribuição de estudantes no IFSP, ingresso por cotas capital/interior (%)



Fonte: Elaboração própria

Pela análise do Gráfico 1 constatamos uma leve predominância no acesso por ampla concorrência no *campus* São Paulo, indicando que se deve persistir na implementação da política para se atingir os 50% determinados no marco legal. O número de respondentes que declaram ingresso por vulnerabilidade social ou baixa renda perfaz 5,3% da amostra, com predominância de ingresso por esse tipo de cota no interior. Já as raciais totalizam 4,9% dos cotistas no cômputo geral.

Vale ressaltar que entre os respondentes a maior parte é originária da escola pública, 67,7%, indicando que alguns desses optaram por ingressar pela ampla concorrência, mesmo com a possibilidade de reserva de vagas. Os que estudaram o ensino fundamental integralmente em escola particular são 14,9% dos respondentes. Podemos afirmar que o IFSP caminha em direção à democratização do acesso a partir da implementação das políticas de cotas. Contudo, ainda há o crivo do processo seletivo que

seleciona os melhores estudantes, deixando uma parcela significativa à margem da política educacional.

O acesso aos cursos EMI dos IFs é realizado por meio de processo seletivo, mais frequentemente com provas dos conteúdos programáticos do ensino fundamental. Esse sistema de seleção é considerado por estudiosos, a exemplo de Fresneda (2012), controverso, pois exclui uma parcela dos interessados. Além disso, acaba por priorizar estudantes provenientes de escolas privadas ou públicas de referência, em busca da educação de qualidade no EMI, como forma de preparo para o vestibular e/ou ingresso no mercado de trabalho (BANDERA, 2016).

Em 2018 o IFSP optou por substituir a tradicional prova, conhecida como “Vestibulinho” pela análise de histórico escolar, realizado por uma comissão formada em cada *campus*. Debates sobre formas alternativas de realizar a seleção foram realizadas pela Pró-reitoria de Ensino (PRE) sendo que uma das opções seria o sorteio, considerado pelos representantes da PRE a forma mais democrática de acesso, mas rechaçada pela maioria dos diretores dos *campi*, pois temiam diminuir a qualidade dos cursos sem uma análise do desempenho acadêmico dos candidatos, e, assim, portanto corroborando a análise por mérito.

Enquanto a seleção ainda se faça necessária, devido à limitação do número de vagas em comparação à quantidade de interessados, algumas políticas buscam garantir a presença de camadas da população que historicamente ficaram à margem da educação de qualidade, como a política de reserva de vagas.

Ainda assim, sobre a renda dos estudantes verificamos que o número de ingresso por cotas sociais (baixa renda) é restrito, menos de 10% da amostra, indicando que há que se avançar na política para se alcançar as camadas populares.

## **RENDA E ACESSO AO EMI DAS CAMADAS POPULARES**

De acordo com a síntese de indicadores sociais do IBGE (2019d) 58,5% da renda dos brasileiros é provenientes do emprego formal, sendo a média do rendimento real do trabalho de R\$ 2.163,00. Por conseguinte, o relatório aponta discrepâncias na distribuição da renda por cor e sexo,

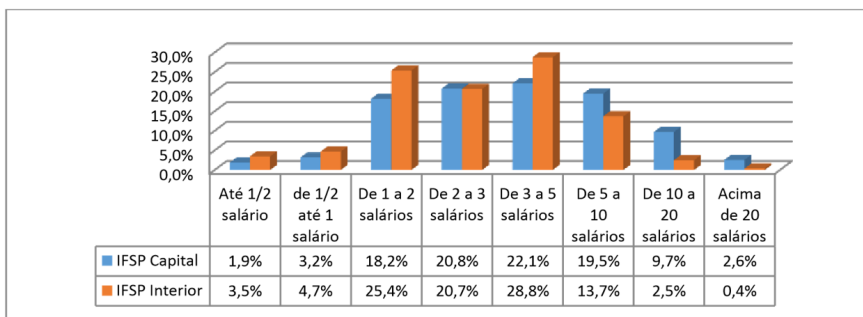
já que pessoas brancas perfazem 65,4% daqueles com emprego formal, enquanto pretos e pardos são 52,7%. Além disso, pretos e pardos recebem salários 42,5% menores do que brancos e são a maioria quando se trata da subutilização no trabalho (29% contra 18,8% dos brancos). Enquanto 68,6% dos brancos ocupam cargos de chefia, apenas 29,9% de pretos e pardos ocupam a mesma posição. Essas situações refletem as condições de vida da população, uma vez que 32,9% de pretos e pardos vivem abaixo da linha da pobreza, os brancos na mesma condição são 15,4%. Da mesma forma, os percentuais sobre as diferenças salariais por sexo refletem as desigualdades sociais, pois homens recebem em média R\$ 2.382 e mulheres R\$ 1.874,00.

Mas a maior diferença é observada entre os rendimentos do trabalho formal (R\$ 2.708,00) e informal (R\$ 1.345,00), sendo que pessoas no mercado de trabalho informal ganham pouco menos da metade do que aquelas com emprego registrado.

No Estado de São Paulo verificamos que 66,9% da população economicamente ativa possui emprego com vínculo formal, índice acima da média nacional. O Estado apresenta índice de desigualdade social menor do que a média nacional no que se refere ao valor do rendimento médio do salário (R\$ 2.800,00) (IBGE, 2019d).

Assim, buscamos identificar a renda mensal bruta das famílias dos respondentes, considerando que a renda mensal bruta seja a soma de todo o rendimento que a família recebe, seja ele de salário, recebimento de pensão, aluguéis, “bicos”, programas sociais do governo etc.

**Gráfico 2 – Distribuição renda dos respondentes – capital/interior (%)**



Fonte: Elaboração própria

Os dados do Gráfico 2 indicam que a instituição investigada recebe uma gama de estudantes provenientes de diferentes realidades econômicas, mas situadas, sobretudo entre aquelas com rendimento mensal dentro da média estadual ou acima. Entre as famílias em vulnerabilidade social, constatamos que 2,7% vivem com até um salário mínimo e 3,3% com renda mensal abaixo de 2 salários mínimos. No outro extremo, 3,8% das famílias têm rendimentos superiores a 10 salários e 1,5% dos respondentes provêm de famílias com renda acima de 20 salários. Destacamos os dados do *campus* São Paulo, que apresenta a maior proporção de famílias com alta renda (acima de 20 salários).

Quanto a origem do principal rendimento familiar, a maioria é de trabalho formal com carteira assinada (48,8%) e do setor público (15,5%), indicando que de cada 10 respondentes 6 provêm de famílias com vínculos empregatícios com direitos trabalhistas e, assim, certa proteção social. Cerca de 11,3% das famílias possuem renda proveniente do trabalho informal, 12,7% de trabalho autônomo e/ou empresarial e 5,3% de aposentadoria e pensão.

Para garantir a permanência dos estudantes provenientes de famílias de baixa renda, as escolas da RFEPCT fazem jus ao aporte de verbas do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010. A política de assistência estudantil é de caráter compensatório para estudantes em vulnerabilidade social e são constituídas, normalmente, de auxílio: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; auxílio específico para pessoas com necessidades educacionais especiais. O valor do auxílio é estabelecido na instituição, variando de R\$ 70,00 a R\$ 600,00 mensais em 2019, dependendo da situação e necessidade apresentada pelos estudantes. Esse auxílio é oferecido por meio de editais e processos seletivos que contam com a análise socioeconômica realizada por assistentes sociais.

Na pesquisa empírica buscamos verificar o percentual de estudantes do EMI que fazem jus à assistência estudantil no IFSP e 25% dos respondentes afirmam receber o auxílio. Segundo os entrevistados, o aporte financeiro recebido na instituição não é suficiente para atender toda a demanda, indício de que o valor reservado às escolas da RFEPCT deve ser revisado. Porém, políticas de contenção de verbas públicas, como a

PEC 55/2016<sup>12</sup>, impede investimentos no setor por 20 anos, deteriorando a política de assistência estudantil e, assim, dificultando a permanência das camadas populares nas escolas públicas federais.

Retomando a análise socioeconômica, perguntamos aos estudantes sobre o tipo de residência da família: a maior parte vive em casa própria quitada (59,3%); alugada (17,6%), e; própria financiada (14,8%). De acordo com a PNAD contínua (2019b), em São Paulo 57,2% dos habitantes possui casa própria, o que consideramos próximo à realidade dos respondentes da pesquisa. Pondera-se o sentido do imóvel próprio, sobretudo a partir de programas sociais destinados à moradia da população de baixa renda, a exemplo do Minha Casa, minha vida<sup>13</sup>.

Cabe destacar que no conjunto da amostra a maior parte das famílias é composta por 4 pessoas (36,7%), seguidas daquelas com 3 (25,7%) e com 5 (17,3%) e residentes na área urbana (95%).

Ao cruzarmos os dados de renda com raça e sexo, identificamos a reprodução no interior do IFSP das desigualdades raciais, pois observamos nas faixas salariais até 1 salário mínimo equilíbrio entre brancos e pardos. Já nas faixas mais altas de 10 a 20 salários há predomínio dos brancos e acima de 20 salários mínimos constam apenas os brancos, confirmando a desigualdade por cor no que se refere aos altos salários. Para as desigualdades de gênero não foram observadas diferenças significativas.

Por fim, investigamos a escolaridade de pais e mães para verificar se há relação entre anos de estudos desses e acesso à educação dos filhos. No Brasil as pessoas acima de 25 anos têm em média 9,3 anos de estudos, o que corresponde ao ensino fundamental completo e/ou médio incompleto. Em São Paulo este índice é mais elevado em relação à média nacional: 10,4 anos (IBGE, 2019b). Ressalta-se que a educação básica no Brasil compreende 12 anos de estudos, considerando o ensino fundamental e o médio completo.

Verificamos nos *campi* investigados que um terço dos pais e mães dos respondentes possui o ensino médio completo, seguido daqueles com

---

<sup>12</sup> Brasil (2016).

<sup>13</sup> Programa estabelecido pela *Lei nº 11.977/2009* para fornecer subsídios a juros baixo para a compra de imóvel próprio para famílias com renda de até R\$ 4.650,00 (2009).

ensino superior completo e incompleto, conformando cerca de metade da amostra e, assim, acima da média estadual.

Concluimos a influência da escolarização dos pais na escolha da trajetória educacional dos filhos e a opção pelo ingresso no EMI no IFSP como estratégia de acesso ao ensino médio público e de qualidade. Pondera-se, com base em Bourdieu (2015), que as famílias procuram a mobilidade socioeconômica de seus filhos a partir de uma educação formal de qualidade que lhes garanta adquirir o capital cultural institucionalizado capaz de promover os filhos a patamares de escolarização mais elevada do que a alcançada pelos pais. Dessa forma Bandera (2016) afirma ser essa a justificativa para que famílias pleiteiem uma vaga nas escolas da RFEPCT, devido ao reconhecimento da qualidade do ensino das instituições que a compõem e que fornece além da possibilidade de ingresso qualificado no mercado de trabalho a garantia de acesso às universidades mais prestigiadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve por objetivo analisar as características socioeconômicas dos estudantes do EMI no IFSP, considerando a hipótese de que a política destina-se às camadas populares, mas finda por atender minimamente essa população.

A pesquisa empírica indicou que os estudantes do EMI no IFSP são prioritariamente jovens do sexo masculino, com idade entre 15 e 17 anos, cursando Informática e Mecânica, estudam no período diurno e, dessa forma, indica-se a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Os jovens são provenientes de famílias com renda entre 2 e 5 salários mínimos, com emprego formal e casa própria, contam com 4 pessoas na família e pais com escolaridade de nível médio.

Identificamos nas políticas de reserva de vagas um ligeiro progresso no sentido de inclusão racial, já que entre os respondentes uma parcela de estudantes se declara preta e parda, se aproximando dos números apresentados na população estadual. Constatamos na pesquisa que as políticas afirmativas são importante avanço na democratização do acesso aos cursos EMI ao reservar ao menos 50% das vagas aos estudantes oriundos da rede pública, com cotas sociais (baixa renda), raciais e para pessoas com deficiências.



Em contrapartida, apontamos a necessidade de estudos sobre formas mais democráticas de ingresso no EMI, devido ao acirrado processo seletivo. O IFSP, ao colocar em pauta formas diversificadas de ingresso, promoveu uma oportunidade de se repensar formas de acesso ao ensino profissionalizante, para além do tradicional Vestibulinho. Contudo há que se caminhar nesse sentido para a efetiva democratização do processo seletivo, uma vez que consideramos a análise curricular pautada na meritocracia.

Ademais, estudantes de famílias de baixa renda necessitam, por vezes, conciliar estudo e trabalho. Assim, verificamos a maior parte da oferta dos cursos EMI concentrados no período vespertino e integral impedindo essa combinação e contribuindo para afastar jovens de baixa renda do IFSP. Concorre para isso a elevada carga horária dos cursos, chegando a quase 4.000 horas, o que demanda dedicação total dos estudantes e suporte financeiro familiar.

No que se refere aos ingressantes por cotas sociais (baixa renda) esse número é considerado por nós baixo, já que o Brasil é um dos países com maior desigualdade mundial (79º, de acordo com a ONU). Assim, indicamos a importância de prosseguir e incentivar a implantação das políticas afirmativas em escolas e universidades públicas brasileiras, bem como, aumentar os recursos destinados ao programa de assistência estudantil, por parte do MEC, para garantir a permanência desses jovens nas instituições federais.

Tem-se como pressuposto que a educação profissional é uma ferramenta de inserção social, conforme promulgado na Lei de criação dos IFs. Por essa razão, pondera-se que o debate sobre a participação das mulheres nos cursos técnicos deveria ser amplamente realizado no interior das instituições e na sociedade, com vistas a alterar a cultura de preconceito quanto à atuação de mulheres em determinadas áreas e valorização de cursos historicamente destinados ao público feminino, de forma a oferecer igualdade de gênero na aprendizagem e transição para o mercado de trabalho.

Considerando o princípio de democratização do acesso aos cursos técnicos, indica-se a necessidade de aprimorar as políticas de expansão do EMI para se alcançar a almejada educação pública de qualidade para um maior número de jovens das camadas populares. Compreendemos que

para atender esse público um projeto de país é necessário, que passa não somente pela educação, mas o extrapola.

Contudo, não se pode desconsiderar o avanço que a política de criação dos IFs promoveu no ensino público conciliada às políticas afirmativas de reserva de vagas e de assistência estudantil. Concluímos que a democratização do acesso aos cursos EMI apresenta um avanço no referente à inserção de estudantes de escolas públicas e beneficiários da política de cotas raciais, mas ainda enfrenta o desafio de atingir as pessoas em vulnerabilidade social, público-alvo da política.

## REFERÊNCIAS

- BANDERA, Nicolau Dela. A escolha da tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651136>.
- BANIWA, Gersem. A Lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Fórum*, [S.l.], p. 18-21, jan. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*/Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. – 2ª ed. Ver. 2. reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- BRASIL. *Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, p. 1-4, 1909. Disponível em: <http://bit.ly/2kH5ape>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2010a. Disponível em: <http://bit.ly/2m1jaKq>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2m1iUuW>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. *Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2kH374x>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. *Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2m0BPq4>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. *Lei N° 11.977, de 07 de julho de 2009*. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas; altera o Decreto-Lei n° 3.365, de 21 de junho de 1941, as Leis n°s 4.380, de 21 de agosto de 1964, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 10.257, de 10 de julho de 2001, e a Medida Provisória n° 2.197-43, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/35yM9GP>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição n° 55, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Senado Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2kLq9qW>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*. PDE, 2010b. Disponível em: <http://bit.ly/2IUHZIe>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. *Ensino médio integrado: os desafios para a implantação da política educacional*. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo/Brasília, DF: Ed. UNESP/FLACSO, 2000.

FRESNEDA, Betina. Desigualdade de oportunidade no ensino médio técnico brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. *Anais[...]*. São Paulo: Anpocs, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/36b3eY0>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

- GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). *Educação em Análise*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2018.
- HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Educação e Tecnologia [S.l.]*, n. 6, p. 144-156, 2003.
- IANNI, Otávio. *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de gênero*. Brasil: IBGE, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/3580P02>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*: notas técnicas. Brasília: IBGE, 2019a. Disponível em: <http://bit.ly/2RIsOzM>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. São Paulo: IBGE, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/2VgIpY5>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Brasil: IBGE, 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/3fYF3AV>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019d.
- INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2RvD3Hi>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Zh0kiE>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2sgsr4r>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional*: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto, 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Expansão da Rede Federal*. 2020a. Disponível em: <http://bit.ly/2PtTDpT>. Acesso em 25 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plataforma Nilo Peçanha*. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/31oRORs>. Acesso em 25 jun. 2020.

MORESCHI, Rafael Klein; FILIPPIM, Eliane Salete. Os institutos federais e a política pública de educação profissional no Brasil. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GÉSTION UNIVERSITARIA*, 16., 2016, Arequipa. *Anais [...]*. Arequipa: CIGU, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: BRANDÃO, André Augusto Pereira. (org.). Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Ensino médio e educação profissional: a consolidação nos Institutos Federais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n.7, p. 353-365, jul./dez. 2010.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v.19, n. 39, p. 15-29, jan./jun., 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação, [S.L.]*, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *Human Development Report 2019*. New York, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/34bUxLz>. Acesso em: 12 dez. 2019.

VENCO, Selma Borghi. Tempo e educação: reflexões sobre França e Alemanha. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 592-610, set./dez. 2017.

VENCO, Selma, SOUSA, Flávio. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? *ECNU Review of Education*. Xangai, China, 2021, 6(1), p. 149-176. <https://doi.org/10.15366/reprs2021.6.1.006>. ISSN 2445-4109

# SÍNTESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ (2008- 2018): UM BALANÇO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEPS)

*José Derivaldo Gomes dos Santos*<sup>1</sup>

*Ellen Cristine dos Santos Ribeiro*<sup>2</sup>

*Webster Guerreiro Belmino*<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação escolar<sup>4</sup>, através dos diversos modos de produção, esteve fundamentada na dualidade entre intelectualidade e prática. Dentro do contexto do modo de produção capitalista, especificamente, assumiu

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).E-mail: derivaldo.santos@uece.br. Endereço: Rua Professor Lino da Encarnação, 1379, bairro Amadeu Furtado, CEP: 60.450-235, FortalezaCE. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7915-0885>.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).E-mail: ellencristineribeiro@hotmail.com. Endereço: Rua Edgard Rodrigues Nogueira, 73, bairro Sapiranga, CEP: 60.833-386, Fortaleza-CE. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7558-5547>

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: professor.beberibe@gmail.com Endereço: Rua José Antônio de Queiroz, 2040, bairro Centro, CEP: 62.850-000, Cascavel-CE. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2794-4357>

<sup>4</sup> Importante mencionar, a partir de Saviani (1994), que a escola tal qual conhecemos surge a partir da instituição da propriedade privada. Manacorda (2010) situa o início da educação escolar mais precisamente no Egito e ressalta a importância deste povo em relação ao legado de testemunhos sobre todos os aspectos da civilização.

uma falaciosa relação direta entre qualificação e emprego, forjando possíveis mobilidades sociais, sintetizando a equação: educação = capital. Recebeu, assim, a missão de extenuar a diferença entre o desempregado e o assalariado. Dificilmente se encontra entre as camadas populares, classe política, ou mesmo dentro de parte considerável da academia, oposição contumaz à visão que relaciona educação escolar ao desenvolvimento econômico-social ou a projetos individuais de sucesso.

Constitui-se ponto crucial, pois, apontar o contrassenso de esperar que a educação, travestida em discursos sedutores que garantem um futuro de qualificação e emprego irrestritos, seja chamada a solucionar problemas sociais como se, sozinha, pudesse dar conta de todas as misérias produzidas pelo capital.

A escola dos tempos atuais, no cume das contradições, herdeira das primeiras etapas históricas em que as relações naturais sucumbiram às sociais, estabeleceu-se na sociedade capitalista abrindo caminho para toda sorte de inversões e desvios. Observa-se a forma como o capital estrutura o complexo educacional a partir de seus princípios, aumentando as desigualdades e contrastes que lhe são próprios, atribuindo à educação o papel de amenizar as mazelas produzidas pelo capitalismo, agravadas a cada dia pela crise estrutural deste modo de produção capitalista. É nesse contexto de crise hodierna e inúmeras contradições que a reestruturação do capitalismo requisita, não a diminuição do Estado, como apregoam os liberais mais ingênuos, mas a diminuição das funções estatais coesivas, necessárias à seguridade social. Netto e Braz (2008, p. 227) reiteram que “ao proclamar a necessidade de um ‘Estado mínimo’, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital”. Se a educação escolar, então, for profissionalizante?

A resposta para esta questão parece ser um largo sorriso, principalmente por parte dos pais que, de modo geral, acreditam que uma escola profissionalizante pode encurtar o caminho para a sorte do emprego estável. A grande aplicação de recursos nesse modelo escolar, juntamente com o investimento pesado em propagandas que reforçam a ideologia da qualificação, têm contribuído para que aumente a procura por tal modalidade de ensino. Essa mistificação da realidade construiu um mito em torno da profissionalização.

A política pública que gerou a rede das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Estado do Ceará tem alcançado dimensões que ultrapassam aspectos de uma política focalizada. A partir da verificação da rede de escolas, número de municípios atingidos, quantidade de estudantes, valores que compõem receitas e despesas, além do envolvimento de várias instituições do pacto federativo: União, Estados e Municípios (com diversos órgãos envolvidos), justificou-se a necessidade de aprofundar o estudo da iniciativa estatal, uma vez que se configura como uma arena pública, portanto, merece ser examinada com a devida nitidez.

No auge da ofensiva capitalista e com a profundidade de problemas estruturais incorrigíveis, pode-se delinear, ainda que de forma sucinta, o cenário em que foi concebida, gestada e desenvolvida, a política de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Ceará: uma solução consensual e recheada de contradições entre as lideranças políticas e setores da população. Esta política pública cearense, porém, não é uma ilha. Ela ocorre em meio a uma conjuntura histórica que, mesmo sendo, *a priori*, uma particularidade, está encravada na totalidade da dinâmica do capitalismo, em suas faces de mobilidade em meio ao espectro social.

Para que pudéssemos conhecer a iniciativa cearense, existente há mais de uma década, foi preciso posicioná-la na totalidade social. Para isso, utilizamos como recurso um estudo teórico, bibliográfico e documental. Com apoio nas abstrações razoáveis trazidas pela revisão de literatura, seguiu-se uma investigação empírica. Apesar de os dados empíricos significarem a aparência fenomênica do objeto em questão, a escuta desta clientela acabou tornando-se indispensável para as considerações da investigação. Desse modo, foram entrevistados 3.545 (três mil, quinhentos e quarenta e cinco) estudantes. Optamos pela aplicação de questionários em 35 escolas diferentes<sup>5</sup>. As escolas que participaram da pesquisa iniciaram o funcionamento em diferentes anos: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, variável significativa, visto que algumas escolas ainda não tinham formado a primeira turma. Do total de escolas, 6 estão situadas na capital Fortaleza, 29 nos demais municípios. Outras oscilações também foram consideradas: escolas participantes com estrutura adaptada (com funcionamento em prédios antigos), num total de 10; escolas com funcionamento em prédios

---

<sup>5</sup> Esse número tomou como base a distribuição das escolas pelas diversas regiões no Estado. Seguimos a distribuição dada pela própria estrutura educacional da Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).



denominados de LICEUS (construídos há mais de uma década, com dois pavimentos, laboratórios e quadra), somando 7; e escolas “padrão MEC” (expressão utilizada para definir um modelo inaugurado em 2010, com arquitetura definida para abrigar as EEEPs), numa amostra de 18 escolas.

Com vistas no plano da totalidade, o tratamento dessas informações possibilitou uma melhor aproximação à realidade que não é registrada nos documentos oficiais, mas na efetividade da vida cotidiana dos estudantes-trabalhadores. Esses dados, por sua própria materialidade, são elementos constitutivos do objeto que se movimenta por dentro dessa mesma materialidade, revelando o real e suas contradições. Essas antinomias – aparentes e essenciais por seus próprios desdobramentos – constituem a trajetória das EEEPs. É nesse emaranhado, em que a aparência mostra e esconde, que se buscou investigar o objeto a partir dele próprio. Diante da natureza contraditória da problemática, justifica-se, metodologicamente, a opção pelo onto-método, cuja dialética histórica plasmada na materialidade possibilita explicitar as mediações que estruturam as totalidades concretas para além da aparência, permitindo discernir historicamente as contradições.

Cabe frisar que um modelo de análise centrado na investigação da essência e não na superficialidade da aparência é capaz de ir à raiz dos fundamentos, demonstrando os devidos nexos que se estabelecem na sociedade de classes, sinalizando que as relações entre trabalho e educação têm, sob diferentes formas ou políticas, reafirmado a exploração de uma classe sobre a outra.

Diante desse quadro, necessariamente resumido, partiu-se das circunstâncias de maior elaboração, desde a crise estrutural do capital global na esfera macroeconômica até seus desdobramentos no cenário político-social brasileiro. Esses elementos forneceram importantes pistas para perscrutar a Educação Pública e suas complicações, percorrendo a historicidade da Educação Profissional no país e, especificamente, até a política pública cearense materializada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). O caminho de volta é o percurso que une a totalidade, particularidade e singularidade, possibilitando uma real aproximação ao objeto com base na revisão da bibliografia articulada, por sua vez, aos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos estudantes dessas instituições.

## O CENÁRIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: NEOLIBERALISMO E CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL

Desde os primeiros passos em solo europeu até sua hegemonia global atual, o capitalismo, diante de suas oscilações, tem caminhado lado a lado com períodos de crise. Ao contrário dos economistas burgueses, Karl Marx (1989) dedicou grandes esforços em sua obra de maturidade para explicar, científica e economicamente, as reais causas dessa instabilidade.

O mote do pensamento marxiano aponta que as crises cíclicas se tornaram inevitáveis na medida em que o consumo e o nível de sobrevivência da população são retraídos a quase zero para forjarem “novos ventos de bonança” e expansão das forças produtivas. Em *O capital* (1989), a análise da superprodução ganha uma nova conotação: a restrição externa de mercados desaparece para dar lugar, no auge do ciclo, a uma dinâmica especulativa, consequência do aumento de preços oriundo da hipertrofia entendida como alongamento das condições de reprodução e resultado da extensão do crédito. Se, por vezes, a economia liberal se utilizou dessas crises julgando-as necessárias ao desenvolvimento e organização do sistema, o mundo, no entanto, tem assistido, há pelo menos 50 anos, a um tipo diferente de crise. A partir da década de 1970, conforme Mészáros (2009), tal crise tem afetado sincronizadamente os países capitalistas mais desenvolvidos e ampliando problemas sociais já conhecidos, porém, com características irreversíveis, que colocam a humanidade num ponto de pressão onde a reprodução do capitalismo significa, necessariamente, a potencialização da barbárie.

De acordo com Mészáros (2002), a crise estrutural contemporânea manifesta-se em quatro principais aspectos: 1) é universal, atingindo os mais variados setores de produção e da sociedade; 2) é global, alcançando todos os locais do planeta; 3) sua escala de tempo é contínua, extensa, já dura cerca de cinco décadas e seu final ainda não pode ser determinado; 4) é rastejante, seus desdobramentos não se submetem às interrupções, ocorrem continuamente. Na esteira do pensamento político-econômico voltado à problematização e caracterização da crise enfrentada pelo mundo na atualidade, há outros estudiosos também dedicados a compreender as diferenças entre o contexto atual e as demais crises cíclicas indicadas por Marx. Alinhados ao liberalismo, o britânico John Maynard Keynes (1992) e o francês Thomas Piketty (2014), levantam, cada um a seu modo

e tempo histórico, questionamentos relacionados à desigualdade social. Prescindem, no entanto, da análise radical de tais desigualdades, ou seja, da busca de seus fundamentos primordiais.

Sucintamente, pode-se definir que capital é a acumulação de valor que atua para gerar e acumular mais valor. Antes mesmo da vigência do capitalismo, a classe dominante já acumulava riquezas que, embora ainda não configurassem capital, apresentavam a mesma fonte comum: o trabalho excedente. A acumulação de mais-valia através do trabalho pode tornar-se mercadoria, dinheiro, meios de produção ou uma combinação dos três fatores, atuando para garantir uma acumulação posterior. Segundo Marx este processo tem como objetivo criar mais-valia, absorvendo contantemente os meios de produção e tendo como premissa a geração de mais-trabalho. Para o pensador alemão: “O capital é trabalho morto, que apenas se reanima dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa” (MARX, 1989, p. 189). O capitalismo, por seu turno, é o modo de produção que organiza toda a vida social em torno do mercado e de sua lógica.

As disputas entre os economistas alinhados ao capital pautaram o período após a crise de 1929 e Segunda Grande Guerra Mundial (SGGM), lutando em torno de qual postura seria mais eficiente diante dos paradoxos colocados pelo capitalismo. De um lado, keynesianos apostavam numa política de Estado intervencionista através da orientação do Estado de bem-estar social, organização econômica que prevaleceu entre os anos de 1950 a 1970; de outro, discípulos de Friedrich Hayek e Milton Friedman, propagadores do liberalismo pós-guerra, reclamavam a descentralização do Estado a partir de ideias que vigoram até os dias atuais. O neoliberalismo inspirado em Hayek e Friedman, basicamente, defende a redução da intervenção do Estado em políticas sociais, principalmente, por meio de privatizações; austeridade fiscal ao máximo; controle inflacionário a qualquer custo; diminuição drástica de medidas sociais; desregulamentação do controle estatal sobre a economia em prol da iniciativa privada, entre outros pontos menos importantes para esta exposição. Tais ideias circularam pelo mundo econômico e político, tendo seu primeiro laboratório no governo ditatorial chileno de Augusto Pinochet, em 1971. A partir desse marco, tendo como detonador a crise

do petróleo do início dos anos 1970, diversos países ao redor do mundo, numa espécie de efeito dominó, adotaram o modelo neoliberal.

O Chile, primeiro país a adotar formalmente o regime neoliberal, rapidamente teve sua lógica de funcionamento expandida pelo território latino-americano, a partir do controle exercido na região pelos ideais estadunidenses desde a doutrina Truman. Ademais, diversos golpes civis-empresarias-militares orquestraram-se pela América Latina, alinhando esses países aos ideais estadunidenses. Como rebatimentos na esfera educacional, foram selados diversos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, conhecidos como acordos MEC-USAID.

Sob a égide de organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras agências multilaterais, as políticas públicas, de maneira geral, e as educacionais, em particular, passaram a estar em consonância com o neoliberalismo. Este, por sua vez, lançou mão da reestruturação produtiva para procurar reorganizar um capitalismo em crise crônica. Neste período existiu uma retomada, um realinhamento, entre as demandas dos setores produtivos, que modificou os meios de produção e, por sua monta, procurou moldar a educação em atendimento aos novos interesses e demandas apresentadas com a flexibilização.

No Brasil, início da década de 1970 e em meio a uma ditadura civil-empresarialmilitar, foi operacionalizada uma reforma educacional que reclamava a obrigatoriedade da profissionalização no espaço escolar. Nas décadas posteriores, o processo de submissão da sociedade brasileira ao projeto neoliberal global tem prosseguimento, associando as atividades educacionais às exigências do mercado. A promulgação da Constituição Federal [CF] de 1988 (BRASIL, 1988), a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, todos os governos que se seguiram na década de 1990 e no século XXI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), são marcos de uma operacionalização do binômio trabalho e educação, amparando as necessidades de adequação do Estado brasileiro,

em geral, e do Ceará, em particular, ao funcionamento do neoliberalismo<sup>6</sup>. Esse cenário exige que o complexo educacional se ordene para atender aos imperativos da crise pela qual atravessa o capitalismo contemporâneo.

No neoliberalismo, o casamento entre os complexos da economia e da educação ocorre sob uma conjunção de fatores que tenta manter, no seio da sociedade, o controle estrutural dos objetivos econômicos do capital: a garantia do acúmulo do lucro. A proposta de Educação Profissional no Estado do Ceará se insere nesse contexto, adequando-se às exigências do mercado e dos organismos internacionais, ocupando uma posição estratégica no centro das políticas estatais para o alcance da propalada inclusão social.

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CEARÁ: A PROPOSTA DAS EEEPs**

Diante do quadro já exposto, torna-se possível uma melhor aproximação à rede das EEEPs. Elas surgem como centro de um pensamento fundamentado no padrão do modo de produção capitalista de desenvolvimento que objetiva subsumir a escola à economia. Essa rede de Educação Profissional foi criada no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) no ano de 2008. As EEEPs são instituições de ensino em tempo integral, que articulam a área de formação geral do Ensino Médio propedêutico com o chamado ensino técnico profissionalizante. Inicialmente, foram adaptadas 25 escolas distribuídas nas regiões administrativas da educação cearense, oficialmente denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Assim, as EEEPs deram cobertura a todo o território cearense, contemplando Fortaleza com seis unidades, dada sua concentração populacional. A implantação das EEEPs, entre outros fatores, funcionou como plataforma de campanha do então candidato ao governo do Estado Cid Ferreira Gomes, em campanha que o elegeu governador em 2006. Quatro anos depois o político se reelegeu para um segundo mandato.

---

<sup>6</sup> Nos anos 1990, o Ceará protagonizou políticas educacionais voltadas à oferta de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. Em especial, a criação dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) e do Centro de Educação Tecnológica (CENTEC).

No formato de tempo integral, novidade no Ceará, as EEEPs tiveram como inspiração filosófica a experiência educacional do Ginásio Pernambucano, que ganhava destaque no cenário de resultados educacionais apresentando a Tecnologia Educacional Sócio-Educacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Considera-se um fato marcante uma proposta educativa empresarial servir de modelo para esta empreitada, demonstrando um evidente caráter mercadológico. Por meio da TESE/TEO, o novo projeto de escola pública cearense passa a ser balizado por parâmetros empresariais: a comunidade estudantil representa a clientela; os gestores procuram agir como líderes nos moldes das empresas; os donos de empresas que vão se beneficiar com uma mão de obra rápida e barata são chamados de investidores sociais.

Com a criação das EEEPs, foram feitos processos seletivos para os diretores escolares. Posteriormente, estes organizam seleções para professores e demais profissionais da escola. Todos os funcionários possuem carga horária de trabalho de 40 e/ou 44 horas semanais, com vínculos trabalhistas variados (concursados, temporários, celetistas). Os estudantes passam por processo seletivo para ingressarem na escola. Se houver uma demanda superior à oferta de vagas, é feita uma classificação com base na média aritmética do currículo escolar do Ensino Fundamental. Aqueles com maior desempenho garantem ingresso, os demais formam lista de espera. O processo seletivo de estudantes teve duas características iniciais que merecem ser mencionadas: a cota inversa para alunos oriundos das escolas privadas e a proximidade geográfica. A partir da reivindicação da organização de pais junto ao Ministério Público Estadual, a SEDUC determinou a cota de 20% das vagas para alunos que viessem da rede privada de Ensino no Fundamental, tendo em vista que houve, em 2008, a rejeição desta matrícula. Caso não sejam completadas, as vagas deste grupo são preenchidas por estudantes das escolas públicas. No início dos processos seletivos, os alunos residentes próximo às escolas tiveram prioridade de matrícula. Este pré-requisito não se manteve frente à grande procura de estudantes das zonas rurais. A partir de 2018, entretanto, o critério de proximidade foi readotado.

Instituídas em 2008, foram ofertados quatro cursos profissionalizantes por escola: Turismo, Enfermagem, Informática e Segurança do Trabalho. As justificativas para a escolha dos cursos pautaram-

se, respectivamente, na necessidade de ter trabalhadores qualificados para os serviços turísticos; na sempre crescente demanda por mão de obra na saúde; na valoração dos conhecimentos em informática e sua “necessidade” conjuntural contemporânea e, por fim, num atendimento ao setor industrial cearense. Nos anos seguintes, as modalidades dos cursos foram ampliadas gradativamente, procurando atender, segundo argumentos da SEDUC, os Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Os estudantes permanecem na escola de 07h às 17h, assistindo 9 aulas por dia, o que totaliza 45 horas/aula (h/a) semanais, 1.800 h/a anuais e 5.400 h/a ao longo dos 3 anos de curso. Fazem três refeições diárias: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. A estrutura curricular se organiza em: 1) Formação geral; 2) Formação profissional e 3) Formação diversificada.

Sobre o crescimento das matrículas, interessante observar, conforme registra a tabela 01, que elas cresceram na proporção direta em que a rede de EEEPs se expandiu.

**Tabela 01** - Matrícula de estudantes nas EEEPs (2008 - 2018)

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.579
2010	59	42	18	18.677
2011	77	57	43	23.370
2012	92	71	51	28.715
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	39.765
2015	111	88	52	43.280
2016	115	90	53	47.112
2017	117	91	53	49.627
2018	119	95	52	52.571
<b>Progressão 2008 a 2018 (%)</b>	476%	475%	1300%	1285%

Fonte: SEDUC/COEDP (2018)

Segundo dados colhidos até 2018, os quais se verificam por meio da tabela 01, as EEEPs estão presentes em noventa e cinco municípios do Ceará, de um total de 184. Possui 119 escolas, totalizando uma matrícula de 52.571 (cinquenta e dois mil, quinhentos e setenta e um) estudantes. Estas escolas sintetizam os anseios da população por formação em articulação com o desenvolvimento produtivo privado, mediado, por sua vez, pela administração estatal.

A análise dos recursos alocados no projeto dessa proposta educativa auxilia na compreensão de suas contradições, pois indica elementos que estão além da superfície do que é dito pelos agentes públicos e privados que defendem a iniciativa. No campo do investimento financeiro dessas escolas, considerando os aspectos orçamentários, é possível perceber, por exemplo, o aumento dos gastos do governo para a efetivação da política.

**Tabela 02** - Valor do investimento realizado nas EEEPs (2008 – 2014)

ANO	INVESTIMENTOS					Outros Investimentos
	Obras	Equipamento e Material Permanente	Veículos	Contratação Professores Área Técnica	Bolsa Estágio	
2008	2.734.025,15	0	0	0	0	0
2009	38.007.544,50	6.269.554,55	0	4.141.243,71	0	4.324.581,82
2010	184.499.730,12	9.397.782,03	0	19.769.387,02	5.102.250,00	5.661.792,93
2011	104.492.647,08	25.664.938,58	0	24.564.978,46	5.599.362,06	1.483.443,87
2012	116.014.655,74	35.355.162,78	5.615.800,00	48.190.504,72	13.187.686,70	4.923.268,92
2013	66.928.741,56	5.719.271,21	0	58.210.218,96	19.453.243,95	3.643.538,33
2014	41.617.061,99	28.996.322,69	0	80.000.000,00	24.800.837,69	41.727.433,11
<b>TOTAL</b>	<b>554.294.406,14</b>	<b>111.403.031,84</b>	<b>5.615.800,00</b>	<b>234.876.332,87</b>	<b>68.143.380,40</b>	<b>61.764.058,98</b>
Total Geral						1.036.097.010,23

Fonte: SEDUC/COEDP (2018).

Conforme exposto na tabela 02, entre os anos de 2008 a 2014, gastou-se com as EEEPs R\$ 1.036.097.010,23 (um bilhão, trinta e seis milhões, noventa e sete mil e dez reais e vinte e três centavos). Mais da metade desses recursos foram destinados à construção de escolas para adequá-las ao já citado “padrão MEC”, bem como para a reforma,



ampliação e adaptação de prédios. Diante dos valores acima apresentados, cabe indagar qual a origem das fontes dos recursos aplicados à escola. A tabela 03, elaborada a partir do levantamento de dados empreendido por Freitas (2014), traz elementos sobre a gênese dos recursos. A referida pesquisa revela que o dinheiro investido nas EEEPs possui diferentes fontes, a saber: a) Tesouro Estadual e suas ramificações como o Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP); b) Fontes oriundas de créditos específicos, obtidas, por exemplo, junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES); c) Financiamento federal através de acordos de cooperação; d) Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

**Tabela 03** - Fontes de financiamento da política estadual para as EEEPs (2009 - 2013)

Fonte de recurso	2009	2010	2011	2012	2013	Total por fonte	%
<b>00/01 – Tesouro Estadual</b>	13.589.942,39	49.748.239,89	50.012.555,27	49.657.594,13	41.050.292,40	204.058.624,08	22,96
07 – Salário Educação	0	2.823.765,00	684.170,67	202.005,35	0	<b>3.709.941,02</b>	0,42
10 – FECOP	0	0	7.923.853,21	15.956.568,86	53.149.395,79	<b>77.029.817,86</b>	8,67
40 – SWAP	0	0	0	6.638.787,51	3.496.159,06	<b>10.134.946,57</b>	1,14
47 – Oper de crédito BNDES	0	0	0	0	10.600.000,00	<b>10.600.000,00</b>	1,19
50/51 – FUNDEB	8.616.648,89	94.316.350,31	92.502.001,26	70.389.292,55	38.733.878,03	304.558.171,04	34,27
53 – Crédito BNDES	0	0	0	0	300.000,00	<b>300.000,00</b>	0,03
82 Governo Federal	8.616.648,89	94.316.350,31	92.502.001,26	70.389.292,55	38.733.878,03	304.558.171,04	31,32
Total Geral	44.880.806,35	210.738.123,50	166.023.258,98	239.843.155,64	227.238.488,58	888.723.833,05	100

Fonte: (FREITAS, 2014, p. 70).

Explorando alguns dados apresentados na tabela 03, observa-se que as três grandes fontes de financiamento ocorridas no período em questão são: FUNDEB, com 34,27%; Governo Federal, com 31,32%

e Tesouro Estadual, com 22,96%<sup>7</sup>. Na empreitada de compreender o objeto da Educação Profissional em sua estrutura financeira, torna-se indispensável não perder de vista a materialidade histórica do objeto. Este plano impedirá o exame superficial do problema, possibilitando uma análise sólida para além da aparência fenomênica da questão. Há a exigência de pôr em dialética o movimento da história, articulada entre singularidade, particularidade e universalidade. Significa dizer que os investimentos particulares destinados às EEEPs precisam ser cruzados com os investimentos realizados pelo mesmo Estado em outros setores. A dívida pública do Estado, disponível no Portal da Transparência, é um bom exemplo de como o Ceará secundariza a educação. Apesar das celebradas propagandas sobre um suposto equilíbrio fiscal, o Estado tem destinado parte considerável de seus recursos próprios para o pagamento da dívida interna, externa e serviços da dívida.

Na tabela 04, encontram-se mais alguns elementos indispensáveis ao aprofundamento da questão do financiamento das EEEPs. Importante sublinhar que os pagamentos referentes à dívida saem do Tesouro Estadual, ou seja, de recursos próprios.

**Tabela 04** - Valores executados (VE) nos serviços das dívidas internas e externas do Estado do Ceará (2013 – 2017)

Subfunção	VE 2013	VE 2014	VE 2015	VE 2016	VE 2017 TOTAL SUB FUNÇÃO	
Serviço da dívida interna		435,479	571,298	686,392	753,546	2.446.717.738,12
Serviço da dívida externa	191,742	234,227	339,246	0,00	0,00	765.217.034,51
Refinanciamento da dívida interna	180,282	197,584	138,361	127,091	104,365	747.686.306,77
Refinanciamento da dívida externa	0,00	0,00	0,00	400,877	426,584	827.462.152,37
<b>Total ano</b>	<b>754,057</b>	<b>867,292</b>	<b>1.048,907</b>	<b>1.214,361</b>	<b>1.284,497</b>	<b>4.787.083.231,77</b>

Fonte: autoral, com base nos dados do Ceará/CGE - Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado do Ceará (2018).

\*os valores expressos anualmente foram arredondados para o formato de milhões, para facilitar a ampliação do caractere. Na coluna Total SUBFUNÇÃO os valores estão por inteiro.

<sup>7</sup> O FUNDEB é composto por uma cesta de impostos direcionados à educação através do que regulamenta a Constituição Federal de 1988, em especial no Artigo 212, cuja base de arrecadação é o próprio Estado. Nos casos em que o valor mínimo por estudante não é atingido (estabelecido por Decreto anual expedido pelo Ministério da Educação), existe uma complementação da União em favor de Estados e Municípios, o que ocorre no Ceará.

Conforme demonstrado na tabela 04, num período de cinco anos (2013-2017), o Estado do Ceará pagou, envolvendo juros, amortizações e parcelas da dívida interna e externa, o montante de R\$ 4.787.083.231,77 (quatro bilhões, setecentos e oitenta e sete milhões, oitenta e três mil, duzentos e trinta e um reais e setenta e sete centavos). Em sete anos (2008-2014/tabela 02) a Educação Profissional teve como orçamento executado, envolvendo diversas fontes de financiamento, a quantia de R\$1.036.097.010,23 (um bilhão, trinta e seis milhões, noventa e sete mil, dez reais e vinte e três centavos). Calculando a razão entre o pagamento da dívida e o investimento na Educação Profissional, percebe-se claramente que o primeiro é 4,62 vezes maior que o segundo. Logo, apesar de a Educação Profissional figurar no centro das propagandas governamentais e palanques eleitoreiros como “menina dos olhos” do Governo Estadual, associada à ideia de ser prioridade na gama de investimentos públicos, percebe-se que, ao contrário do que é publicizado, o compromisso com o endividamento é cerca de cinco vezes maior.

Uma análise que pretende se aproximar ao máximo do real não pode, contudo, contentar-se apenas com o que é demonstrado pelos dados; torna-se necessário ir além dos elementos quantitativos, que dizem muito, mas não tudo. Por isso, isolou-se o valor investido pelo Tesouro Estadual e pelo FECOP, fundo que provem também do Tesouro Estadual, o que totalizou R\$ 281.088.441,94 (duzentos e oitenta e um milhões, oitenta e oito mil e noventa e quatro centavos). Esse total, quando comparado ao montante que o Tesouro Estadual destina ao pagamento das dívidas interna e externa, passa a ser, em números reais, 17 vezes maior que o investimento com as EEEPs. Significa dizer que a principal política educacional destinada ao Ensino Médio, alvo da constante atenção do Governo do Estado e exemplo de política pública para o restante do país, recebeu, no período de maior despesa, considerando a construção/adaptação de escolas e aquisição de equipamentos, 17 vezes menos recursos do que a dívida pública cearense, interna e externa.

A aparência do discurso predominante do governo encobre a essência de um sistema econômico que tem por base de crescimento a exploração. Destarte, o comando executivo do Estado do Ceará tem se utilizado dos chamados serviços das dívidas, refinanciamentos, encargos especiais e até mesmo uma reserva, para demonstrar aos seus

credores – administradores do grande capital – que consegue honrar seus compromissos financeiros. Como resultado direto, os recursos destinados ao complexo educativo são graficamente inferiores ao que o governo gasta para administrar a miséria inerente à crise estrutural do capital. A partir desta constatação, convém elencar alguns questionamentos: a educação cearense é prioridade? A Educação Profissional poderá, sozinha, impulsionar mudanças estruturais na economia do Estado?

Sobre os objetivos da Educação Profissional na versão cearense, vejamos o que diz o Plano Plurianual (PPA), reprodutor das orientações do Banco Mundial:

A análise qualitativa sobre a formação de capital humano no Estado identifica dois problemas chave: baixa qualidade da educação básica e baixo nível de qualificação técnica do trabalhador na economia cearense. As ações direcionadas a ampliar a qualificação da força de trabalho, portanto, deve, necessariamente, contemplar a melhoria da qualidade do ensino básico, eliminando a defasagem ainda presente em relação à situação média do país e os Estados mais bem colocados em nível nacional. As iniciativas devem, ainda, buscar ampliar o **estoque** de profissionais qualificados e adequar o fluxo de trabalhadores às necessidades do mercado (CEARÁ, 2015, p. 110, grifo nosso).

Portanto, no entendimento do Governo do Ceará – que segue as orientações do Banco Mundial – a função da Educação Profissional seria a de expandir o **estoque** de profissionais qualificados, adequando o fluxo de trabalhadores aos imperativos do mercado. Sem meias palavras, sem retórica rebuscada e sem nenhum constrangimento, aluno de EEEP e estoque de mão-de-obra passam a ser termos equivalentes.

Com as principais características das EEEPs apresentadas, a exposição, a partir de agora, procurará aprofundar o debate sobre algumas de suas principais contradições. A seguir, portanto, grafa-se a caracterização dos estudantes que, no ano de 2016 – quando a pesquisa foi aplicada –, ocupavam os bancos escolares das EEEPs.

## O QUE AS EEEPs DIZEM DE SI PRÓPRIAS: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS HISTÓRICOS

Diante do fato de que as EEEPs formam uma rede, a pesquisa apenas poderia realizar-se acompanhando esse contorno, ou seja, a necessidade de ser executada em rede foi imposta pelo próprio objeto na tentativa de compreendê-lo em sua totalidade. Assim, como ponto de partida, decidiu-se eleger, no mínimo, uma escola de cada subdivisão administrativa da educação do Ceará, CREDES e SEFOR. Partiu-se, portanto, do parâmetro inicial de 23, número que acabou sendo possível para 35 escolas. Importante aspecto que merece registro é a caracterização geral (territorial, cultural e econômica) das escolas pesquisadas. As EEEPs investigadas estão localizadas em municípios de grande, médio e pequeno porte; há escolas situadas no litoral, região serrana e semiárido cearense. Algumas delas estão inseridas em municípios com nível mais elevado de industrialização e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais alto, como é o caso da região metropolitana de Fortaleza e do Cariri. No polo oposto, há EEEPs em regiões que dependem totalmente da agricultura e com IDH abaixo da média estadual. A amplitude da pesquisa e a variabilidade de características foram fatores determinantes na escolha das escolas, aliados, em algumas situações, ao trajeto geográfico a ser percorrido pelos pesquisadores.

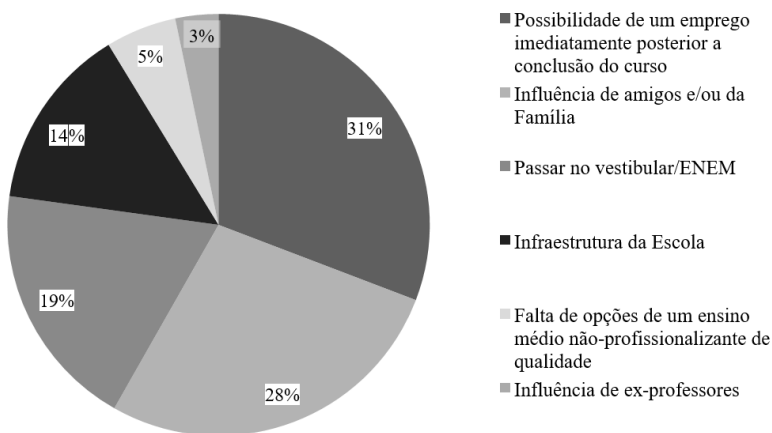
Com relação ao número de participantes da pesquisa, ficou estabelecido como meta a participação de 20% dos estudantes de cada escola, porcentagem também almejada para cada série. As pesquisas com dados estatísticos têm variabilidade nos termos relativos da amostra. Essa definição geralmente se dá em decorrência da complexidade do objeto estudado. A maioria das pesquisas adota 5% como um percentual confiável. No estudo ora apresentado, estabelecemos 20% considerando o aumento da amostra, bem como as condições efetivas para o desenvolvimento da pesquisa.

As escolas participantes têm entre 9 e 12 turmas, o que significa dizer que a menor participação foi de 60 estudantes nas EEEPs menores e 115 nas maiores. Os alunos que colaboraram com a pesquisa estão distribuídos nas três séries do Ensino Médio e, diante deste fato, houve a necessidade de analisar qualitativamente a amostra, uma vez que foram entrevistados estudantes com tempo de permanência diferentes: recém-chegados na escola, concludentes e outros que haviam entrado há um ano.

Sobre as circunstâncias de entrada dos estudantes nas EEEPs, vale ressaltar que a maioria, 86,68%, encontra-se na faixa etária de escolarização recomendada pela legislação, a saber: 15 anos no 1º ano, 16 anos no 2º ano e 17 anos no 3º ano do Ensino Médio, fechando a educação básica. Identificou-se que não existem critérios de exclusão referentes à idade, assim, estudantes provenientes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental têm igual oportunidade de ingresso, embora a faixa etária predominante sugira não ser uma realidade. O que pareceu determinante no quesito idade foi a exigência de que o estudante tenha idade mínima de 14 anos ou 14,5 anos para os cursos da área de saúde, com vistas na idade mínima de 16 anos necessária para a realização dos estágios no 3º ano. Ressalta-se que, em relação ao gênero, os estudantes pesquisados são divididos do seguinte modo: 46,50% feminino e 53,50 % masculino.

Durante o processo investigativo, uma questão se apresentou como fundamental: quais seriam as razões de procura dos jovens cearenses pela modalidade da Educação Profissional em tempo integral? Esse é o principal motivo que justifica a exposição dos gráficos a seguir.

**Gráfico 01** - Distribuição de motivos que levaram os estudantes a optar por uma EEEP:

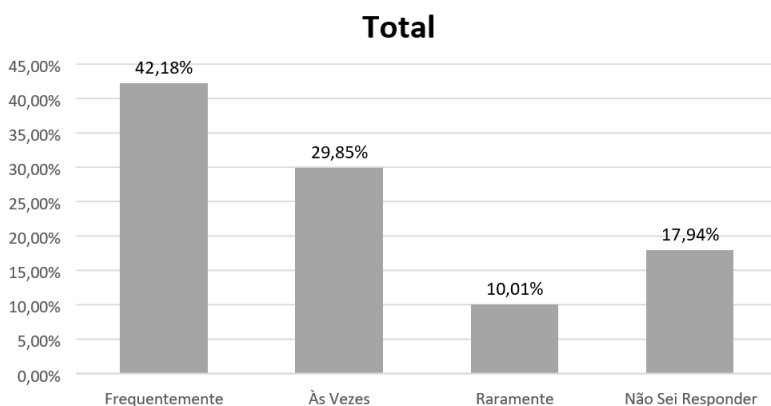


Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

O gráfico 01 revela que a natureza da opção dos estudantes por uma EEEP remonta, principalmente, à crença de que ela oferece possibilidades

e oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Este dado foi contextualizado a partir do ideário da profissionalização, que tem atribuído à educação a finalidade *mister* de preparar para o mercado de trabalho capitalista, creditando a este modelo educativo a certeza da empregabilidade, reverberando, de maneira contumaz, na decisão dos jovens que buscam, na escola, um caminho para encurtar a jornada pelo emprego. A maioria dos estudantes que procuram uma EEEP, conforme ficou demonstrado, não está buscando uma melhor qualidade de ensino. Apenas 5,42% dos estudantes optaram pela escola profissional pela escassez de boas escolas que oferecem a possibilidade de ensino propedêutico. Na outra ponta, 30,78%, quase um em cada três jovens vislumbra conseguir emprego com a conclusão do curso. Este número somado à influência de amigos e familiares (27,43%), que provavelmente também almejam a garantia da empregabilidade, totaliza 58,2%: mais da metade. A juventude cearense, em consonância com o discurso de acesso ao mercado de trabalho, fortalece as fileiras de formação de mão de obra por meio do projeto das EEEPs. De forma velada, a educação na sociedade capitalista segue cumprindo, principalmente, a função de reprodução das relações sociais de produção.

**Gráfico 02** - Distribuição da relação entre a EEEP/TESE e sua aplicação:



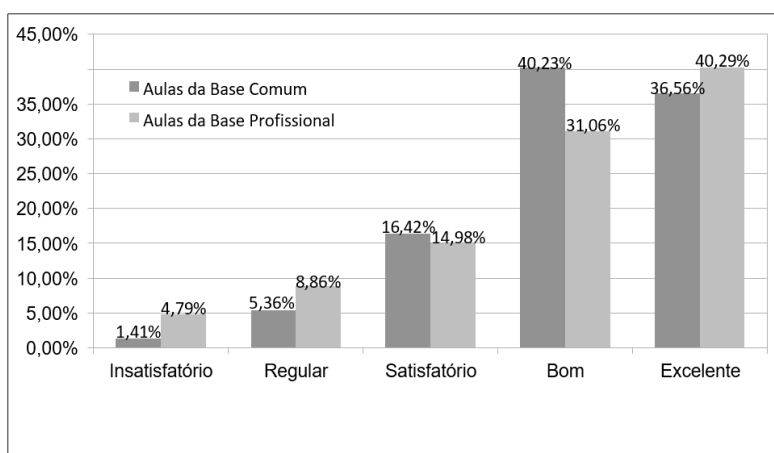
Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

A pergunta feita aos estudantes cujas respostas estão apresentadas no gráfico 02 foi a seguinte: a TESE (Tecnologia Empresarial Sócio Educacional) é trabalhada nesta escola? Sendo a TESE o marco filosófico que dá substrato ao projeto de Educação Profissionalizante no Ceará, a

questão foi elaborada no intuito de perscrutar se, e como, tal filosofia chega ao estudante. 42,18% dos estudantes confirmam a presença da TESE no cotidiano da escola. Somado esse percentual ao dos que responderam ‘às vezes’, a porcentagem sobe para 72,03%. Evidencia-se, portanto, que a TESE e sua filosofia têm, comprovadamente, reproduzido uma orientação ideológico-empresarial nessas escolas. A educação oferecida à juventude cearense segue a conveniência de um modelo educativo talhado pelos parâmetros da elite empresarial brasileira ajustada às intempéries de um mercado de trabalho que solicita, constantemente, a qualificação e requalificação do trabalhador.

Em relação ao percurso formativo dos estudantes, averiguou-se a relação entre os alunos e suas preferências pelas áreas curriculares disponíveis nas EEEPs. As respostas explicitam ampla preferência pela chamada área técnica, somando 61,48%. O restante, pouco mais de 38%, distribuiu-se entre as demais áreas de conhecimento. A constatação de que as matérias profissionalizantes são mais atraentes do que as disciplinas da base comum pode estar atrelada a duas hipóteses: 1) ao ideário de empregabilidade que, largamente defendido pela TESE/TEO, conforme já demonstrado, predomina no imaginário estudantil; 2) aos laboratórios profissionais com equipamentos aparentemente modernos e inovadores, quando comparados com o processo de grave sucateamento das demais escolas públicas. Pode haver ainda, naturalmente, a articulação das duas possibilidades.

**Gráfico 03** - Satisfação dos estudantes das EEEPs nas aulas da base comum e profissional:

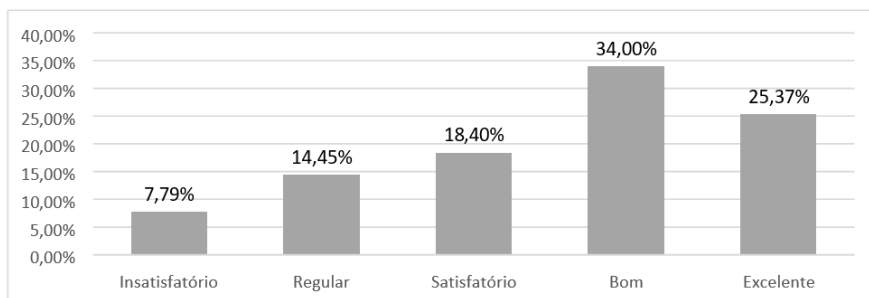


Fonte: elaborado pelos autores, 2016.



Conforme já exposto, o currículo dos estudantes é dividido em três áreas: base comum, profissional e diversificada. Neste íterim, buscou-se entender o nível de apreciação dos estudantes considerando as duas primeiras áreas, cujos resultados estão expressos no gráfico 03. A ampla maioria dos estudantes avalia bem as aulas, com 40,29% atribuindo o conceito excelente para as aulas da área profissional, o que demonstra uma ligeira vantagem neste mesmo quesito em relação à base comum. Apenas 1,41% dos estudantes consideraram insatisfatórias as aulas da base comum e 4,80% as de base profissional. Onde os estudantes passam a maior parte da semana, ou seja, a estrutura das EEEPs, foi outro ponto de interrogação dos alunos.

**Gráfico 04** - Satisfação dos estudantes com relação à estrutura geral das EEEPs:



Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

No quesito estrutura, 59,37% dos estudantes demonstram satisfação, avaliando como boas ou excelentes as instalações das escolas. Não há dúvidas de que os aspectos físicos das EEEPs constituem um grande e estratégico atrativo. Mesmo as mais precárias são melhor equipadas que as escolas regulares diante do processo de grave sucateamento que atravessam.

Sobre os números expostos, pode-se inferir de forma sintética, dada a natureza desta exposição, que o caso da proposta de Educação Profissionalizante do Estado do Ceará reforça a dicotomia educativa capitalista em sua versão brasileira. O enfrentamento da tensão acerca de como resolver a problemática da educação dos trabalhadores tem levado o Estado, na condição de gestor da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002, 2005, 2009), a forjar a profissionalização dos jovens em articulação

com o Ensino Médio. Há uma clara intenção dos gerentes do capital em centrar esforços para que o trabalhador-estudante se forme, cada vez mais precocemente, com condições de atender ao mercado de trabalho capitalista de maneira eficaz e de modo o mais barato possível para os empresários. Nesse processo, a função social da educação é descaracterizada em seu plano ontológico.

O Brasil, como país que partilha do capitalismo de forma periférica, ao ter um processo tardio de industrialização, tornou-se um palco privilegiado de experimentação dos laboratórios de políticas educacionais produzidas por organismos multinacionais com vistas ao controle educacional. As agências multilaterais orientam a educação brasileira de forma tão naturalizada quanto um supervisor de um campo de fábrica diz o que se espera do operário da linha de produção. A política neoliberal implementada na década de 1990 serviu de pano de fundo para os fatores que desencadeiam relações empresariais mais nítidas dentro da escola. Nesse arcabouço ideológico, elege-se como fundamento teórico de base para os currículos escolares, especialmente aqueles ligados ao ensino profissionalizante, as demandas empresariais em detrimento das necessidades dos trabalhadores. Há, para os empresários e seus preceptores, uma dupla função nesse projeto educacional: suprir a demanda de profissionais de nível médio reclamada pelo mercado de trabalho e formar ideologicamente trabalhadores dóceis, facilmente adaptados às oscilações entre o emprego e o desemprego, dado que, no contexto de crise, o desemprego, como delata Mészáros (2002), é estrutural e não mais conjuntural.

Em consonância com as políticas educacionais federais e com a expansão da Educação Profissional, consolidadas a partir da década de 1990, os governos do Ceará têm adotado práticas de gestão privada do espaço público, resguardados em pressupostos de base ideológica liberal, como o Relatório Jacques Delors (1998), por exemplo. O contexto político e social do Ceará nas últimas três décadas revela uma clara transição entre as atrasadas elites conservadoras, num verdadeiro jogo de poder que se expressa em todas as esferas, inclusive na educativa. A ostensiva propaganda oficial evidencia o investimento na Educação Profissionalizante como ápice da melhoria da educação, levando a opinião pública a crer que, por este caminho, todos os outros problemas sociais serão resolvidos.

O exame dos documentos oficiais, a revisão de bibliografia, a pesquisa em campo e o tratamento dos dados obtidos, no entanto, permitem compreender as formulações educacionais do Estado e sua identificação com os discursos ideológicos. Constata-se, com efeito, que o modelo educativo analisado, por ser de caráter precoce e de natureza aligeirada, serve de sustentáculo ao projeto de educação que não interessa a formação plena da humanidade. No limite das contradições, na medida em que insere o jovem no mercado de trabalho capitalista, volátil e inseguro, assume o caráter ideológico de controle das massas, pois reafirma a estrutura das relações subvertidas na sociedade vigente, além de ter se consolidado como um dos principais meios de camuflar o desenvolvimento da miséria. Inserido nesse paradoxo, o jovem-trabalhador torna-se grato por estar formalmente explorado e inserido nessa lógica.

Esse cenário de desemprego, dentre outros fatores impossíveis de serem apreendidos diante da brevidade deste capítulo, contextualiza a centralidade do paradoxo que atinge a profissionalização ofertada pelo Estado do Ceará. Mesmo com a isenção da missão inicial de assegurar a função propedêutica do Ensino Médio, o Relatório de Gestão 2008–2014 (CEARÁ, 2014), registra um aumento de egressos no Ensino Superior (ES). Nessa teia de contradições, a gestão estatal, com suporte das agências multilaterais, procura encontrar alternativas para corrigir o desvio e a relação dinâmica entre a escola e o mercado de trabalho capitalista. De acordo com o documento (CEARÁ, 2014, p. 176), o percentual de inserção dos concludentes das EEEPs no mercado de trabalho atingiu a marca de 12,9%; já o índice de ingresso no ES marcou o percentual de 29,9%. Vale salientar que 7,5% dos estudantes ingressaram no mercado de trabalho e, concomitantemente, no ES. Esse somatório atinge 49,7%, restando 50,3% de jovens que não conseguiram emprego, tampouco ingressaram ao ES. O relatório também registra a preocupação governamental com os indicadores de crescimento de ingresso no ES em contraponto ao decréscimo de jovens inseridos no mercado de trabalho entre 2008 e 2014.

Os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das EEEPs no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado. (CEARÁ, 2016, p. 130).

Denunciar a enorme distância entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que é de fato vivenciado, é uma forma de fazer frente aos graves danos causados pela escassez de instrumentos que permitam aos filhos da classe trabalhadora compreender, questionar e modificar sua realidade. As EEEPs constituem-se como entidades centradas em garantir uma formação instrumentalizada na epistemologia da prática, voltadas ao exercício de funções definidas *a priori* pelo aparato produtivo. Essa especificidade formativa contenta-se, no limite de suas contradições, que o egresso saia da escola com a aquisição de competências elementares, capazes de lhe assegurar ler, escrever, contar e “apertar botão” ou “parafuso mecatrônico”, estes, por sua vez, produzidos, geralmente, nos países de capitalismo central<sup>8</sup>.

O debate em torno de uma proposta de educação integral destinada aos filhos da classe trabalhadora não guarda novidade histórica em si. Já no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (2004) enunciam os princípios de uma educação pública socialista, reconhecendo a impossibilidade de separar as premissas teóricas das pragmáticas. Nessa ocasião, defenderam a educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, a eliminação do trabalho de crianças em fábricas tal como se apresentava à época, bem como a associação da educação com a produção material. Isso significava avançar na luta pela educação integral, não perdendo de vista o inimigo comum: o Estado capitalista e a propriedade privada dos meios de produção, isto é: os princípios burgueses. A síntese da proposta educativa marxiana não apenas se fundamenta na união entre educação e produção material, como prima por ela.

Registra-se, por último, a impossibilidade deste capítulo abranger toda a conjunção de fatores que envolvem a problemática, a exemplo do acesso dos egressos dessas escolas ao Ensino Superior. Acredita-se que a questão vai além do superficial tangível exposto na superfície. Há que se infiltrar na essência do real, uma vez que a face aproximativa da realidade demonstra o verdadeiro sentido da Educação Profissional, mesmo que ela tenha que formar estoque de mão de obra para o capitalismo em crise hodierna. Aponta-se, como último e mais cruel desdobramento, a negação do conhecimento historicamente

---

<sup>8</sup> Esta dicotomia configurou-se no início dos processos de acumulação primitiva do capital, ainda nas insipientes fases de comercialização e manufatura (corporações de ofícios surgidas nos primeiros burgos europeus e que abasteciam o mercado local e o excedente era comercializado) e, à medida que o modo de produção passou a se complexificar, houve o aprofundamento da dicotomia.

acumulado pela sociedade aos filhos da classe trabalhadora, ao melhor e mais avançado já produzido para esta clientela social e economicamente determinada, em prol de uma propalada qualificação para o mercado capitalista, inofensiva e submissa à ordem do capital.

## NOTAS CONCLUSIVAS

O movimento ontológico de aproximação com a particularidade do objeto e o seu retorno (distanciamento) da totalidade, aponta que a aparência da política de Educação Profissional do Estado do Ceará precisa ser investigada de forma que se obtenham, segundo o compromisso da investigação científica, as devidas indagações e respostas, ainda que estas sejam aproximadas. Não há como dar conta de um objeto como este sem tomá-lo em interação dialética com a base econômica da sociedade. Tornou-se necessário, portanto, analisar a proposta educativa cearense em interconexão dialética com o desenvolvimento do capitalismo periférico brasileiro. Sobre este aspecto, que não tem outra intenção a não ser respeitar a movimentação contraditória do objeto (as EEEPs), a exposição necessita registrar alguns elementos *post-scriptum*.

Na conjuntura de crise em que o capitalismo se encontra, o complexo educativo tornou-se um importante mecanismo de dominação, assumindo, forçosamente, um potencial de formação de mão de obra para o desenvolvimento da economia. Como catalisador, o discurso liberal-burguês propala que “não falta emprego e sim trabalhador qualificado” e como isso transfere para os indivíduos a responsabilidade pelas mazelas sociais, convencendo-os, com base na meritocracia, que as possibilidades são as mesmas para todos. Já nos fundamentos iniciais desta pesquisa houve um esforço para refutar essa mistificação da realidade, a partir da demonstração da profundidade dos problemas estruturais do capitalismo em crise e da impossibilidade de serem corrigidos pela ação do aparato educativo. A ruptura dos fundamentos da desigualdade, com efeito, guarda a base da transformação social. A educação, seguramente, tem papel fundamental em tal transformação; não obstante, sob muitas mediações impossíveis de serem aprofundadas aqui.

Com base nesse quadro, pode-se apontar que as EEEPs atendem bem à ordem estabelecida: por um lado aparentam contemplar as famílias

trabalhadoras, dado que formam seus filhos na ilusão de uma educação integral; por outro, procuram atender o mercado de trabalho capitalista, pois preparam mão de obra barata, dócil e alinhada às necessidades dos empresários. O ideário de empregabilidade, largamente defendido pela TESE/TEO, conforme demonstrado pelos questionários, predomina no imaginário estudantil. Esse predomínio justifica-se pelo fato de os estudantes serem submetidos a laboratórios de práticas profissionais dotados de equipamentos aparentemente modernos e inovadores – quando comparados com o processo de grave sucateamento das demais escolas públicas –, o que gera uma sensação de pertencimento à chamada era tecnológica<sup>9</sup>.

Na perspectiva mecânico-idealista-burguesa do governo do Estado do Ceará, muito foi feito. Entretanto, o Plano Plurianual (CEARÁ, 2016, p. 130) registra o enfoque na qualificação profissional dos estudantes, egressos e trabalhadores, em atendimento às orientações das agências multilaterais. Também aponta a necessidade de expansão e ampliação da rede de ensino profissionalizante, mediante a crescente demanda do chamado mundo do trabalho, a fim de contribuir para o desenvolvimento do Estado e para a empregabilidade dos alunos.

Posicionado, portanto, nesse sucinto quadro é que a pesquisa apresentada entende ser relevante o aprofundamento de estudos acerca da proposta formativa existente no Estado do Ceará para a juventude trabalhadora que já dura mais de uma década. Acredita-se que os elementos críticos indicados nesta comunicação podem apontar para as principais contradições das Escolas Estaduais de Educação Profissionalizantes (EEEPs).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CEARÁ. Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado. *Ceará Transparente*. 2018. Disponível em: [https://ceartransparente.ce.gov.br/portal-datransparencia/despesas/despesas-do-poder-executivo?\\_\\_=\\_\\_](https://ceartransparente.ce.gov.br/portal-datransparencia/despesas/despesas-do-poder-executivo?__=__). Acesso em: 03 mar. 2018.

---

<sup>9</sup> O conceito de “era tecnológica” aqui empreendido se vale do arcabouço teórico-metodológico proposto por Vieira Pinto (2008), dentre outros autores. Para uma análise mais consistente sobre a ambivalência assumida entre técnica e tecnologia, conferir Santos, Ribeiro e Sabino (2017).

- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. *Relatório de Gestão: o pensar e o fazer educação profissional 2008-2014*. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. *Plano Plurianual - PPA (2016-2019)*. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/14/2011/06/Volume-I-Mensagem-do-Governo.pdf>. Acesso: 08 nov. 2018.
- CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. *Plano Plurianual – PPA (2016-2019): Anexo I Demonstrativo de Temas Estratégicos e Programas*. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/06/Volume-II-AnexoI-Demonstrativo-de-Temas-Estrat%C3%A9gicos-e-Programas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, Antônia Dalila Saldanha de. *Gestão financeira da política de ensino médio integrado e integral do Ceará*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- KEYNES, John Maynard. *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 1992.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martins Claret, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Neto. *Economia política: uma introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIKETTY, Thomas. *O Capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SABINO, Thiago Chaves. A ambivalência da técnica e da tecnologia na profissionalização do ensino médio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 50, p. 9-27, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. 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.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. *Educação Profissional*. 2015. Disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.





# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PIAUÍ FRENTE AOS LIMITES ABSOLUTOS DO CAPITAL

*Maria Escolástica de Moura Santos*<sup>1</sup>

*Jullyane Frazão Santana*<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação escolar é uma invenção das sociedades de classes. Conforme Ponce (2010, p. 19), nas comunidades primitiva a educação era difusa e espontânea, as crianças aprendiam “tomando parte das funções da coletividade”. Com base em Lukács (2018), podemos afirmar que os indivíduos se educavam enquanto desenvolviam o trabalho, atividade gênese do ser social e da sociedade.

Segundo Lukács (2018), o processo de divisão social do trabalho, que no âmbito das comunidades primitivas estava ancorado na cooperação, levou ao desenvolvimento da linguagem e dos demais complexos sociais, dentre eles a educação. Nesse primeiro momento, trata-se da educação em sentido *lato*, nascida a partir das necessidades do trabalho, desenvolvida

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFC); Mestre em Educação (UFPI); Licenciada em Pedagogia; Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Área de Fundamentos Históricos e Culturais da Educação, Departamento de Fundamentos da Educação; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (USP); Mestre em Educação (UFPI); Licenciada em Pedagogia (UFPI); Professora da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP); membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM).

nos contextos e espaços mais variados, no decorrer de toda a vida dos indivíduos. Esta educação é universal, visto que todas as sociedades, em todos os tempos históricos, para desenvolver-se, necessitou da sua mediação; é responsável por preparar os indivíduos para dar as respostas esperadas frente às circunstâncias postas.

Entretanto, a divisão social do trabalho desencadeia consequências amplas. O desenvolvimento de certas atividades pressupõe a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades bem específicas por parte de quem as executa. A forma como essa divisão foi sendo realizada e as escolhas feitas pela humanidade levaram ao surgimento dos ofícios manuais num momento mais tardio do desenvolvimento social, bem como à sua separação em relação às atividades intelectuais. Foram somadas a isso a apropriação privada dos meios de produção, a exploração do trabalho e o desenvolvimento de instrumentos de dominação e regulação da exploração, como a religião, o Estado, o direito, a política etc. É em meio a esse processo que surgem as classes sociais distintas e antagônicas, e, por conseguinte, a educação em sentido estrito. Esta é responsável por preparar os filhos das classes detentoras do poder para assumirem os postos de comando no âmbito da estrutura social, enquanto os trabalhadores continuam seu processo de aprendizagem no próprio desenvolvimento dos atos de trabalho.

Não nos é possível explicar aqui todo esse processo de desenvolvimento da educação estrita, desde as sociedades clássicas, passando pelo feudalismo, até chegar à sociedade burguesa, com todas as suas nuances, complexificações e contradições. Basta-nos enfatizar que é somente a partir do desenvolvimento do capitalismo que o sistema produtivo passa não apenas a possibilitar, mas a exigir certa qualificação da classe trabalhadora.

É a partir desse momento que a escola se divide em duas, uma de caráter propedêutico, que possibilita o acesso aos níveis superiores de formação intelectual, e outra de caráter profissionalizante, destinada aos filhos da classe trabalhadora, com vistas a formá-los para os ofícios manuais. Essa é a tendência geral, embora não seja uma determinação absoluta, visto que sempre há uma margem relativa de liberdade e de possibilidade frente às condições postas. Daí podemos afirmar que o ensino profissionalizante é um fenômeno do capitalismo e se faz necessário apenas neste modelo de sociabilidade.

Com base nessa compreensão, definimos como objetivo deste trabalho analisar os rebatimentos da crise estrutural do capital nas políticas de educação voltadas para o suposto ensino técnico<sup>3</sup> profissional no âmbito do Piauí, sobretudo, a partir da Reforma do Ensino Médio legitimada pela MP 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017.

Como forma de sistematização, organizamos nossa exposição em cinco seções. A primeira se refere a esta introdução, na qual apresentamos nossa base teórica, objetivos e pontos de partida. A segunda propõe uma discussão, a partir de Mészáros (2011), sobre os limites absolutos do capital, fundamental para compreendermos sua crise estrutural e um de seus efeitos mais perversos, o desemprego crônico. Na terceira e na quarta seção discutimos as políticas de educação voltadas para o ensino profissional no âmbito do Brasil e do Piauí, respectivamente, considerando os elementos históricos, bem como as incoerências impostas pela crise estrutural do capital. Por fim, as considerações conclusivas.

## **A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, O DESEMPREGO CRÔNICO E AS FALSAS SOLUÇÕES**

Todos os sistemas de reprodução sociometabólica possuem limites intrínsecos à sua própria ordem, isso vale para os sistemas comunal, escravista, feudal e capitalista. Conforme Mészáros (2011), quando esses limites são alcançados no decurso da história, faz-se necessário rever e reestruturar os parâmetros que alicerçam essa ordem.

No que se refere ao sistema do capital, um dos limites insuperáveis diz respeito ao fato de que suas leis fundamentais são bastante problemáticas. Ele se sustenta sobre uma série antagonismos estruturais, dentre elas, a subordinação do trabalho ao capital, que por sua vez é parasitário do trabalho. Outro limite está relacionado ao fato de o capital possuir uma tendência irrefreável à universalização, uma necessidade de ir sempre além. Essa tendência está diretamente relacionada à necessidade de deslocar os antagonismos internos por meio da ampliação da sua escala de operações. Ele precisa continuar seu processo de reprodução, em escala

---

<sup>3</sup> Entendemos, a partir de Santos (2019), que esses arranjos educativos ofertados à classe trabalhadora não podem ser denominados de técnicos, visto que, além de não realizarem qualquer debate sobre a importância da técnica e da tecnologia para a totalidade social, não qualificam seus egressos para atuarem tecnicamente.

cada vez maior, daí a necessidade de se expandir, acumular e centralizar (MÉSZÁROS, 2011).

O capital não é um sujeito humano e/ou racional, é uma abstração dominadora que tem uma lógica própria de funcionamento. Não admite ser controlado, ou seja, não admite freios, mesmo que estes sejam indispensáveis para garantir a sobrevivência da humanidade. Segundo MéSZáros (2011, p. 100), “o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação”. O Estado surge como um aparato indispensável e complementar no que concerne à garantia de sua reprodutibilidade. Nas palavras do supracitado teórico, “o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado” (MÉSZÁROS, 2011, p. 107).

Em momentos anteriores, muitos problemas eram solucionados por meio do desenvolvimento expansionista. Nesse seu processo de expansão, o capital alcançou os espaços mais longínquos e se espalhou por todos os recantos de todos os países, de modo que agora precisa lidar com os limites físicos do próprio planeta. É nesse momento, quando chega ao fim seu processo de ascendência histórica, que esse sistema se encontra com seus limites absolutos, ou seja, não há mais para onde se expandir. Existem, ainda, outros antagonismos estruturais inconciliáveis, dentre eles, as questões ambientais, os antagonismos entre o capital global transnacional e os Estados nacionais, a emancipação da mulher e o desemprego crônico (MÉSZÁROS, 2011).

É importante frisar que o capital não aceita restrições ou imposição de limites, uma vez que os limites por si mesmos já são indicativos da crise. “A degradação da natureza ou a dor da devastação social não têm qualquer significado para seu sistema de controle sociometabólico, em relação ao imperativo absoluto de sua autorreprodução numa escala cada vez maior” (MÉSZÁROS, 2011, p. 253).

Trata-se de um sistema que não pode ser controlado, e essa sua incontrollabilidade, com a tendência a ir sempre além, o colocou frente aos seus próprios limites estruturais irrefreáveis. Um dos maiores dilemas humanos é conviver com esse problema ao invés de lutar contra ele. Os defensores do sistema se recusam a aceitar tanto esses limites e a

incontrolabilidade do capital, quanto o fato de que ele ameaça a própria existência da vida no planeta. Ignoram que vivemos um momento em que não existe nada, no que se refere aos bens necessários à reprodução da vida, que não esteja ameaçado pelo capital. O máximo que conseguem é atribuir o problema a uma suposta natureza egoísta do ser humano, ao tempo em que buscam explicações neomalthusiana<sup>4</sup> que visam naturalizar problemas que são da ordem do social (MÉSZÁROS, 2011).

Segundo Mészáros (2011), o capital não é bom nem ruim, ele é indiferente tanto à degradação da natureza quanto à devastação social. O que importa é sua autorreprodução em proporção cada vez maior, numa escala de tempo cada vez menor, mesmo que as consequências inevitáveis, como já afirmamos, seja a completa destruição das condições de reprodução da vida. Nesse sentido, afirma:

(...) hoje é impossível pensar em qualquer coisa associada às condições elementares da reprodução sociometabólica que não esteja letalmente ameaçada pela forma como o capital se relaciona com elas: a única que ele conhece. Isto não vale apenas para as exigências de energia da humanidade ou para a administração dos recursos naturais e dos potenciais químicos do planeta, mas para todas as facetas da agricultura global, inclusive a devastação em grande escala das floresta e a maneira irresponsável de tratar o elemento sem o qual nenhum ser vivo pode sobreviver: a água (MÉSZÁROS, 2011, p. 253).

Sobre essa questão, até mesmo a ciência e a tecnologia têm sua lógica degradada, pois, estando a serviço do capital, acumulam destruição e contribuem fortemente para a poluição global, ao invés de andar na contramão em busca de soluções. O desenvolvimento das forças produtivas e técnicas de cultivo agrícolas não foram suficientes para erradicar a fome e os problemas de desnutrição. Os produtos possuem uma vida útil cada vez mais curta, pois visam obrigar as pessoas a consumirem sempre mais, isso acelera o nível de desgaste dos recursos naturais, ao passo em que intensifica a produção de lixo (MÉSZÁROS, 2011).

---

<sup>4</sup> Thomas Malthus (1766-1834) explica a pobreza a partir de uma relação direta com o crescimento populacional, pois, segundo ele, enquanto os recursos naturais se reproduzem em escala aritmética, a população cresce em progressão geométrica. Portanto, a solução para a pobreza viria com o controle populacional, ou seja, com a abstinência sexual por parte dos pobres.

No que diz respeito aos antagonismos estabelecidos entre o capital global transnacional e os Estados nacionais é importante fazer alguns esclarecimentos. O primeiro refere-se ao fato de se tratar de um equívoco a expressão multinacional atribuída a algumas empresas, visto que elas, embora se estabeleçam em países diversos, representam os interesses do seu país de origem. Portanto, é mais apropriada a expressão transnacional ao invés de multinacional (MÉSZÁROS, 2011).

A segunda questão diz respeito à necessidade do capital de estar em constante expansão e as impossibilidades de satisfazer essa necessidade dentro das fronteiras dos seus Estados de origem, decorrendo daí o impulso para manter relações de produção para além das suas fronteiras. Disso decorre uma série de conflitos dos mais variados em termos de intensidade e gravidade, uma vez que as potências econômicas impõem seus interesses em relação aos interesses dos países periféricos. O que ocorre é um ruído na relação entre as imposições do capital global e a suposta soberania dos Estados nacionais (MÉSZÁROS, 2011).

Os principais antagonismos se estabelecem em três vertentes: 1) na relação contraditória entre monopólio e competição, pois o capital precisa conciliar os impulsos para se unir e formar grandes conglomerados, com a necessidade de competir; 2) o fato de que a produção é socializada, todos os trabalhadores participam, mas o consumo é discriminado, nem todos têm acesso; 3) a divisão do trabalho é de caráter nacional ao tempo em que o domínio hegemônico é apenas de algumas potências (MÉSZÁROS, 2011).

Um sistema com tantas contradições e incoerências só se mantém funcionando porque impõe com maior ou menor força o respeito a suas premissas. Dentre as táticas mais adotadas estão, desde as medidas de convencimento e busca de supostos consensos, passando pelos mecanismos de cooptação das lideranças das causas trabalhistas, até as medidas legais mais arbitrárias e os instrumentos repressivos do Estado (MÉSZÁROS, 2011).

Na verdade, os imperativos alienantes deste sistema se estabelecem em todos os âmbitos da vida social, e exigem uma forma de controle hierárquico desde os níveis de reprodução mais abrangentes como, o processo de trabalho, até os mais restritos como é o caso da família. O sistema do capital como um todo só pode se manter em constante reprodução se garantir que sua lógica, que se dá na relação de poder, transponha-se para outros complexos sociais por meio de suas personificações. Todas as demais

relações sociais se estabelecem a partir da premissa de subordinação do trabalho ao capital, que impõe a submissão do trabalhador ao patrão, assim como da mulher ao homem. Esta, por sua vez, não pode ser reformada (MÉSZÁROS, 2011).

Alguns indivíduos particulares podem até construir modos de organização familiar e estabelecimentos de relações interpessoais sob o princípio da igualdade, porém, esse princípio jamais será uma unanimidade dentro do sistema do capital. Nesse sentido, MéSZáROS (2011, p. 269) afirma:

Pares isolados podem ser capazes de ordenar (o que certamente fazem) seus relacionamentos pessoais em verdadeira igualdade. Na sociedade contemporânea existem até mesmo enclaves utópicos de grupos de pessoas que interagem comunitariamente e podem se afirmar engajados em relações interpessoais não hierárquicas humanamente satisfatórias e em formas de criar os filhos muito diferentes da família nuclear e suas fragmentações. Não obstante, nenhum desses dois tipos de relação pessoal pode se tornar historicamente dominante no quadro do controle sociometabólico capitalista.

Sob os imperativos do capital, nenhuma relação social de modo abrangente pode se organizar de forma a garantir a igualdade plena. Existe um domínio do capital em relação à sociedade que é mantido com a contribuição da família na reprodução do sistema de valores, que não admite contestação de autoridade e que determina o razoavelmente aceito na atitude dos indivíduos. Assim, a família, junto com outras instituições sociais, como a igreja e a educação formal, estão a serviço da reprodução do sistema dominante. Portanto,

A existência de um tipo de família que permitisse à geração mais jovem pensar em seu papel futuro na vida em termos de um sistema e valores alternativo – realmente igualitário –, cultivando o espírito de rebeldia potencial em relação às formas existentes de subordinação, seria uma completa infâmia do ponto de vista do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 271).

Daí afirmarmos ser a questão da emancipação feminina um dos antagonismos postos. Como garantir a igualdade substantiva entre os



indivíduos no seio de uma sociedade que se sustenta pela desigualdade? Conforme o referido autor, a emancipação da mulher somente será efetivada no seio de uma sociedade que alcançou a igualdade plena, o que é inviável no âmbito da sociabilidade do capital, pois atinge em cheio sua autoridade.

Os defensores do sistema podem até assumir o discurso da emancipação feminina, entretanto, explora elementos dessa luta e lucra consideravelmente com ela. Lucra, inclusive, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, pois obtém força de trabalho mais qualificada com salários inferiores, ao tempo em que garante, agora, que duas pessoas se tornem responsáveis pela manutenção da família. Assim, os salários podem cair enquanto aumenta a inflação. Até mesmo quando o salário de homens e mulheres se equiparam não é porque o salário das mulheres aumentou, mas porque o salário dos homens caiu. Portanto, não há condições reais para se efetivar a liberdade substantiva entre os indivíduos, uma vez que o princípio da igualdade é incompatível com os princípios do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Por fim, faz-se necessário discutirmos o quarto antagonismo estrutural inconciliável, que se refere ao desemprego crônico, um dos problemas mais graves desencadeados com a crise do capital, normalmente desconsiderado ou analisado de forma distorcida, entendido, no geral, apenas como reflexo do desenvolvimento tecnológico e científico.

Os discursos que normalmente são aceitáveis oscilam entre falácias esvaziadas – que buscam convencer os trabalhadores de que já não é mais possível o pleno emprego e a garantia do emprego vitalício, bem como a necessidade do empreendedorismo – e as medidas autoritárias, que impõem os empregos temporários, o trabalho intermitente, os cortes de direitos trabalhistas, o estabelecimento de contratos por meio de negociações diretas etc.

A situação do desemprego crônico traz em si uma grave contradição, como todos os outros elementos que se colocam nos domínios do capital. As pessoas que são expulsas dos processos de trabalho, ou que nem ao menos conseguiram se encaixar, aquelas consideradas excedentes, “estão longe de poder ser consideradas supérfluas como *consumidoras* que asseguram a continuidade da reprodução ampliada e da autovalorização do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 322, grifo do autor).

Com a crise estrutural do capital restringiram-se os espaços para ganhos efetivos do ponto de vista do trabalhador. Até os ganhos conquistados anteriormente, no que se refere ao aspecto econômico e legal, estão sendo retirados. Diferente do exército de reserva existentes nos períodos em que o capital estava em ascensão, que até era benéfico para o capital, o desemprego que agora se instala, de caráter crônico, é ameaçador e se apresenta como um limite absoluto do capital. Nesse sentido, Mészáros (2011, p. 333) afirma:

[...] o desemprego em massa começa a lançar uma sombra realmente ameaçadora, não somente sobre a vida socioeconômica de um ou outro país, mas sobre todo o sistema do capital. Pois uma coisa é imaginar o alívio ou a remoção do impacto negativo do desemprego em massa de um, ou mesmo mais de um, país particular (...). Entretanto, outra coisa completamente diferente é sonhar com essa solução quando a doença afeta todo o sistema, estabelecendo um limite óbvio ao que um país pode fazer para “mendigar ao vizinho”, ou mesmo o resto do mundo, caso se trate do país hegemônico mais poderoso, caso dos Estados Unidos no período posterior à Segunda Guerra Mundial.

Os apologistas do sistema tratam esse problema apenas como fato isolado, como bolsões localizados, e não como um problema que atinge grande número de pessoas, não apenas mulheres e jovens, proletários, ou trabalhadores de países periféricos. Ao contrário, atinge a todos os países, até os capitalistas poderosos como os Estados Unidos, e grande contingente de pessoas, inclusive da classe média. Os índices são cada vez mais alarmantes, apesar de os números estatísticos oficiais normalmente não representarem os fatos na sua integralidade (MÉSZÁROS, 2011).

As soluções apresentadas são as mais estapafúrdias: garantem que os empregos desaparecidos na grande indústria serão compensados no setor de serviços; sugerem flexibilização das leis trabalhistas, com redução de carga horária e de salários, trabalho intermitente, dentre outros. Conforme Mészáros (2011), defendem ainda o investimento nas pequenas empresas – embora ninguém explique como as pequenas empresas conseguirão absorver as centenas de milhares de trabalhadores expulsos da grande indústria – bem como programas de educação e treinamento.

No que se refere especificamente ao quesito educação e treinamento, os discursos giram em torno da defesa da qualificação para o trabalho. Tratam a questão como se o problema do desemprego fosse de ordem individual, como se não faltassem vagas no mercado de trabalho e o problema se resumisse às deficiências do trabalhador, que não possui adequada qualificação. Quando conseguem admitir o problema do desemprego é para assumir a defesa do empreendedorismo, tida como a “solução milagrosa”. Assim, o discurso de culpabilização do trabalhador permanece, pois, a partir dessa compreensão, fica sem renda quem não é empreendedor. É em meio a essa perspectiva que a educação mediada pelo uso de tecnologias e a modalidade denominada ensino técnico profissional se inserem e ganham força. É sobre a segunda que nos debruçaremos de forma mais detida nos próximos tópicos.

## **O ENSINO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Ao longo da história, a educação tem servido “ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35). Isso sugere que a educação ofertada sob a tutela do Estado alinha-se com os pressupostos de manutenção das desigualdades sociais, de dominação da classe trabalhadora e exploração da sua força de trabalho.

A oferta educacional para as classes mais pobres se situa dentro desse processo de manutenção da ordem social vigente. Atua tanto na esfera da qualificação para o mercado de trabalho, quanto na da exploração e da dominação ideológica, isso se traduz na própria legislação educacional. Nessa direção, Freitag (1980, p. 39) afirma que,

Sendo a sociedade política o lugar do direito e da violência institucionalizada, será ela encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la. Ao fazê-lo, ela absorve a concepção do mundo da classe dominante, a interpreta e a traduz para uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada. Assim, em um certo sentido, a legislação educacional já é uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante.

A legislação educacional é um terreno em disputa que, apesar de sancionada no campo da sociedade política, traduz o interesse da classe dominante, e por isso guarda em sua essência tensionamentos que emergem da sociedade civil. Isso demanda que o Estado crie as condições para sua materialização em diferentes esferas, sendo indiferente ou até mesmo legitimando os processos de precarização das condições de vida e de trabalho dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, compreende-se que “para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas e culturais” (CORTI, 2019, p. 47), além de apreender o movimento do real que emerge da conjunção destes fatores, ou seja, as determinações mais amplas que despontam do próprio sistema sociometabólico vigente.

Nesse sentido, afirmamos que foi justamente por uma necessidade imposta pelo processo de industrialização, de qualificar mão de obra barata para o mercado de trabalho, que o ensino profissional se popularizou no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1940. Nas palavras de Freitag (1980, p.39),

O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho que elas necessitam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer ‘criar um exército de trabalho para o bem da nação’), mas beneficiando diretamente diferentes setores privados da indústria.

Não obstante, embora o suposto ensino técnico profissionalizante tenha ficado mais popular a partir da ditadura do Estado Novo, este faz-se presente desde o período Imperial com as Escolas de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes Marinheiros, instituídas para acolher as crianças carentes e desvalidas e com as Colônias Agrícolas, em geral, destinadas aos filhos de escravos após a Lei do Ventre Livre. Comumente, essas instituições que possuíam caráter de internato, garantiam apenas o treinamento para os ofícios manuais, em meio a péssimas condições de vida impostas a essas crianças, em escolas com estruturas precárias que exploravam sua força trabalho. Ou seja, tratava-se apenas uma educação pobre para os pobres adquirirem habilidades necessárias para serem explorados.

O discurso da necessidade do ensino profissionalizante como forma de aligeiramento da formação para os filhos da classe trabalhadora se inserirem rapidamente no mercado produtivo se sustentou enquanto o capital estava em expansão e o processo de industrialização avançava no país. Essa realidade se modificou desde que o capitalismo se encontrou com seus limites absolutos e entrou num processo denominado por Mészáros (2011) de crise estrutural, discutida anteriormente. Assim é imprescindível, neste cenário, “manter um exército de reserva de trabalhadores, tanto para desenvolver tarefas simples ou de média complexidade – que exigem certo conhecimento teórico – existentes no mercado formal, quanto para desenvolver atividades diversificadas na informalidade” (AMORIM, 2018, p. 153).

Isso demanda, por parte do Estado, uma reorganização da política educacional mediante falsas garantias de democratização do acesso ao ensino público (AMORIM, 2018). Paralelo a esse processo de suposta democratização, o que temos é o aprofundamento da precarização da educação pública, com redução de investimentos, ênfase no ensino à distância, transposição da lógica empresarial para a gestão da escola pública, terceirização de trabalhadores, uso vouchers, investimento no setor privado por meio de assessorias e apostilamentos, dentre outros mecanismos de privatização da educação pública. Com isso, presenciamos um processo de aprofundamento da barbárie em nome de supostas soluções para problemas nascidos na base material de produção, diretamente relacionados às necessidades de expansão, acumulação e centralização do capital.

Desse modo, compreendemos que o ensino profissionalizante é perpassado diretamente pelas premissas do sistema capitalista, quais sejam: o capital, o trabalho e o Estado. Portanto, importa pontuar que, nesse contexto de crise estrutural do capital, marcada pelo desemprego crônico e consequente precarização dos processos de trabalho, a educação passa a ser organizada,

Em larga medida, em formato de programas dirigidos para trabalhadores empregados, mas também desempregados, subempregados etc., pertencentes à massa de pessoas jovens e adultas pauperizada, que dificilmente encontrarão comprador para sua força de trabalho, mas ainda assim o capital precisa manter, tanto para desenvolver atividades braçais simples na indústria, no comércio, etc., quanto para desenvolver atividades nos setores de serviços em geral (limpeza, transporte etc.), terceirizados ou no campo da informalidade (AMORIM, 2018, p. 116).

O Estado passa a formar pessoas jovens e adultas, pertencentes à classe trabalhadora, a partir da lógica de precarização do trabalho. Nesse sentido, levanta-se a seguinte questão: a implementação de políticas educacionais voltadas para a formação da classe trabalhadora, em caráter aligeirado, dentro de um cenário no qual o desemprego torna-se uma marca estrutural na sociedade, não seria um contrassenso? A resposta é sim e não.

É sim do ponto de vista racional, pois não faz sentido desviar a trajetória de jovens que deveriam receber uma formação mais completa, ter acesso ao ensino superior, para inseri-los no ensino profissionalizante de caráter terminal, implementar um processo de aligeiramento formativo e prometer uma inserção rápida nos processos de trabalho, quando vivemos uma crise histórica sem precedentes no que se refere ao desemprego.

Por outro lado, podemos afirmar que a resposta também pode ser não se considerarmos que não existe racionalidade quando se trata da lógica imposta pelo sistema do capital, e que o Estado, conforme Mézáros (2011), é sua estrutura de comando político, portanto, está a seu serviço. Então, quando analisamos a verdadeira origem e função do Estado, compreendemos que as políticas de educação profissional, forjadas no contexto de acirramento da crise estrutural do capital, amparadas pelas políticas de ajustes neoliberais, cumprem a tarefa de defender os interesses particulares da classe dominante, enquanto assume o discurso da universalidade e a suposta defesa do bem e dos direitos de todos.

Entre os anseios da classe trabalhadora e as ofertas do Estado se estabelece um espaço de tensão. De acordo com Corti (2019, p. 48), “[...] ao Estado brasileiro, representante político das elites, nunca interessou a expansão organizada e planejada de educação para o povo, muito menos do ensino médio, etapa reservada aos ‘eleitos’ que assumiriam as posições de comando no país”.

Como exemplo da pressão popular por oferta, a autora traz a exclusão do Ensino Médio da lógica de contabilização da política de fundos no governo de Fernando Henrique Cardoso. Isso representou um desestímulo para a oferta desta etapa por parte de estados e municípios e salientou o movimento contraditório de explosão na busca por vagas.

O que temos presenciado é um duplo movimento de exclusão dos jovens da classe trabalhadora. Além da negação no que se refere

à oferta, ao ingressar no Ensino Médio, os jovens não encontram as condições de permanência e evadem-se. Claro que o fenômeno da evasão não pode ser justificado apenas por uma vertente, é necessário considerar a multiplicidade de fatores, dentre eles, a relação da escola com o universo de sociabilidade dos jovens, sobretudo sua relação com o mundo do trabalho. Isso porque as questões que envolvem os processos de trabalho assumem posição protagonista na vida dos jovens e adultos pobres.

A oferta do Ensino Médio público, a sua precarização, a expulsão dos jovens pobres da escola e a oferta da educação profissionalizante têm como ponto de intersecção as diferentes formas de apropriação da esfera pública pelo setor privado que, por sua vez, utiliza-se dos “[...] seus recursos financeiros e sociais para modificar o cenário educacional brasileiro” (AVELAR, 2019, p. 76). O Estado vai costurando, em diferentes esferas da sociedade civil, a malha de interesses do capital, de modo que a expulsão dos jovens do processo de escolarização formal é a mais pura expressão desse ordenamento social, que transforma, gradualmente, bens humanos em mercadorias e priva de seu usufruto quem por eles não pode pagar.

A atuação dessas instituições privadas pela vertente educacional vem se dando já há algum tempo, de forma sutil, mediante os discursos de pacificação e formação dos jovens pela via do empreendedorismo. Segundo Catini (2019, p. 36), uma das finalidades foi a acumulação de experiências na área educacional, de modo que “[...] não há nenhum instituto ou fundação empresarial na direção das reformas educativas que não tenha passado mais de década educando jovens nas periferias ou que não tenha passado a controlar o trabalho de ONGs por meio de seus editais próprios”.

Do exposto, é possível afirmar que as reformas educacionais que hoje figuram as discussões no cenário educacional, tal qual a reforma do Ensino Médio, vêm sendo gestadas pelos setores empresariais desde a década de 1990. No atual contexto de acirramento da crise estrutural do capital, essas reformas vêm assumido a sua versão mais radical, ao tempo em que reafirmam o empreendedorismo como saída estratégica para a sobrevivência da classe trabalhadora, estimulam a competição e a eliminação do outro (CATINI, 2019). Ademais, importa-nos pontuar como a oferta do ensino profissionalizante foi se corporificando no âmbito da política educacional, tutelada pelo Estado sob a influência da lógica empresarial, e apresentando-se como uma das falsas soluções para a crise.

Em meados dos anos de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) propôs uma reforma no Ensino Médio, conservando a dualidade histórica entre a formação de caráter propedêutico e a profissionalizante. Isso indicava um retrocesso “[...] aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe” (KUENZER, 2000, p. 24).

Tendo em vista as discussões delineadas anteriormente, podemos afirmar que tal reforma se insere em um contexto de acirramento da crise estrutural do capital, que tem como consequências a reestruturação produtiva e as políticas de ajuste neoliberais. Assim, cumpre a exigência de formar sujeitos tanto para dar respostas ao mercado de trabalho em crise, quanto para a conformação no que se refere às condições de vida e de trabalho precários.

Nas palavras de Corti (2019, p. 49):

O governo FHC, aprovou em 1998 uma reforma do ensino médio, trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências – termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, provenientes do ambiente corporativo. Era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos. O mais importante era que os jovens “apreendessem a apreender”.

A reforma pretendida por FHC desdobrou-se muito mais no campo teórico do que prático, tendo em vista os limites impostos pelo próprio governo no campo do financiamento desta etapa. A saber, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que concentrava 60% dos recursos arrecadados por estados e municípios, não contabilizava as matrículas do Ensino Médio para fins de distribuição dos recursos do fundo, prejudicando a oferta desta etapa. De acordo com Corti (2019, p. 49), diante desses limites, o governo “tomou um empréstimo com o Banco Mundial, alocando recursos para a reforma física de escolas e para a formação de professores”. No entanto, em decorrência dos problemas estruturais que engendraram a oferta da referida etapa, até então marginalizada no campo da política educacional,



os resultados foram mínimos, e as demandas repassadas para o governo seguinte (CORTI, 2019).

No governo Lula (2003–2010), foi revogado o Decreto nº 2.208/97, que reduzia a educação profissional à aquisição das habilidades necessárias para o desenvolvimento da atividade laboral de forma fragmentada e dissociada de outras instâncias do conhecimento, e aprovado o Decreto nº 5.154/2004, que possibilitava a oferta do Ensino Médio integrado ao técnico. Ademais, aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passava a contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica, dentre elas o Ensino Médio.

Não obstante, tendo em vista a política de conciliação pretendida pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT), Corti (2019) aponta que, apesar dos avanços nos padrões de oferta e financiamento desta etapa de ensino, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, consagram importantes vitórias do empresariado. A autora também traz para a contenda que, paralelo ao ensino regular, “atores do empresariado que compunham a coalizão Todos pela Educação vinham desenvolvendo programas e projetos voltados ao Ensino Médio público, experimentando desenhos de currículo e gestão com forte viés empresarial” (CORTI, 2019, p. 50).

Tal como foi apontado anteriormente, as experiências que vinham sendo acumuladas pelas instituições privadas, foram tomando a arena de forma mais diretiva no campo da elaboração e gestão das políticas educacionais. Desse modo, as discussões para implementação da atual reforma do Ensino Médio foram iniciadas no governo Dilma (2011–2016) com o polêmico Projeto de Lei nº 6.840/2013, engavetado em razão de seu Impeachment e consolidada no governo Temer por meio da Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei nº 13.145 em 2017.

Essa reforma agudizou o processo de precarização do Ensino Médio em vários aspectos: no que se refere à formação de professores com a inserção do critério do notório saber; no que se refere ao currículo, uma vez que manteve a obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio apenas das disciplinas de Português e Matemática, além da retirada de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte; do mesmo modo, no que se refere ao tempo de permanência do aluno, visto que

apesar de aumentar a carga horária anual de 800h para 1.400h, prevê o aproveitamento de créditos de outros cursos formativos, inclusive feitos à distância, bem como das experiências de trabalho.

Ao reduzir disciplinas obrigatórias e prever a integralização de créditos obtidos em outros cursos, a referida reforma expressa as manobras do Estado para reduzir os investimentos neste segmento de ensino. Desenterra o discurso de defesa das habilidades e competências; desloca o foco da importância do conhecimento para a centralidade da informação; deteriora até mesmo o conceito de formação técnica, que não se insere mais nos moldes do tecnicismo, como se dava na década de 1940, ao tempo em que cumpre efetivamente a tarefa de imprimir a lógica privatista.

É essa mesma perspectiva que acompanha o processo de expansão do ensino profissional no estado do Piauí. Os interesses do capital vão ganhando materialidade no campo da política educacional, sob o discurso de democratização do acesso à educação para a classe trabalhadora, com ênfase na sua qualificação e melhor colocação no mercado de trabalho.

## **O ENSINO PROFISSIONAL NO ESTADO PIAUÍ**

O Piauí é um estado nordestino composto por 224 municípios, com uma população de 3.195.000 habitantes, organizado em 12 Territórios de Desenvolvimento, mapeados de acordo com as suas atividades produtivas e energia potencial de expansão. Isso sugere que os mesmos podem ser utilizados como um balizador no processo de definição da oferta de cursos profissionalizantes. Tal afirmação encontra lastro nas informações dispostas no “Projeto Piauí: pilares de crescimento e inclusão social” (PIAUÍ, 2017), situado no âmbito do acordo de empréstimo n°. 8575-BR, firmado entre o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Governo do Estado do Piauí.

A análise do documento intitulado “Termo de referência para a contratação de uma consultoria especializada para a elaboração do plano estratégico e operacional de expansão da educação profissional, identificando as demandas/ofertas potenciais de educação profissional técnica de nível médio no estado do Piauí” (PIAUÍ, 2017), permite duas constatações. A primeira refere-se à contratação de uma empresa privada para elaborar o plano estratégico, e a segunda diz respeito ao fato de este plano estar

alinhado com os interesses do mercado produtivo estadual, colocando a educação a serviço das demandas de desenvolvimento econômico.

Segundo as informações dispostas no documento,

A Rede Pública de Educação Profissional do Estado do Piauí, no ano de 2016, está constituída por 70 unidades de ensino, dos quais 15 são Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), 13 Centros Estaduais de Educação Profissional Rural (CEEPRU); 05 Centros Estaduais de Educação Profissional de Tempo Integral (CEEPTI); 02 Escolas Família Agrícola (EFA), 01 Escola Técnica de Teatro, 01 Núcleo Estadual de Educação Profissional (NEEP) e 33 unidades escolares da rede regular que também ofertam educação profissional, distribuídos em 45 municípios (PIAUI, 2017).

Dentre os objetivos deste plano, destacam-se os seguintes:

- b) Identificar as cadeias produtivas existentes nos Territórios de Desenvolvimento do Estado do Piauí e municípios, estabelecendo relação entre a oferta atual de Educação Profissional Técnica de nível médio e as necessidades destas cadeias produtivas;
- c) Mapear a demanda existente e projetada ao longo de 10 anos para a expansão sustentável da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Territórios de Desenvolvimento do Estado e municípios (PIAUI, 2017).

No que concerne à empresa contratada para realização do plano estratégico, identificou-se no sítio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que a “empresa Macroplan” seria a “responsável pela consultoria do planejamento estadual desde a Educação Básica, passando pela Educação de Jovens e Adultos até chegar ao Ensino Superior” (CONSED, 2020). Esta realizou uma consultoria junto a Secretaria de Educação do Estado, orientando “por onde expandir a Educação profissional no Piauí, quais as regiões e tipos de curso” (CONSED, 2020). Verificamos que a Macroplan é uma empresa de consultoria que fica sediada no Rio de Janeiro, com atuação em todo o Brasil.

**Ao longo de quase 30 anos de existência, atendemos a mais de 130 clientes** – privados, públicos ou do 3º setor – **com mais de 400 projetos** em todas as regiões do Brasil, em setores e áreas muito diversas. Empresas dos setores de energia (óleo & gás e eletricidade), indústrias de base tecnológica, governos (federal, estaduais e municipais), instituições de ensino superior e tecnológico, instituições de desenvolvimento e de ciência & tecnologia e entidades de representação empresarial e de apoio à micro e pequenas empresas. [...] Por vocação e escolha, **nossa especialidade é entregar resultados com visão de futuro** (MACROPLAN, [2020?], grifo do autor).

Como podemos perceber, a educação é apenas mais um produto no catálogo de barganha que orienta a lógica empresarial, assim como gás e eletricidade, que também são bens humanos essenciais. No seu impulso irrefreável para expansão, o capital vai abarcando e engolindo tudo que se coloca como possibilidade para esticar seus limites absolutos, movimento que se torna mais agressivo à medida que se agudiza a crise.

Na sociedade capitalista, a educação não tem e não haverá de ter como objetivo a formação do ser humano na sua totalidade, o foco não é, de fato, a formação humana, por todas as questões que já expomos na discussão anteriormente realizada. As necessidades postas que orientam as ações do Estado não são as necessidades humanas, mas as do mercado. Nessa relação entre capital e Estado, a educação se coloca como instrumento importante para imposição dos interesses do capital. Primeiro por ser responsável por qualificar mão de obra necessária para o sistema produtivo, segundo por imprimir nas consciências a lógica liberal, e agora, com o agravamento da crise, a educação, além de se tornar cada vez mais uma valiosa mercadoria, ainda serve como suposta solução para os efeitos da crise e para impulsionar desenvolvimento econômico. Em um encontro realizado em dezembro de 2018, para discussão do Plano Estratégico da Educação Técnica de Nível Médio no Piauí, de acordo com reportagem de Landim (2018, grifo nosso), foram apresentados os desafios e estratégias para a próxima década, dentre as quais está: “Desenvolver competências transversais que permitam ao egresso uma melhor *inserção no mercado de trabalho* e o *exercício do empreendedorismo*, além de *estretar o*

*relacionamento com o setor produtivo*. É, portanto, nessa lógica que se insere a educação profissional no Estado do Piauí.

Seguindo a tendência nacional, a Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Piauí está organizada em três modalidades: Integrada, Concomitante e Subsequente. Atualmente, o estado conta com a oferta de mais de 41 cursos estruturados nos seguintes eixos: Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Designer, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança, Turismo e Hospitalidade e Controle e Processos Industriais (CONSED, 2019). Em termos quantitativos,

O Estado deu um salto significativo com relação à modalidade. De acordo com o Secretário de Educação, “de 2003 a 2018, o Piauí saiu de três municípios com oferta de cursos técnicos para 212. Somos o segundo estado com maior número de matrícula de Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante. As matrículas do Ensino Técnico triplicaram na última década, um crescimento de 248,7% superior à média brasileira, que é de 115%. A rede estadual continua sendo a mais representativa do Piauí, respondendo 71,3% do total de matrículas”, destaca o gestor (CONSED, 2019).

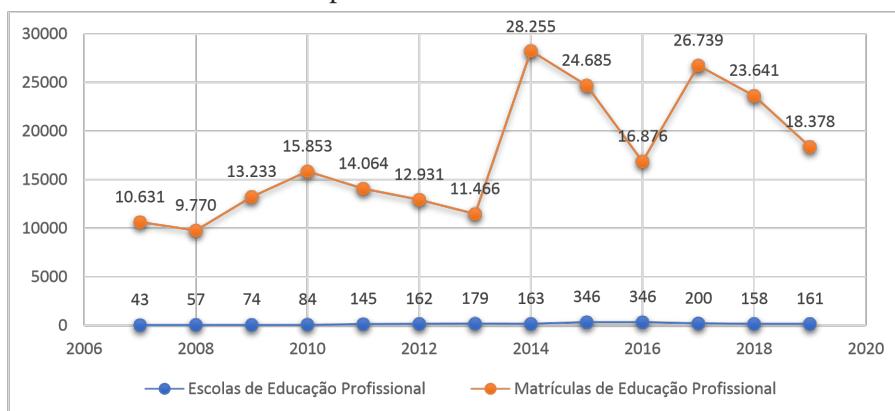
De acordo com as informações dispostas acima, em 15 anos, a Educação Profissional passou a ser ofertada em quase 94,6% dos municípios piauienses. Este compreende um número três vezes maior de alunos matriculados, superando, inclusive, a média nacional, o que demonstra que a referida modalidade se constitui como prioridade no campo da política educacional do estado.

O caráter prioritário da modalidade também pode ser observado a partir da lógica de investimento nas suas condições de oferta, que tem como uma de suas fontes de financiamento o “Convênio Federal nº 701616/2011, do Programa Brasil Profissionalizado, firmado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Seduc” (CONSED, 2020). Conforme explicitado no site do CONSED, no ano de 2019, foram liberados R\$ 9 milhões para serem investidos na estruturação das escolas de Educação Profissional da rede estadual. Nas palavras do secretário de educação do estado, com “este valor serão adquiridos 63 laboratórios de Informática e 63 laboratórios de Química. [...] Alcançaremos um de

“nossos objetivos que é reestruturar a Rede Estadual de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica” (CONSED, 2020).

Para melhor visualizar como vem se comportando o processo de expansão da oferta de Educação Profissional no Estado do Piauí, apresentamos, no Gráfico 1, informações referentes ao número de escolas que ofertaram a referida modalidade e o número de matrículas entre os anos de 2007 a 2019.

**Gráfico 1** - Número de escolas que ofertam Educação Profissional e de alunos matriculados na respectiva modalidade – Piauí, 2007 a 2019



Fonte: compilado pelas autoras a partir das informações disponíveis no site do Laboratório de Dados educacionais.

Tomando como base o Gráfico 1, observamos que o número de matrículas não se comporta linearmente, tendo passado por sucessivos movimentos de crescimento e retração. Entre os anos de 2007 e 2008, registra-se uma queda de 8,9% no número de matrículas. No entanto, entre os anos de 2008 a 2010, observa-se um crescimento de 62,2%. Em seguida, entre os anos de 2010 a 2013, nota-se um movimento de retração (27,6%). Em comparação com o ano de 2013, tem-se que, no ano de 2014, o percentual de matrículas teve um aumento de 146,4%. Não obstante, o aumento não se manteve, tendo sido registrado, entre os anos de 2014 a 2016, uma queda de 40,2%. Entre os anos de 2016 e 2017, houve um aumento de 58,4% no total das matrículas. Até o ano de 2019, último analisado, o número de matrículas na modalidade de Educação Profissional teve uma redução de, aproximadamente, 31,0%.

No que concerne às escolas que ofertam Educação Profissional, verificamos que, entre os anos de 2007 a 2016, houve um crescimento de 704,6% no número total de escolas ofertadas no estado. No entanto, a partir do ano de 2016, esse número começa a entrar em um movimento de retração, tendo sido registrado, entre os anos de 2016 a 2019, uma queda de 53,4% no total destas. Tendo em vista os dados apresentados no Gráfico 1, chamamos a atenção para o fato de que o aumento no número de escolas, registrado, principalmente, entre os anos de 2014 e 2015, não corresponde a um aumento no número de matrículas. Pelo contrário, nota-se que, entre os anos de 2014 e 2016, apesar do *boom* no número de escolas, houve uma queda de 40,2% no número de matrículas, como apontado anteriormente.

Tendo em vista que a oferta do ensino profissionalizante não se restringe à modalidade de Educação Profissional concomitante e subsequente, trazemos para o debate os dados acerca do número de matrículas no Ensino Médio integrado ou normal – técnico. No que concerne à oferta de EJA, Ensino Médio Integrado e Ensino Técnico, ressaltamos que os dados não foram passíveis de sistematização em decorrência da sua agregação com os dados de matrícula em nível de Ensino Fundamental desta mesma modalidade.

A seguir são apresentados os números de matrícula tanto da Educação Profissional concomitante e subsequente, quanto do Ensino Médio integrado ou normal – técnico, entre aos anos de 2007 a 2019, no estado do Piauí.

**Quadro 1** – Número de Matrículas por Etapas e modalidades de ensino por segmento (Ensino Médio integrado ou normal – técnico; Educação Profissional – concomitante e subsequente) - Piauí, 2007 a 2019

Ano	Educação Profissional (concomitante ou subsequente)	Ensino Médio integrado ou normal – técnico	Total
2007	10.631	4.908	15.539
2008	9.770	9.954	19.724
2009	13.233	10.382	23.615
2010	15.853	11.185	27.038
2011	14.064	13.078	27.142
2012	12.931	15.423	28.354

2013	11.466	16.299	27.765
2014	28.255	9.992	38.247
2015	24.685	18.897	43.582
2016	16.876	19.206	36.082
2017	26.739	20.260	46.999
2018	23.641	20.977	44.618
2019	18.378	21.970	40.348

Fonte: compilado pelas autoras a partir das informações disponíveis no site do Laboratório de Dados Educacionais.

Tomando como base os dados do Quadro 1, observamos que as matrículas do Ensino Médio integrado ou normal – técnico, assim como as da Educação Profissional de caráter concomitante ou subsequente também passaram por movimentos de crescimento e retração. Um olhar para o número total das matrículas poderia sugerir uma alternância entre o primeiro e o segundo, no entanto, no que diz respeito às quedas no número total de matrículas, tem-se que estas também poderiam ser explicadas por outros movimentos, tais quais: a evasão escolar, o ingresso destes nos cursos de EJA e/ou as mudanças na metodologia do censo escolar.

Apesar dos movimentos de retração, chamamos a atenção para o aumento significativo do número de matrículas entre os anos de 2007 a 2019, que foi de 159, 6%. Esse dado demonstra um movimento de captação dos jovens pela lógica de ensino desenhada pelos organismos internacionais e defendida pelas organizações de direito privado. Os jovens se matriculam em cursos que são ofertados a partir de uma suposta demanda de crescimento econômico do estado, com a promessa de se inserirem no mercado de trabalho e conquistarem uma estabilidade financeira, como pode ser observado no depoimento a seguir:

Brenda Ferreira, de 17 anos, é exemplo de como a qualificação profissional pode mudar a vida das pessoas. Brenda já conquistou seu primeiro estágio remunerado. Estudante do CEEP Leonardo das Dores, localizado na cidade de Esperantina, a jovem sonha com o futuro profissional. A estudante ficou sabendo da seleção por meio dos professores da escola e disse que enviou seu currículo



na semana seguinte, quando foi chamada para uma entrevista. No mesmo dia ela já fez a prova. Dias depois, participou das últimas etapas do processo seletivo. Hoje, a aluna foi selecionada para estágio no Banco do Nordeste. “Para mim, ter acesso a um curso como esse traz benefícios imensos, estou muito feliz por ter sido selecionada para trabalhar no banco. Ainda não estou acreditando, a ficha não caiu”, afirma a aluna. (FURTADO, 2019).

Esse discurso de garantia da inserção dos jovens nos processos de trabalho cumpre duas funções. Por um lado, conquista os jovens a se inserirem nos cursos profissionalizantes e desafoga o ensino superior, por outro, dá uma resposta à sociedade acerca do grave problema do desemprego, ou seja, é como dizer que algo está sendo feito. No entanto, como se pode perceber, um dos casos bem sucedidos que, portanto, mereceu destaque no sítio do CONSED, diz respeito à inserção dessa jovem numa atividade de estágio, portanto, numa atividade de caráter temporário. Embora importante por fornecer algo essencial para os jovens, que é a experiência profissional, não há quaisquer garantias de que irá encontrar uma colocação que lhe garanta estabilidade, condição que, a bem da verdade, nenhum trabalhador possui mais.

O fato é que diante da impossibilidade de lidar com os efeitos da crise estrutural do capital, dentre eles o desemprego crônico, os propagandistas da educação profissional acabam por anunciá-la como uma solução quixotesca, desconsiderando que o problema tem raízes mais profundas e está diretamente relacionado com os limites do próprio sistema, daí a defesa do empreendedorismo e do estreitamento de laços com o setor produtivo como a saída mais viável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada nos permitiu compreender os motivos que nos levaram à crise atual de caráter estrutural, sem precedentes, do capital. Trata-se de limites absolutos intrínsecos ao próprio sistema, que vieram à tona no final dos anos 1970 e que se agravam ano após ano. Por um lado, temos graves consequências, como os problemas ambientais

e o desemprego crônico, por outro, falsas soluções apontadas pelos apologistas do capital.

Essa discussão teve por finalidade situarmos a educação profissional, sua oferta e expansão. Nossa base epistemológica, ancorada no marxismo ontológico, nos permite entender a educação escolar como uma especificação da educação mais ampla, ocasionada nas sociedades de classe, e a educação profissional, voltada essencialmente para pobres, como uma expressão do capitalismo, ou seja, a especialização da especialização.

Não por acaso, essa modalidade de ensino vem recebendo investimentos dos organismos internacionais e incentivo de empresários brasileiros por meio do movimento Todos pela Educação. Essa modalidade é, em geral, apontada como uma das vias encontradas para solucionar o problema do desemprego, daí os expressivos números no que se refere à expansão.

Dever de casa que o Piauí está realizando a contento. Mesmo que os dados apresentados revelem momentos de avanços e retrações, o saldo total é ascendente e revela superioridade, inclusive, em relação à média nacional. O limite de tempo e os objetivos previstos para este trabalho não nos permitiram explicar os motivos dessa oscilação, que requer pesquisas futuras.

Entretanto, foi possível observar que no Piauí a expansão da suposta educação técnica profissional segue as mesmas tendências do restante do país: por um lado, centrada no argumento falacioso da inserção do jovem no mercado de trabalho, por outro, no reconhecimento da crise e na proposição de saídas por meio do empreendedorismo. Essa compreensão desconsidera os elementos intrínsecos do capital, a profundidade desta crise e as impossibilidades de encontrar saídas para um problema de ordem material, por meio de uma atividade de caráter educacional.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. *Educação para o trabalho no capitalismo: o jovem como negação da formação humana*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p.47-52.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-40.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. *Encontro aborda novas vagas do Ensino Profissional no Piauí*. 2019. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/encontro-aborda-novas-vagas-do-ensino-profissional-no-piaui>. Acesso em: 04 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. *Piauí investirá 9 milhões na Educação Profissional*. 2020. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/seduc-investira-9-milhoes-na-educacao-profissional-do-piaui>. Acesso em: 04 jul. 2020.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. [S.l.]: Moraes, 1980. 142 p.

FURTADO, Michele. *Piauí comemora avanços no Ensino Profissional*. In: PIAUÍ: Governo do Estado – SEDUC. 2019. Disponível em: <https://seduc.pi.gov.br/noticia/Seduc-comemora-aumento-dematriculas/7239/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p.15-39, abr. 2000.

LANDIM, Socorro. *Seduc discute a expansão da Educação Profissional no Piauí*. PIAUÍ: Governo do Estado – SEDUC. 2018. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/6703/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. v. 14.

MACROPLAN. *Nossa história: quem somos*. [2020?]. Disponível em: <https://www.macroplan.com.br/nossa-historial/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MÉSZAROS, I. A Educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. 78 p.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

PIAUÍ. *Projeto Piauí: pilares de crescimento e inclusão social*. 2017. Disponível em: [http://www.ipf.seplan.pi.gov.br/media/uploads/tdr\\_educacao\\_profissional\\_sbqc.pdf](http://www.ipf.seplan.pi.gov.br/media/uploads/tdr_educacao_profissional_sbqc.pdf). Acesso em: 04 jul. 2020.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Derivaldo. *Educação profissional: crise e precarização*. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

# A FORMAÇÃO INTEGRADA E SUA CONSTRUÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG): RESISTIR, SOCIALIZAR E AMPLIAR

*Lorena Silva Oliveira Costa*<sup>1</sup>

*Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro*<sup>2</sup>

*Sebastião Cláudio Barbosa*<sup>3</sup>

Em tempos tão difíceis como o que estamos vivendo, no mundo e no Brasil, neste 2020, quando se evidenciam mais fortemente as misérias humanas produzidas por um modo de realização da vida, que tem no seu cerne a expropriação do trabalho na forma do lucro, escrever um texto que tem como tema a formação integrada e a sua expansão no IFG se torna um alento, que nos leva, por meio da escrita, a gritar que é preciso resistir, socializar e ampliar toda práxis que abra caminhos para a humanização. Este texto-alento procurou discutir a disputa de projetos educativos no âmbito da Educação Profissional em Goiás na atualidade, as possibilidades emancipatórias e éticopolítica da formação integrada omnilateral e a expansão contra hegemônica desta no IFG, a partir da análise das legislações internas. Fica o convite à leitura, e, por meio deste, a esperança de que os

---

<sup>1</sup> Professora efetiva do IFG, graduada em Química, Mestre em Educação em Ciências e Matemática e Doutora em Ciências Ambientais.

<sup>2</sup> Professora efetiva do IFG, graduada em História, Mestre e Doutora em Educação.

<sup>3</sup> Professore efetivo do IFG, graduado em História, Mestre e Doutor em Educação.

encontros se realizarão, e, com eles, a construção de uma sociedade onde a vida e seu vigor criativo reintegre o ser humano consigo, enquanto espécie, e com os outros entes do planeta, evitando assim a barbárie e construindo um outro mundo possível... PARA TODOS!

## **1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS NA ATUALIDADE E A DISPUTA ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS**

Na história do Brasil, a Educação Profissional sempre foi, predominantemente, realizada por instituições privadas, que, em grande medida, por meio de políticas governamentais, receberam recursos públicos para realizá-la, uma vez que é assumida muito mais como estratégia importante do desenvolvimento econômico e muito menos como processo educativo. Esta identidade, de forma explícita ou sutil, está presente nas legislações destinadas à sua regulamentação.

Posto isto, os dados abaixo sobre a Educação Profissional em Goiás ajudam a desvelar a permanência desta identidade.

Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2019), em relação a Goiás, houve um decréscimo nas matrículas na Educação Profissional, com a exceção dos cursos subseqüentes destinados àqueles que já concluíram o Ensino Médio. As matrículas estão concentradas na rede privada, com 54,9%, seguida da rede federal, com 34,85% – estas majoritariamente na zona rural. Os estudantes são em sua maioria jovens com menos de 20 anos (42,8%) e do sexo feminino (51,9%). Em relação à cor/raça, os brancos são 33,0% e os pretos/pardos, 63,8%. Em relação à formação integrada de nível “regular”, os brancos representam 40,7% e na EJA, os pretos/pardos 69,5%.

O Sistema S (principalmente Senac e Senai) juntamente com o Centro de Ensino Tecnológico de Goiás (CETEG), o Colégio e Faculdade Sena Aires (SENA AIRES) e o Colégio Nacional Policursos (CNP), são algumas instituições significativas na oferta da Educação Profissional em âmbito privado no Estado. A análise dos cursos ofertados nos sites destas instituições ratifica a trajetória histórica da Educação Profissional, com forte vínculo com as demandas da economia e seus arranjos produtivos nacionais, regionais e locais.

O Senac (2020) conta com 18 instituições de ensino em Goiás, localizadas em 16 cidades e ofertam aproximadamente 365 cursos. Os cursos restringem-se à formação profissional, sendo que os de nível técnico médio exigem que os estudantes estejam cursando o ensino médio (concomitante) ou já tenham concluído (subsequente). Os de nível superior são para graduar tecnólogos, e, os de pós-graduação, oferecem especializações no formato de MBA (**Mestre em Administração de Negócios**). O Senai (2020) com o slogan “Onde tem indústria tem SENAI” segue a mesma perspectiva formativa do Senac e oferta aproximadamente 450 cursos. Para ampliar o acesso à educação profissional, o Senai intensificou a oferta de ações flexíveis, como educação a distância, criação do quarto turno, além do desenvolvimento de atividades em instalações físicas de clientes e parceiros.

O Sistema S, desde o processo de sua criação, iniciada em meados da década de 1940, vem, por meio de recursos públicos, ofertando grande parte da Educação Profissional e, mais recentemente, os tecnólogos. Contudo, estes cursos são majoritariamente pagos. Em 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assinou decretos obrigando o Sistema S a ampliar o número de vagas gratuitas em cursos técnicos de formação inicial e continuada destinados a alunos e trabalhadores de baixa renda, empregados ou desempregados, em todo o país (SETEC, 2020). Sobre estas ofertas, Gabriel Grabowski<sup>4</sup> (apud ANTUNES, 2019, p.1) disse que “O acordo de gratuidade foi uma primeira iniciativa do MEC de aproximar o “Sistema S” à oferta pública. O problema, como sempre acontece nas políticas educacionais brasileiras, e na educação profissional em especial, é que não houve continuidade”.

As demais entidades privadas acima citadas, de acordo com o site de cada uma, ofertam majoritariamente as modalidades de cursos técnicos subsequente e concomitantes e no ensino superior, na forma de tecnólogos<sup>5</sup>.

A inserção do Estado de Goiás na oferta de cursos de Educação Profissional é menor. Contudo, mesmo nesta condição é importante

---

<sup>4</sup> Professor e pesquisador da Universidade Feevale, no Rio Grande do Sul, entrevistado por André Antunes da EPSJV/Fiocruz.

<sup>5</sup> Mais detalhes disponíveis em: Centro de Ensino Tecnológico de Goiás (2017), Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires (2018) e Colégio Nacional Policursos (2014).

destacar qual a natureza destes cursos pois estes se encontram no âmbito da educação pública.

De acordo com as informações e documentos disponibilizados nos sites do Estado de Goiás, a Educação Profissional está sob a gestão da Secretaria de Desenvolvimento e Inovação (SEDI). Segundo o regulamento da Secretaria (SEDI, 2020), dentre outras, são competências do órgão: I - formular e executar a política estadual de ciência, tecnologia, conectividade e inovação; VIII - promover a educação profissional e tecnológica nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão; XII - promover a pesquisa científica e tecnológica nas áreas de transportes e obras públicas.

Estas atividades são executadas pela “[...] Rede de Institutos Tecnológicos do Estado de Goiás (ITEGOs), que oferta cursos 100% gratuitos. Mantida pela Secretaria de Desenvolvimento e Inovação (SEDI), desde 2012, a Rede é constituída por 29 Institutos Tecnológicos do Estado de Goiás. (ITEGOs)” (SEDI, 2020, p.1). Os ITEGOs são geridos por cinco Organizações Sociais (OS) e a própria Secretaria. São elas, IBRACEDS (Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde), FAESPE (Fundação Antares de Ensino Superior, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão), REGER (Instituto Reger de Educação, Cultura e Tecnologia), CEGECOM (Centro de Gestão em Educação Continuada) e CENTEDUC (Centro de Soluções em Tecnologias e Educação). A Secretaria faz a gestão da Unidade EaD (Educação a Distância) em Goiânia. A SEDI tem parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, por meio da Gerência da Educação Profissional, que faz o acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelas duas Secretarias. Observa-se que mesmo sendo cursos gratuitos, em uma instituição pública, a opção formativa feita está assentada nos cursos técnicos FICs (formação inicial e continuada), concomitantes, subsequentes e tecnólogos, ou seja, no mesmo formato das instituições privadas.

A oferta de Cursos na Rede Federal se dá por meio do Instituto Federal Goiano (IFGoiano, 2020) e do Instituto Federal de Goiás (IFG, 2020). Em relação ao cumprimento das indicações da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, segundo Plataforma Nilo Peçanha (2020), referente ao ano de 2018, o IFGoiano ofertou **52,1%** de cursos técnicos, sendo que, destes, 30 são **integrados** e **21 são subsequentes** – a lei indica o mínimo de **50%** para oferta de vagas. Em relação às licenciaturas, a oferta

de vagas foi de **12,9%** - pela lei, devem ser de **20%**. O mais preocupante nesta instituição é a baixa oferta de cursos voltados ao Proeja<sup>6</sup> (**4 cursos integrados**). O Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 determina que **10%** da oferta de vagas sejam para cursos que atendam a modalidade de jovens e adultos, contudo no IFGoiano é de apenas **1,9%**. Os demais cursos estão assim distribuídos: FICs<sup>7</sup>, 33, tecnólogos, 11, bacharelados, 26, especialização, 15, mestrado acadêmico, 2, mestrado profissional, 8 e doutorado, 1 (IFGoiano, 2020).

O IFG, em relação ao cumprimento da legislação, apresenta os seguintes números: **47,6%** das vagas são destinadas aos cursos técnicos, sendo **42 integrados e 5 subsequentes**, 19,9% às licenciaturas, e 13,6% aos vinculados ao Proeja (**19 cursos integrados**). O IFG é o instituto federal que mais oferta cursos nesta modalidade. Os demais cursos são: FICs, 44, tecnólogo, 18, bacharelado, 26, especialização, 12 e mestrado profissional, 4 (IFG, 2020).

Os dados do Censo da Educação Básica em 2019 indicam a permanência de uma Educação Profissional desvinculada da formação básica, ofertada pela rede privada. As principais instituições priorizam a oferta de cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Os cursos superiores são expressivamente de tecnólogos e, quando há pós-graduação, especialização (MBA) e mestrados profissionais. Em termos de educação pública, o Estado de Goiás segue a mesma trajetória, ou seja, a compreensão de que a educação profissional deve estar estreitamente vinculada às demandas do mercado e das necessidades de inovação. Isto é reforçado devido a gestão desta modalidade educativa ser feita pela Secretaria de Desenvolvimento e Inovação, por meio de Organizações Sociais.

Em termos de cor/raça, nos cursos técnicos (FIC, Integrado, Concomitante, EJA - nível médio - e subsequente) há predomínio de pretos/pardos. Jovens e mulheres têm acessado mais esta modalidade educativa, provavelmente em função da necessidade de qualificação para entrada ou permanência no mercado de trabalho. O predomínio de pretos/pardos na Educação Profissional e na formação integrada voltada para a

---

<sup>6</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>7</sup> Cursos Técnicos de Formação Inicial e Continuada (Qualificação Profissional).



Educação de Jovens e Adultos (EJA), desvela a qual classe social se destina essa modalidade, ou seja, trabalhadores pobres. Segundo Arroyo (2005, p.29), “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais”.

A expansão da Rede Federal em Goiás, por meio do IFGoiano e do IFG, é territorial, mas, também, da concepção e prática de uma educação profissional fundamentada na formação integrada que busca a concepção omnilateral<sup>8</sup>. Há, portanto, na Formação Profissional, e acrescentando a Tecnológica, disputas de projetos educativos para esta modalidade. No Estado de Goiás, que provavelmente segue a tendência nacional, majoritariamente, opta-se por uma educação profissional que restringe os componentes da profissionalização, uma vez que dá ênfase no “saber fazer”, mesmo quando advoga a necessidade da inovação e capacitação em tempos de reestruturação produtiva e flexibilidade.

Há ainda instrumentalização, por meio das competências e habilidades, do “saber sentir” e do “saber aprender”. Estes, em uma leitura rápida, podem ser confundidos como construção do pensamento crítico, da criatividade, da valorização do conhecimento oriundo do mundo do trabalho. Contudo, a sua perspectiva, por estar, dentre outras questões, submetida a critérios de “habilidades” e “competências”, é “agregar valor” às mercadorias e ampliar os níveis de circulação destas em um mundo extremamente competitivo. Assim, vinculam-se a uma educação alienadora e não emancipadora.

Nas políticas públicas para a educação profissional, fortemente demandada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), é possível ver as disputas de projetos. Contudo, o máximo que se conseguiu chegar, tendo como perspectiva a formação emancipadora, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados, que vislumbram a elevação da escolaridade, em um país que possui 52,6% de brasileiros com 25 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica. Destes, 33,1% não terminaram o ensino

---

<sup>8</sup> Expressão que significa “todos os lados”, fundamentalmente implicada com a formação integrada, e que será discutida na seção seguinte do texto.

fundamental e 6,9% não tem nenhuma instrução (OLIVEIRA, 2019). Estes se constituem forte demanda potencial para a EJA em um caminho a ser trilhado rumo a construção de processos formativos emancipatórios.

Mesmo restabelecendo a retomada da formação integrada, esta política se mostrou tímida diante de uma história secular, que reitera sucessivamente o lugar da educação profissional nos limites de suas possibilidades formativas, pois, ao ser induzida pelo mercado, tenta retirar o sentido ontológico do trabalho e da educação. Diante deste quadro controverso é preciso mencionar ainda a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O mais relevante para este escrito é que, por meio deste programa e das parcerias firmadas com instituições públicas e privadas, houve (há, em menor intensidade hoje) financiamento público, via Bolsa Formação, de cursos técnicos previstos por lei. Assim, em plena gestão do governo do Partido dos Trabalhadores, houve ações governamentais que confrontaram com o pequeno avanço formativo, dado pelo Decreto nº 5.154 de 2004<sup>9</sup>.

Sob os governos de Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 aos dias atuais), há decréscimo no financiamento da educação e a assunção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como fundamento atual da educação brasileira. Segundo Gabriel Grabowski<sup>10</sup> (2018, apud GOLDSCHMIDT, 2018), ela se pauta nos pressupostos oriundos da educação profissional vinculada às necessidades do mercado. E isto se dá na medida em que determina como bases, a adoção de competências e habilidades que se fazem presentes desde a educação infantil. “E o que essa BNCC propôs? O desenvolvimento de dez competências que são as mesmas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Então nós temos dez competências a serem desenvolvidas para toda a educação básica” (GRABOWSKI, 2018, apud GOLDSCHMIDT, 2018, p.109). As políticas do governo Bolsonaro incorporam estas concepções e ações e acrescentam outras, de viés conservador, quando retoma a implantação das

---

<sup>9</sup> O IFG ofertou até 2017, por meio do Pronatec, cursos de formação inicial e continuada.

<sup>10</sup> Gabriel Grabowski é professor e pesquisador da Universidade Feevale, no Rio Grande do Sul e foi entrevistado por Cristiano Goldschmidt para a Revista MARGENS – Revista Interdisciplinar.

escolas cívico-militares, o Programa Future-se, a suspensão de bolsas para a área das Humanidades, dentre outros.

Entretanto, como Marx ressaltou “a burguesia, porém, não forjou somente as armas que lhe darão morte; produziu também os homens que manejarão essas armas – os operários modernos, os proletários” (MARX; ENGELS, 1980, p.26). E continua, “a burguesia só consente ao proletariado uma usurpação: a luta” (MARX, 1980, p.116). Pensando, então, que a contradição é materialidade histórica, que se coloca sob múltiplas determinações sociais, destaca-se que mesmo sendo majoritariamente contra o trabalhador, pois, limita a formação de suas potencialidades, a educação profissional em Goiás, forja também, no seu próprio desenvolvimento, contra hegemonicamente, o imperativo de luta que busca a efetivação da emancipação humana por meio da formação integrada omnilateral. A escolha do texto, portanto, é essa: evidenciar as resistências, socializá-las e inspirar a luta por uma educação humanista e emancipadora.

## **2 O CONCEITO DE FORMAÇÃO INTEGRADA E A PERSPECTIVA HUMANISTA: OMNILATERALIDADE, COMPROMISSOS ÉTICO-POLÍTICOS**

É comum acreditar-se que ao se discutir conceitos, discute-se, na verdade, teoricamente, abstratamente, em geral, enfim. Marx (1980) diria que “em geral” nada existe. Portanto, para ele, segundo entende-se aqui, conceituar, categorizar, significa determinar a existência e o modo de tal existência. A educação, entendida como o processo que atualiza os seres humanos em relação a todos os aspectos que envolvem a sua humanidade, como capacidade dinâmica de conhecer, aprender, fazer, de ser e de estar, é eminentemente práxis. Isto é, os pressupostos teóricos estão inscritos em processos, movimentos e estruturas perceptíveis histórico-culturalmente, sendo, portanto, práticas advindas e explicadas por fatos.

Esse apontamento inicial se faz necessário, uma vez que esse tópico não é e nem quer ser a “parte teórica deste artigo”. É sim, e quer ser, uma contribuição à reflexão sobre fatos e tendências, considerando movimentos de hegemonia e de contra hegemonia, que tem contribuído, principalmente, no âmbito da rede federal de ensino, em específico no IFG, para pensar a formação integrada como possibilidade de (re)construção

de um novo ser humano que seja íntegro e ético. Dizer isso, de várias maneiras, já inscreve a formação integrada, nos termos aqui propostos e anunciados no título, a uma disputa contra hegemônica por projetos de Educação, de país e de ser humano, em última instância.

A Rede federal de ensino, por meio de algumas instâncias e pessoas, tem feito um esforço contra hegemônico na discussão das mudanças que envolvem as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Científica e Tecnológica* (MEC/CNE, 2018). O padrão hegemônico é explicado pela necessidade de estabelecer os critérios e concepções expressos na BNCC, e que tentam estabelecer a retomada dos conceitos pedagógicos liberais que, fundamentalmente, são explicados pelo engendramento tecnicista de “habilidades” e “competências”. O mote contra hegemônico, por outro lado, se baseia, em grande medida, na perspectiva humanista da “omnilateralidade”, da “ética” e da “interdisciplinaridade”<sup>11</sup>.

Tais Diretrizes, que estão sendo discutidas atualmente, determinam no seu Capítulo II, Art. 3º, que trata dos princípios norteadores da educação profissional e tecnológica, que haja, dentre outras preocupações: “[I] Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e ainda a: “[IV] Indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade dos saberes, valorizando os sujeitos da aprendizagem”. Além disso, propõe que seja assegurada a interdisciplinaridade: “[V] no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular”. Apesar de tal documento ainda estar em processos de discussão interna na rede federal, percebe-se que sua intenção está para além das determinações do mercado e dos institutos da propriedade privada e do trabalho alienado. Isto é, preocupa-se com a ética e a omnilateralmente na formação humana.

Da mesma forma, o Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF por meio das *Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*

---

<sup>11</sup> Apesar de ser essencial para se pensar a realização da formação integrada omnilateral, não se debruçará, neste texto, sobre a interdisciplinaridade dada a natureza do objeto a ser analisado.

(RFEPCT) (CONIF, 2018), defende a integração interdisciplinar dos saberes, na tentativa de superar a fragmentação disciplinar. Nesse sentido, ressalta-se que os participantes do evento defenderam o aprofundamento e a ampliação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na RFEPCT, além de repudiarem a Lei nº. 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, que fragiliza esse nível de ensino na medida em que torna obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Ressalta-se ainda, no documento, o objetivo primordial da formação humana a integração “num todo”. Dessa maneira, explica-se que, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº. 11/2012, p. 29 “a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que deve focar o trabalho como princípio educativo”. Objetiva-se, assim, de acordo com o texto, “superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular” (CONIF, 2018, p. 4).

Há uma preocupação explícita com a omnilateralidade, no sentido de alcançar *todos os lados possíveis da formação humana*. Nessa perspectiva, “a educação precisa libertar-se da perspectiva histórica imposta pelo mercado e pelos segmentos produtivos de foco unicamente na formação para o trabalho e buscar a formação omnilateral, que visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (CONIF, 2018, 04). Portanto, de acordo com essa afirmação “o compromisso da RFEPCT deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico” (p.04). Acredita-se que, assim procedendo, pode-se educar formativamente o sujeito, elevando-o “a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho” (CONIF, 2018, p. 11).

Observa-se que há um esforço contra hegemônico em estabelecer compromissos ético-políticos no que diz respeito à RFEPCT para além das determinações do mercado, sem excluí-lo, é claro. Estes documentos, apresentados neste ponto, demonstram uma preocupação com um caminho de construção, mas que indicam que atualmente tais perspectivas não são

praticadas sistematicamente no âmbito da rede federal e nem fora dela, como observado nos dados da Educação Profissional em Goiás. O que há é um esforço ‘sazonal’ dinâmico de – por meio de inventariar práticas, de construir grupos de estudos e discussão, de incentivar publicações etc. – convencer a instituição a mover-se nesse ‘rumo’, que é o caminho de construção de uma nova hegemonia.

Dessa forma, a existência das classes sociais antagônicas, pela diferença histórica entre proprietários e não proprietários, que a forma capitalista atual assumiu, por exemplo, do ponto de vista do princípio da Ética, precisa ser superada historicamente. Contudo, reitera-se, por haver uma divisão ideológica grande nas práticas e consciências, tal superação não tem se mostrado uma operação simples e muito menos previsível. A Ética, para além das circunscrições morais, que, também, são historicamente dadas, é um valor integrativo do ser humano que, em última instância, está identificado como *ser coletivo*, como unidade histórico-ontológica do diverso, também histórico-ontológico, por isso não se submete ao *status quo* burguês individualista e moral da cidadania que se acomoda ao provérbio “cada um por si e Deus por todos”. Posto isto, entende-se que Ética é um termo distinto de moral, apesar de ambos se explicarem a partir da conduta humana. Feita essa afirmação, que pode parecer controversa, busca-se, verificar a historicidade, o lugar e a finalidade da ética em relação distintiva com as perspectivas morais.

Em que pese toda ontologia humana estar submetida à história, ética é um termo que carrega um valor identificado com aspectos ontológicos do ser e da conduta humanas. Isso, em relação aos humanos como um todo, ao indivíduo consigo mesmo e com os outros, e, também, aos humanos com o ambiente em que vivem. Ela explica o aspecto ecologicamente gregário da espécie. Significa que, desse ponto de vista, a força maior do ser humano está no todo e não na parte. Assim, do ponto de vista deste entendimento da ética, é básico que o ser humano se explique, histórica e culturalmente, como ser coletivo.

Outrossim, é também fato que os seres humanos seapresentam fenomenicamente, “cada um por si”, com corpos autodeterminados diversos dentro da espécie: “cada um tem uma digital”, afirma o senso comum. Assim, a ética, como fundamento, exatamente por sua condição histórica, base para sua condição ontológica, reconhece a unidade na diversidade. É

sabido, desse modo, que não há ética sem o agente ético, que, em primeira instância, é o indivíduo. Isto é, cada indivíduo o é individualmente, nas esferas da cotidianidade, da temporalidade histórica e da espacialidade. Contudo, concordando com Barbosa (2017), o que cada um é, de fato, também e fundamentalmente, é determinado social, coletiva, abstrata e concretamente, histórica e culturalmente. Portanto, isso não exclui sua ontologia, mas, pelo contrário, a explica.

Nesse sentido, Marx (1978) desvela a ontologia do ser humano, afirmando que ele é um ser social. Mesmo que o indivíduo, por exemplo, não se sinta, mesmo que não aja como se fosse, mesmo que os indivíduos, classes e nações se mantenham por espaços, ideias e poder, mesmo que não se entendam em muitas questões, mesmo que os humanos estejam dispersos por todo o planeta, exatamente por trazerem, na explicação de Marx (1978, p. 105), esse “caráter geral”, este “elemento comum”, são eticamente humanos, ontologicamente iguais enquanto membros da espécie, “conjunto complexo, um conjunto de determinações diferentes e divergentes”. Esse é o sentido de humanidade, que é, também, o sentido buscado pela formação integrada no âmbito da educação. Reitera-se que isso inscreve tal perspectiva em uma construção educativa “para além do capital” e seus processos de mercadorização da vida social.

A partir de todas essas considerações, conceitua-se a ética para além de todas as normatizações. Ela é explicada como o valor ontológico-histórico que, como práxis, propõe agir emancipatoriamente no que há, a partir do que há, para além do que há, sempre com a perspectiva de construção da felicidade histórica da espécie, gozo que só pode se dar se realizado socialmente a partir de processos histórico-culturais inclusivos (BARBOSA, 2017). Por isso, a ética tem na justiça o seu “começo”, um ponto de encontro entre o particular, o singular e o universal, no sentido de desenvolver relações sociais que não excluam uns em relação aos outros e que não causem nem aceitem sofrer danos, uma vez que apreende a espécie como humanidade, unidade complexa do diverso, totalidade apreendida sem nenhum a menos.

Por tudo que foi exposto até aqui é legítimo compreender que o tecnicismo representa a moralização, o disciplinamento do conhecimento e seu consequente submetimento à divisão social do trabalho capitalista. A Formação Integrada, por sua vez, a partir do princípio da Omnilateralidade,

da Interdisciplinaridade e da Ética representa o esforço de superação desse paradigma, considerando, assim, a técnica e a tecnologia imbricadas na história e na cultura e mediadas pela ciência. Dessa maneira, a Formação Integrada Omnilateral visa formar uma consciência que, “mafaldianamente”<sup>12</sup>, supera as ideologias mistificadoras e moralizantes do tecnicismo. Assim, ao mesmo tempo em que considera a técnica de “lidar no labirinto”, por exemplo, “esticando um fio para poder retornar ao ponto de partida e não andar em círculos, se perdendo”, proporciona uma “compreensão do labirinto como totalidade” que envolve tecnologia e ciência, como construção humana passível de ser descoberta, verificada historicamente e superada culturalmente, inclusive.

Daí, provavelmente, a reprodução nos Institutos Federais, muitas vezes de maneira perversa, de estigmatizações acerca dos sujeitos da EJA, por exemplo, por serem das classes trabalhadoras pobres. Dessa maneira, seja através da reafirmação da “excelência” da Instituição, a partir do tecnicismo na forma do produtivismo técnico, seja conduzindo ao desenvolvimento de um tipo de consciência e de conhecimento submetidos ao pressuposto do operacionalismo, tenta-se negar direitos, contrariando a função social das instituições públicas de ensino, de atendimento de todos os públicos. Do ponto de vista prático, isso significa investir no aprendizado de técnicas de uso e montagem de tecnologias produzidas pelos países capitalistas avançados, muito mais do que investir no desenvolvimento de tecnologias próprias, a partir da potencialização da inventividade, da criatividade e da originalidade dos nossos estudantes, a partir, enfim, de uma Formação Integrada Omnilateral.

### **3 EXPANSÃO DO IFG COMO EXPANSÃO DA FORMAÇÃO INTEGRADA: UMA ANÁLISE À LUZ DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

Concorda-se com Frigotto (2018) que a Lei nº 11.892/2008, que criou os IFs, engendra uma memória secular de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de pouco mais de uma década. Desde 1909 até os dias atuais, 111 anos se passaram e

---

<sup>12</sup> Homenagem à personagem Mafalda, criada pelo cartunista argentino Quino, e que, como a criança mais adulta que se possa imaginar, tem uma consciência crítica que a faz muito preocupada com a Humanidade e a paz mundial. Por isso, sempre se mostrando a par do assunto que discute, se rebela contra o *status quo* e contra todas as incoerências políticas e sociais existentes na vida social contemporânea.



de Escolas de Aprendizes Artífices passou-se de Escola Técnica de Goiânia, Escola Técnica Federal de Goiás, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) e por fim Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, que envolvem lutas por transformação ou conservação do modelo societário vigente.

Nos restringindo a memórias mais recentes, considerando o marco da lei de criação dos IF em 2008, realizou-se uma análise de documentos institucionais do IFG para compreender as concepções e diretrizes que orientam o Currículo dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da formação integrada. Focou-se em três eixos:

1º) Documentos estruturais da instituição, a saber: a) Estatuto do IFG: 2009 e 2018(vigente); b) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>13</sup>: PDI – 2012/2016 e PDI – 2019/2023 (vigente); c) Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)<sup>14</sup>: 2012 e 2018 (vigente);

2º) Documentos específicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tais como: Minuta das Diretrizes Curriculares e Organização Didático-pedagógica para o ensino médio integrado à Educação Profissional do IFG e regulamento acadêmico dos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

3º) Projetos/editais específicos do ensino, pesquisa e extensão para analisar os estímulos de fomento nessas esferas que possibilite apreender concepções e estímulos à formação.

A busca desses documentos se deu no site oficial da instituição, considerando-se assim documentos de domínio público para a análise pretendida. Fundamentada nas discussões colocadas nos outros itens, cuja base é o Materialismo Histórico Dialético (NETTO, 2011) a análise

---

<sup>13</sup> PDI é o documento que orienta o planejamento da Instituição no período de sua abrangência, identificando as ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico quanto administrativo. O primeiro PDI do IFG vigorou de 2012 à 2016. Dessa forma, em 2020, ainda estamos sob o vigor do segundo PDI. Mais informações acesse: <http://ifg.edu.br/documentos/62-ifg/ainstituicao/11546-plano-de-desenvolvimento-institucional-2019-2023>.

<sup>14</sup> O PPPI visa estabelecer princípios e diretrizes destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional no seu sentido mais stricto. Mais informações acesse: <http://ifg.edu.br/documentos/2-uncategorised/11548-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-2018>.

integrada desses documentos visou revelar contradições, mediações, indícios e posições institucionais quanto a perspectiva da formação integrada.

Os documentos elencados no primeiro eixo possuem uma metodologia de construção democrática com amplo debate com a comunidade do IFG. Há algumas diferenças de metodologia na compilação das propostas quando se compara o processo em 2012 e em 2018, mas de forma geral toda comunidade acadêmica do IFG é convidada a participar, apresentando propostas de inclusão, supressão ou alteração dos textos do PPPI e PDI, por meio de comissões locais específicas. Posteriormente, realizasse um Congresso Institucional para debate e aprovação das propostas, com participação de membros de todos os campi. Cabe ressaltar que o Estatuto Geral de 2009 foi inserido no processo de discussão e alteração em 2018.

Analisando os documentos institucionais do IFG observa-se consonância com os documentos nacionais discutidos no item anterior. Embora esses documentos sejam a expressão de negociações e disputas internas sobre concepções, fundamentos, princípios e atividades (no caso do PDI), é possível perceber um processo de ampliação da demarcação da educação integrada por meio da formação politécnica, nos documentos atuais quando se comparado aos anteriores, valorizando as dimensões culturais, científica e do trabalho.

Essa ampliação foi realizada por um padrão na estrutura dos textos dos documentos: a complementação de ideias já existentes, seja por inserção de explicação de termos, seja por justificativas ou posicionamentos mais claros sobre as concepções postas. Por exemplo, no Estatuto 2009, no artigo 3º que trata dos princípios norteadores da instituição, no inciso V, observa-se o seguinte princípio: “V. natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob a responsabilidade da União” (IFG, 2009, p.3). Já no Estatuto de 2018 observa-se o acréscimo da seguinte redação: “V. natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob responsabilidade da União, *garantindo-se a elevação da escolarização da classe trabalhadora, tendo como fundamento o currículo integrado, a Formação Omnilateral e a Escola Unitária* (IFG, 2018a, p. 3, grifo nosso)”.

No PPPI 2012, após a apresentação dos pressupostos e princípios iniciais, afirma-se que é “necessário romper com a fragmentação do saber, buscando entrelaçar teoria e prática, pensar e fazer, ciências exatas, da natureza e ciências humanas”. (IFG, 2012, p.29). No PPPI 2018 essa

frase é complementada por uma explicação: “[...] *posto que o Currículo Integrado Omnilateral seja assumido institucionalmente como a forma correta e necessária de se estabelecer em todos os níveis e modalidade no IFG.*” (IFG, 2018b, p. 5, grifo nosso).

Essa estrutura se repete ao longo do Estatuto, PDI e PPPI e evidencia um posicionamento contra hegemônico e de resistência aos critérios e concepções expressos na BNCC e defesa da Educação Integral Omnilateral. Tanto nos documentos de 2009 e 2012, quanto nos documentos de 2018 e 2019, a educação integrada aparece com uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a fim de oferecer uma formação que contribua para emancipação do estudante.

Dessa forma, as práticas pedagógicas nos documentos do IFG, não somente no Ensino Médio Integrado, são orientadas pela ideia de integridade da formação humana conforme discutido anteriormente. As complementações dos documentos, para uma compreensão mais fundamentada da formação omnilateral é essencial, para se deixar claro de qual formação integrada está se falando.

Analisando a BNCC, observa-se que este documento também afirma seu compromisso com a educação integral (BRASIL, 2018, p. 14): “[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Entretanto, em um momento de tentativas de padronização da educação, é importante ressaltar que esta concepção é diferente da concepção apresentada nos documentos do IFG que concebe a formação integrada na perspectiva de transformação e questionamento da realidade. Quais são os interesses e possibilidades dos estudantes em uma sociedade estranhada e fragmentada? Dessa forma, cabe reafirmar o que está do PPPI 2018:

As discussões relativas ao trabalho e à compreensão da cultura também como um conjunto de valores e práticas sociais que se constroem e que se alteram com as transformações das condições materiais e históricas é determinante para a busca da formação integrada de modo a favorecer a inserção da/o estudante no mundo trabalho e o reconhecimento das contradições que sustentam a realidade na qual está inserida/o (IFG, 2018b, p.4).

A consolidação da formação omnilateral passa por vários processos, sendo que um essencial, mas não suficiente, é a garantia dos cursos técnicos de nível médio e o ensino médio articulados de forma integrada. Conforme apontado por Oliveira (2014) o Decreto n.5154/2004 apresenta lacunas possibilitando a oferta de cursos com percursos variados e flexíveis, aligeirados. Na Lei de Criação dos IFs define-se que 50% de suas vagas sejam reservadas ao ensino médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, mas não define que esta proporção seja por campus.

Conforme já apontado, o IFG cumpre essa lei e traz nos documentos estruturais o compromisso de garantir essa porcentagem em todos os campi. No Estatuto de 2009 observa-se a seguinte redação no artigo 5º, inciso I, sobre os objetivos do IFG: “I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente* na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (IFG, 2009, 04).

Já em 2018, a redação para esse inciso se apresenta da seguinte forma:

I. ministrar educação profissional técnica de nível médio *na forma de* cursos integrados, na proporção de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas *por Câmpus*, sendo prioritariamente em tempo integral, garantindo-se para a EJA a *forma integrada e com oferta em todas as unidades*; (IFG, 2018a, p. 5).

Assim, a partir de 2018, aparece claramente, nos documentos institucionais, o compromisso de consolidar o EMI regular e EJA em todos os campi, pela definição de no mínimo 50% de cursos integrados por campus. Esse texto é ratificado tanto no PDI 2019/2023, quanto no PPPI 2018.

É possível perceber uma ampliação da concepção dos objetivos e funções da pesquisa. No Estatuto de 2009 indica-se que um dos objetivos do IFG é “realizar pesquisas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (IFG, 2009, 03). No Estatuto atual indica-se que um dos objetivos é “[...] realizar pesquisas que estimulem o desenvolvimento de soluções técnicas, tecnológicas e *culturais* e que estendam seus benefícios à comunidade,

garantindo autonomia institucional naquilo que diz respeito aos processos de decisão de uso e de difusão dos conhecimentos produzidos”.

Paralelo à ampliação de compreensão da pesquisa, inserindo a dimensão cultural, foi colocado como princípio no Estatuto de 2018, o compromisso com a contextualização da instituição mediada pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão e defesa da autonomia político-pedagógica, fundamentada no tripé ensino-pesquisaextensão, entendidos enquanto princípios indissociáveis e basilares para a construção de uma instituição educacional de excelência. Tal dimensão estava ausente no Estatuto de 2009.

Esse tripé constitucional, já amplamente defendido nas universidades, vem se consolidando no IFG por meio de valorização, ainda que insuficiente, da pesquisa e extensão na atividade docente. No PPPI 2018, ao abordar os Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição, dá-se ênfase a essa indissociabilidade. O que indica que esse tripé deverá orientar a construção das ações e definir os objetivos da instituição, além de sugerir ações integradas entre as Pró-reitorias.

A demarcação mais profunda da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão vinculada a formação integrada aparece claramente na função social da instituição, apresentada no PDI, que é “constituir-se e a de enraizar-se enquanto instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada, estruturada na *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada*” (IFG, 2018c, p.13). Várias ações de pesquisa, ensino e extensão indicam como objetivo a formação integrada dos estudantes, como:

Criar um Grupo permanente de Estudos sobre Currículo Integrado que problematize a educação integrada, no sentido de fomento desta temática com servidores e coordenações de curso [...] (IFG, 2018c, p. 29).

Fomentar as pesquisas e a produção cultural associadas ao mundo do trabalho e vinculadas à formação totalizadora e integral do ser humano [...]” (IFG, 2018c, p. 36).

Implementar pelo menos um curso por ano de Formação Inicial ou Formação Continuada, concebidos na perspectiva da formação integrada, por Câmpus. (IFG, 2018c, p. 43)

Observa-se, assim, articulações do ensino, pesquisa e extensão em torno da formação integrada. Os documentos estruturais, que são a materialização da cultura, das relações de poder, da política e da economia (MOREIRA; SILVA,1995), nesse jogo de força conseguiu apresentar uma proposta contra hegemônica, indo ao encontro da luta para a efetivação da emancipação humana, por meio da formação integrada omnilateral.

Entretanto, de acordo com Frigotto (2018), a concretização de uma adequada política educacional depende da concepção que se tem de educação e das bases materiais para que se tenha qualidade (tais como formação e número adequado de docentes, bibliotecas adequadas, espaços para atividades culturais, financiamento adequado, entre outros). Este último ponto não é foco de análise, mas é importante jogar luz nessas questões. Ainda sobre as concepções o autor afirma que:

A concepção refere-se, em particular para os IFs, mas não só, se o que orienta as práticas pedagógicas e o currículo é uma visão positivista, dualista e pragmática ou uma compreensão histórica crítica de educação. Este é um desafio que os IFs têm na definição dos seus PPIs<sup>15</sup>. A perspectiva histórico-crítica é muito pequena em termos institucionais ainda que esteja presente em grande parte dos IFs. Por vezes, como indica um docente de IF, o PPI declara que se vai seguir uma perspectiva histórico-crítica, mas o currículo é organizado por competências. ( p. 43)

A perspectiva apresentada nos documentos é de fundamental importância, mas não é suficiente para se concretizar na prática social. Frigotto (2018), citando a dissertação de Andreoni (2016), dá um exemplo de um ensino médio integrado numa escola do campo que tem em sua proposta a perspectiva da formação politécnica e ênfase na agroecologia, mas seu currículo enfatiza o agronegócio.

Nesse sentido, apesar de não se analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de cada curso da instituição, focou-se num segundo eixo de análise que são os documentos específicos relacionados aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. O que se tem em vigência é o Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFG de 2011 (Resolução IFG nº 22/2011) e, na

<sup>15</sup> Projeto Pedagógico Institucional. No IFG é o PPPI.

modalidade de Jovens e Adultos, o Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, Modalidade EJA (Resolução Consup/IFG nº8/2017).

Na Resolução nº22/2011, sobre os cursos técnicos integrados, apresenta-se a constituição, finalidades e objetivos dos cursos numa perspectiva mais técnica, vinculadas ao funcionamento do curso. Atualmente está aberta para consulta a *Minuta das Diretrizes Curriculares e Organização Didático-pedagógica para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional* que substituirá essa Resolução. A minuta foi construída com a participação dos 14 campi em debates que se iniciaram em meados de 2018. Apesar deste documento ainda não ter sido aprovado, a sua análise é essencial para se compreender os possíveis caminhos que estão sendo direcionados para a formação da identidade dos cursos do EMI.

Analisando os documentos institucionais que sistematizam o processo de escrita, consulta e análise da minuta das diretrizes, observa-se critérios que são obrigatórios no processo de validação das contribuições ao documento, tal como: atendimento aos princípios teóricos e epistemológicos do currículo integrado e da formação integral<sup>16</sup>. Dessa forma, esses princípios aparecem como ontológicos para a estruturação dos cursos.

Essa concepção não é tão demarcada na Resolução IFG nº 22/2011, que apresenta três finalidades do EMI:

I – Proporcionar a escolarização básica de nível médio integrada à formação técnica de nível médio em um dos Eixos Tecnológicos identificados no catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

II – Proporcionar escolarização básica de nível médio integrado a formação técnica a alunos egressos do ensino fundamental, habilitando-os para o prosseguimento de estudos na educação superior e ao exercício profissional na área técnica.

III - Formar técnicos de nível médio nas áreas de atuação institucional aptos a atenderem as necessidades sociais e as demandas do mundo do trabalho, local e regionalmente. (p.01)

---

<sup>16</sup>Essa informação pode ser encontrada no MEMORANDO 64/2019 REIDPEBS/REI/PROEN/REITORIA/IFG.

Quando comparado com as finalidades apresentadas na minuta é possível perceber a ampliação e aprofundamento da compreensão da Formação Integral no EMI.

Para o processo de avaliação da minuta, a instituição produziu um “Glossário do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFG” com conceitos específicos como Trabalho como Princípio Educativo, Politecnicidade, entre outros, para subsidiar os debates nos campi. Da mesma forma, o regulamento dos Cursos Técnicos Integrados, na modalidade EJA, apresenta a formação integrada como princípio, finalidade e objetivo. Fica claro, entretanto, que, há a presença de aspectos que explicam concepções diversas e antagônicas nos documentos, mostrando o movimento de hegemonia e de contra hegemonia.

Como último e terceiro eixo de análise, foi realizada uma busca no site institucional por editais de projetos com ou sem fomento na esfera do ensino, pesquisa e extensão. A análise desses projetos, que estão sendo estimulados e desenvolvidos em âmbito institucional, pode ser um importante elemento para a compreensão de como as políticas institucionais estão sendo implementadas. Este eixo de análise possibilitou a identificação de propostas hegemônicas que precisam ser questionadas em âmbito institucional à luz dos documentos analisados anteriormente.

A pró-reitoria que apresentou maior número de editais foi a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG) com editais para seleção de cursos *lato senso* e *stricto senso*, programas de fomento a participação em eventos (estudantes e professores) e publicação de artigo, fomento a grupos de pesquisa e pesquisadores e programa de bolsas de iniciação científica. E dois projetos: LAPASSION<sup>17</sup> e IFMaker<sup>18</sup>.

A cultura *Maker*, o empreendedorismo, a competição entre equipes, dentre outros aspectos, são foco desses projetos, que estão sendo cada vez mais estimulados por meio da gestão institucional, via pró-reitorias. O LAPASSION é um projeto interinstitucional que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, liderança, gerenciamento de conflitos e negociação. O IFMaker vinculado a um edital externo (Edital nº35/2020 do Ministério da Educação - Setec/

<sup>17</sup> Latin America Practices and Soft Skills for an Innovation Oriented Network. Mais informações acesse o edital do programa (Edital nº 017/2018 – PROPPG), 2018.

<sup>18</sup> Mais informações acesse o edital do programa (Edital nº 07/2020 - PROPPG/PROEX/PROEN), 2020.



MEC) tem como objetivo disseminar os princípios que norteiam o ensino *Maker*, desenvolvimento da cultura *learningbydoing* estimulando que o aluno seja protagonista no processo ensino-aprendizagem.

A base da defesa desses projetos, supostamente, é o fomento à criatividade, a autonomia, a inovação e ao desenvolvimento de um espírito empreendedor com estímulo a competições de equipes. Indica-se, contudo, a necessidade da vigilância a essas defesas, que se pautam em uma valorização da prática, muitas vezes em detrimento da teoria, contrariando a perspectiva da formação de um sujeito “por inteiro”. Além disso, conforme afirma Freitas (2019, 15), pela vivência da lógica do mercado, há uma introdução da figura de “ganhadores e perdedores” no âmbito da educação, pois, segundo o autor, ela permite:

[...] a vivência do jogo da concorrência e do empreendedorismo, guiado pela meritocracia excludente. A educação, alojada no mercado, forma a juventude segundo a lógica deste mercado. A meritocracia, em sua aparência democrática, exalta os “ganhadores” e justifica a posição de “perdedores” como falta de mérito. Desigualdades sociais são reconvertidas em desigualdades de mérito – sendo, portanto, legitimadas.

A imersão na competição mundial passa pela formação do homem neoliberal, um homem competitivo (DARDOT; LAVAL, 2016). É latente a defesa da perspectiva que visa a fabricação de um novo sujeito, um sujeito neoliberal, conforme denomina Dardot e Laval (2016), que seja um sujeito unitário, sujeito do envolvimento total de si mesmo. De acordo com essa perspectiva, ainda hegemônica, há a necessidade de engajar-se plenamente, entregar-se por completo à sua atividade profissional, sendo que a escola tem o papel de “catequisar” os sujeitos para essa nova realidade, imposta pelo mercado.

Mesmo com o posicionamento institucional em defesa da educação integrada, observa-se a adesão da instituição a projetos com concepções e perspectivas reducionistas quando se pensa na formação humana e transformação social. Apesar da autonomia didático-pedagógica dos IF, há pressões governamentais para a adoção da BNCC, que muitas vezes ocorre por financiamento de projetos com objetivo de desenvolver competências presentes na Base, como desenvolvimento de atitudes,

capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros) (BRASIL, 2018).

A partir dessas evidências e da socialização de resistências via concepções dos documentos institucionais é preciso lançar luz sobre o contexto atual. Bem como está dito no PDI 2019-2023 (IFG, 2018b, p. 11): “O novo contexto político, social e econômico vivenciado pela sociedade brasileira desde 2016, marcado pela assunção de concepções e de práticas sociais conservadoras, tem redundado em grandes ameaças à educação pública, gratuita, de qualidade, laica e democrática”. E, dentre tais ameaças, podem ser destacadas: “cortes orçamentários, ações de desagregação da educação integrada, ameaça à liberdade de cátedra e ataque à autonomia Institucional”. Por outro lado, “tem despertado a necessidade de uma articulação política ampla com vista à defesa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”.

Esta reflexão nunca esteve tão atual. Em uma sociedade contraditória, estruturada pela luta de classes, projetos antagônicos entram em disputas no campo educacional. Nesse sentido, para além de documentos escritos é essencial que as instituições fomentem projetos que tenha como objetivo a cooperação, a formação integrada, o questionamento e a transformação da sociedade contra a formação de um sujeito neoliberal.

## **ALGUMAS PALAVRAS FINAIS**

Todo esse esforço de mapeamento, por meio de verificação, conceituação e análise, nos mostra que, em relação à consolidação de uma nova hegemonia relacionada às políticas públicas que envolvem formação integrada omnilateral há muito o que se fazer. A assunção desta no IFG, por meio da legislação, é um passo. Contudo, a dialética nos aconselha ter uma atenção vigilante e cuidadosa em relação ao desenvolvimento da história pois as “coisas” estão sempre em movimento. Nos ensina também que é preciso ir além das conformações legais, mesmo que estas tenham sido fruto de debates e já promovido muitas aprendizagens.

Neste momento, entretanto, diante de tantas dificuldades, desafios, incertezas há que se evidenciar as possibilidades, os avanços, as

realizações de processos formativos comprometidos com emancipação, afinal como disse Gonzaguinha: “Eu sei que a vida deveria ser bem melhor e será/ Mas isto não impede que eu repita/ É bonita, é bonita e é bonita. Nesse sentido, a luta continua.

## REFERÊNCIAS

- ANDREONI, Ivonei. *O ensino médio integrado à educação profissional no/do campo no Mato Grosso*. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.
- ANTUNES, André. *O ‘\$’ da questão*. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – FIOCRUZ. 2019. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-da-questao>. Acesso em: 23 de maio 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Educação em questão*, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, ago. 2015.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 19-50.
- BARBOSA, Sebastião Cláudio. *A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja*. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7074?mode=full>. Acesso em: 04 de maio de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 08 maio 2020.
- CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO DE GOIÁS. *Página inicial*. 2017. Disponível em: <http://www.cetegeducacao.com.br/>. Acesso em: 10 de jun. 2020.
- COLÉGIO NACIONAL POLICURSOS. *Home*. 2014. Disponível em: <https://www.colegionacional.com.br/home>. Acesso em: 11 de jun. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, 2., 2018, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: Fórum de Dirigentes de Ensino, Brasília, 2018. p. 1-18.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SENA AIRES. *Cursos*. 2018. Disponível em: <http://portal.facesa.com.br/cursos>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Constitucionalização da barbárie, privatização e meritocracia. *Avaliação educacional – Blog do Freitas*, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/11/09/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 125-150.

GOLDSCHMIDT, Cristiano. Entrevista com Gabriel Grabowski: decisão da elite brasileira é estancar o acesso à educação básica e superior. *Margens interdisciplinar*, [S.l.], v. 12, n. 19, p. 106-114, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/7851/5782>. Acesso em: 25 de maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Edital nº 017/2018*: PROPPG. 2018d. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/editais-pesquisa-e-pos-graduacao/em-andamento/9862-edital-n-17-2018-proppg>. Acesso em: 15 de jun. 2020

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Edital nº 07/2020: PROPPG/PROEX/PROEN*. 2020. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/269-ifg/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/editais-proppg/editais/18275-edital-n-27-2019-proppg-7>. Acesso em: 16 de jun. 2020

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Página Inicial*. 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016 (PDI/IFG)*, 2012. IFG. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI/IFG)*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Portaria nº488, de 27 de agosto de 2009*. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político Pedagógico Institucional 2018 (PPPI/IFG)*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. *Página Inicial*. 2020. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/tecnicos.html>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. *Resumo técnico do Estado de Goiás: censo da educação básica*, Brasília, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+Goi%C3%A1s+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/90db6e97-5ea5-4266-a46e-586a3d4d18e2?version=1.1>. Acesso em: 05 de maio 2020.

MARX, Karl. As lutas de classes na França de 1848 a 1850. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*, v. 01. São Paulo: Alfa Ômega, 1980. P. 93-198.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*, v. 01. São Paulo: Alfa Ômega, 1980. P.21-47.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plataforma Nilo Peçanha*. 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 2 de maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Pleno: Brasília, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2011.

OLIVEIRA, Élica. Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica, aponta IBGE. *G1 – Educação*. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 13 de jun. 2020.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. *A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da Educação Profissional no Brasil: do decreto 2.208/97 à Lei 11.892/08*. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO. *Secretaria de desenvolvimento e inovação*. 2020. Disponível em: <https://www.desenvolvimento.go.gov.br/a-secretaria.html>. Acesso em: 03 de maio 2020.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM - GOIÁS. *Home*. 2020. Disponível em: <https://www.senaigo.com.br/home>. Acesso em: 04 de maio 2020.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - GOIÁS. *Quem somos*. 2020. Disponível em: <https://www.go.senac.br/portal/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 04 de maio 2020.

SERVIÇOS TÉCNICOS GERAIS. *Decreto altera sistema S*. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11558&interna=6](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=11558&interna=6). Acesso em: 04 de maio 2020.

## **SOBRE O LIVRO**

### **CATALOGAÇÃO**

Telma Jaqueline Dias Silveira  
CRB 8/7867

### **NORMALIZAÇÃO**

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino  
CRB - 8/8292  
Anna Luiza Lima Russier da Silva e Sofia  
Curuci Pegoraro

### **CAPA E DIAGRAMAÇÃO**

Gláucio Rogério de Moraes

### **PRODUÇÃO GRÁFICA**

Giancarlo Malheiro Silva  
Gláucio Rogério de Moraes

### **ASSESSORIA TÉCNICA**

Renato Geraldi

### **OFICINA UNIVERSITÁRIA**

Laboratório Editorial  
labeditorial.marilia@unesp.br

### **FORMATO**

16 x 23cm

### **TIPOLOGIA**

Adobe Garamond Pro

### **Papel**

Polén soft 70g/m2 (miolo)  
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

### **TIRAGEM**

100

## **IMPRESSÃO E ACABAMENTO**

Gráfica  
**unesp**  
Campus de Marília



Dessa forma, as pesquisas evidenciam diferenciados processos e correlações de forças sociais que se estabelecem entre a enunciação das reformas, sua regulação em forma de lei, a aplicação da lei em programas governamentais e finalmente a sua implementação na situação particular das realidades concretas dos estados, municípios e de suas instituições educacionais, em que ocorrem múltiplos processos que podem envolver, segundo cada caso específico, singulares mediações, adesões, resistências, negociações entre os diferentes sujeitos sociais/institucionais que atuam no âmbito local, regional e nacional.

Boa Leitura!

Domingos Leite Lima Filho  
(UTFPR)

José Deribaldo dos Santos  
(UECE)

Henrique Tahan Novaes  
(UNESP)  
(orgs.)

O desemprego estrutural e a gestão criminosa da pandemia escancararam a tragédia brasileira. Fome e miséria, queda na renda familiar, dificuldade de arranjar emprego mais uma vez fazem parte do cotidiano bárbaro da classe trabalhadora.

Se é verdade que os sistemas de educação profissional permitem uma educação de melhor qualidade para uma parcela da classe trabalhadora, outra parcela frequenta escolas públicas de péssima qualidade, sem condições mínimas para a realização do trabalho educacional.

Os capítulos deste livro procuram mostrar as pequenas conquistas, os limites e as contradições da política de educação profissional, especialmente nos Estados da federação brasileira.

ISBN 978-65-5954-091-4



9 786559 540914 >



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



LUTAS ANTICAPITAL

