

Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas vol. 3



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



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



LUTAS ANTICAPITAL

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL DO SÉCULO XXI: POLÍTICAS,
CRÍTICAS E PERSPECTIVAS
VOL. 3

HENRIQUE TAHAN NOVAES
DOMINGOS LEITE LIMA FILHO
JOSÉ DERIBALDO GOMES DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL DO SÉCULO XXI: POLÍTICAS,
CRÍTICAS E PERSPECTIVAS
VOL. 3

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



LUTAS ANTICAPITAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Diretora

Prof.ª. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Prof.ª. Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

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 da Universidade Estadual de Maringá (UEM),

Campus Regional do Vale do Ivaí.



LUTAS ANTICAPITAL

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial:

Andrés Ruggeri (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.m.b

Ficha catalográfica

E24 Educação profissional no Brasil do século XXI : políticas, críticas e perspectivas : vol. 3 / Henrique Tahan Novaes, Domingos Leite Lima Filho, José Deribaldo Gomes dos Santos (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024. 364 p. : il. Coeditora: Lutas Anticapital Inclui bibliografia ISBN 978-65-5954-522-3 (v. 3) (Impresso) ISBN 978-65-5954-526-1 (v. 3) (Digital) DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1>

1. Ensino profissional – Brasil – Séc. XXI. 2. Ensino técnico. 3. Educação e Estado. 4. Reforma do ensino. I. Novaes, Henrique Tahan. II. Lima Filho, Domingos Leite. III. Santos, José Deribaldo Gomes dos.

CDD 373.240981

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

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



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sumário

Prefácio	
<i>Lucas Pelissari</i>	9

Apresentação	
<i>Henrique Tahan Novaes, Domingos Leite Lima Filho e José Deribaldo Gomes dos Santos</i>	17

PARTE I – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1. Luta de classes, precarização da formação da juventude trabalhadora e acirramento da dualidade estrutural: a contrarreforma do ensino médio e da educação profissional	
<i>Domingos Leite Lima Filho</i>	23
2. Contribuições para uma política educacional, científica e tecnológica radical para os Institutos Federais	
<i>Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura</i>	33

3. Dualidade e dicotomia educativa na escola classista <i>José Deribaldo Gomes dos Santos</i>	71
4. A educação profissional e a precarização do trabalho juvenil <i>Ramon de Oliveira</i>	93
5. Buscar caminhos enquanto os ricos ainda envelhecem: o desafio de pensar a Educação Profissional diante da emergência climática do século XXI <i>Alexandre Maia do Bomfim</i>	121
6. A educação profissional como direito e objeto de disputa nas relações sociais do mundo do trabalho <i>Lucília Regina de Souza Machado</i>	149

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

7. Cenários e embates na relação da educação profissional com o ensino médio no Distrito Federal <i>Caroline Bahniuk, Caetana Juracy Rezende Silva e Maria da Conceição da Silva Freitas</i>	169
8. Reforma do ensino médio e da educação profissional nos institutos federais em Santa Catarina: transformações do projeto formativo do currículo integrado <i>Ana Carolina Bordini Brabo Caridá e Domingos Leite Lima Filho</i>	193
9. A incidência de atores privados na implementação do programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo <i>Jaqueline Ferreira de Almeida e Julio Cesar Torres</i>	221

10. Novo ensino médio e educação profissional: privatização e precarização do trabalho docente na rede Estadual Paulista no Programa NOVOTEC <i>Evaldo Piolli, Mauro Sala e Gisiley Paulim Zucco Piolli</i>	239
11. A implantação do itinerário profissional na reforma do ensino . médio em Mato Grosso do Sul <i>Erika Porceli Alaniz e Yara Lígia Bambil Darós Garcia</i>	261
12. Formação profissional na Amazônia: entre prescrições, experiências de trabalho, integração e renormatizações <i>Doriedson S. Rodrigues e Dilma Cardoso Pereira</i>	293
13. A pedagogia da alternância no curso Técnico em Agroindústria do IFPA <i>Andreia do Nascimento Lima</i>	325
<i>Sobre as autoras e autores</i>	355

PREFÁCIO

Este livro é o terceiro de uma trilogia resultante de ampla pesquisa sobre a educação profissional brasileira. Além da origem e do tema, no entanto, há outras especificidades comuns aos três livros merecedoras de destaque. A primeira delas é a busca por situar a políticas educacionais no âmbito das contrarreformas que têm marcado o Estado brasileiro desde o golpe de 2016. Como o leitor poderá perceber, o pano de fundo dos capítulos que integram a coletânea baseia-se nas agruras da política ultraconservadora e antipopular adotada pelos governos de turno do período 2016-2022. Política, aliás, tida como guia também por diversos governos estaduais, como bem evidencia o livro.

O segundo ponto comum aos volumes da trilogia diz respeito à maneira como é assumido o campo complexo que caracteriza a educação profissional brasileira. Há um realce, particularmente acentuado neste volume, à síntese “Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, que, imagino, não foi escolhido à toa. A luta por um projeto educacional centrado politicamente na noção de politecnicidade é o que fornece conteúdo e forma ao

conceito de EPT: educação, ideia mais abrangente que ensino; profissional, menos impositiva que profissionalizante; tecnológica, remetendo aos determinantes sociais e políticos da tecnologia, muito além de uma mera força produtiva – desde Marx, passando pelos pioneiros da educação soviética e por Gramsci, é legítimo o uso da expressão “educação tecnológica” para tratar da politécnica. Essa perspectiva está presente na reivindicação que Henrique Tahan Novaes, Domingos Leite Lima Filho e José Deribaldo Gomes dos Santos fazem da EPT, síntese dos embates históricos das décadas de 1980 e 1990 e dos primeiros anos dos 2000.

Por outro lado, ao confrontar os dois pontos que destaquei anteriormente, fica nítido como a própria ideia de EPT é, ao mesmo tempo, ponto de chegada das lutas de uma quadra histórica específica e ponto de partida dos novos desafios trazidos pela atual conjuntura. Essa dialética da EPT brasileira está bastante viva já nas características teórico-metodológicas gerais do projeto de pesquisa que originou o livro. O recorte do projeto buscou compreender as particularidades de uma política de formação profissional própria do capitalismo dependente, o que tornou ainda mais potentes os resultados, gerais e específicos, obtidos com as investigações. Os próprios convites feitos a pesquisadores externos, expressos em capítulos do livro, dão nitidez a essa característica.

Certamente, não é empreendimento simples, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo brasileiro e sob a correspondente correlação de forças entre as classes e frações de classes sociais, compreender os projetos educativos em disputa. De que maneira se articulam neoliberalismo e neofascismo nessa conjuntura? Que traços da plataforma educacional bolsonarista permitem que ela se distinga da direita tradicional e até de outros fenômenos de extrema direita mundo afora? Quais as relações entre essas questões e as ideologias do empreendedorismo, do protagonismo juvenil e das competências socioemocionais? E de que maneira repercutem em projetos de EPT? A publicação que temos em mãos define uma chave fundamental para interpretar problemas dessa natureza: a caracterização do capitalismo dependente brasileiro. Tal iniciativa permite examinar fenômenos educacionais a partir de distintos olhares, como mostram os capítulos, ao abordar temáticas como política de ciência e tecnologia, precarização e

superexploração do trabalho, juventude, meio ambiente, dualidade estrutural da educação, direito à educação, entre outras.

Nesse sentido, a primeira parte do livro, de caráter mais geral, lança alguns desses temas e problemas. A partir dela, é possível perceber importantes inovações teórico-conceituais resultantes do projeto de pesquisa, que contribuem para o desenvolvimento de uma teoria crítica marxista da educação profissional. O texto de Domingos Leite Lima Filho, intitulado *Luta de classes, precarização da formação da juventude trabalhadora e acirramento da dualidade estrutural* (Cap. 1), por exemplo, analisa a atual contrarreforma do ensino médio, suas repercussões na EPT e o aprofundamento da desigualdade proporcionado pelos itinerários formativos. A desescolarização que essa política representa, na verdade, é o guarda-chuva sob o qual se abrigam outros movimentos retrógrados do conjunto de contrarreformas posto em marcha pelos governos do período.

Vivemos em um país que inicia a terceira década dos anos 2000 com quase quarenta milhões de trabalhadores informais – algo próximo a 40% da População Economicamente Ativa – e com taxa de desemprego juvenil (18 a 24 anos de idade) de 25%.¹ Com efeito, são preocupantes os impactos da adoção de políticas neoliberais e suas consequências como a desindustrialização, a financeirização como forma hegemônica de acumulação de capital, a retirada de direitos sociais, a abertura comercial etc. Tal cenário aprofunda a dependência externa, inclusive e principalmente no que se refere à matriz científica e tecnológica nacional, e exige pensar soluções que incluam políticas gestadas pelo contraditório neodesenvolvimentismo da primeira década do milênio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), por exemplo, são pensados criativamente como solução para os nós da questão universitária brasileira, no capítulo *Contribuições para uma política educacional, científica e tecnológica radical para os Institutos Federais* (Cap. 2), de Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura.

Diante desse cenário, a defesa de Domingos Lima Filho em seu artigo é pertinente: de uma perspectiva democrática e popular, a resistência e a luta pela revogação das contrarreformas representam a tática mais

¹ Dados da Pnad Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>>.

consequente para o momento. Já dispomos de elementos históricos suficientes que nos mostram o peso da desmobilização no processo do golpe que depôs Dilma Rousseff em 2016. O ajuste fiscal imposto pela fração burguesa diretamente associada ao capital internacional, a dissimulação da luta contra a corrupção pela alta classe média, o anti-nacionalismo desavergonhado de partes do judiciário na Operação Lava-Jato e, principalmente, a postura antidemocrática de diversos setores sociais, nada disso encontrou resistência de massas articulada pelo neodesenvolvimentismo. O resultado foi a derrota de uma estratégia centrada na diminuição da pobreza e em políticas sociais, sem mobilização dinâmica da classe trabalhadora.

Vimo-nos, a partir daí, diante de um novo ator político no cenário nacional: o neofascismo, amplo movimento reacionário de massas, que se alça ao governo federal e implementa um programa econômico neoliberal. A politização violenta do machismo, do racismo, da homofobia e do antiambientalismo, característica dessa política, penetra o campo da educação de maneira bastante eficaz. Coube a nós, intérpretes dessa realidade, recuperar caminhos analíticos possíveis e reafirmar a potência do materialismo histórico nessa empreitada. Aí reside o sentido, por exemplo, da análise dos novos contornos da dualidade da escola capitalista, oferecida por José Deribaldo Gomes dos Santos no capítulo intitulado *Dualidade e dicotomia educativa na escola classista* (Cap. 3), e das possibilidades do significado revolucionário da EPT, que orienta o texto *A educação profissional como direito e objeto de disputa nas relações sociais do mundo do trabalho*, de Lucília Regina de Souza Machado (Cap. 6).

Há, ainda, na primeira parte do livro, dois artigos de alcance teórico semelhante aos dos anteriores e que abordam temáticas menos discutidas nas pesquisas sobre a educação profissional. Justamente por isso, ganham relevo e contribuem para reflexões conceituais também inovadoras. Em *A educação profissional e a precarização do trabalho juvenil* (Cap. 4), de Ramon de Oliveira, observamos a função de reprodução ampliada do capital cumprida por recentes políticas de formação profissional, pautadas no programa neoliberal e na conformação do imperialismo. Já em *Buscar caminhos enquanto os ricos ainda envelhecem* (Cap. 5), de Alexandre Maia Bomfim, o autor aborda a necessidade de uma educação

ambiental crítica ao capitalismo no contexto dos estudos sobre as relações entre Trabalho e Educação.

À vista desse escopo geral, não é demais lembrar a síntese de Lenin ao afirmar o marxismo como ciência social: compreender a realidade a partir da análise concreta da situação concreta. Para modificá-la, não basta descrevê-la em seus aspectos gerais; é necessário penetrar os fenômenos sociais e desvendar a articulação entre estruturas e práticas que caracterizam determinada conjuntura. As análises da segunda parte do presente livro concretizam esse movimento.

O fio condutor é a expansão da educação profissional, examinada nas redes estaduais e federal e cobrindo quatro regiões do país. O leitor encontrará análises de políticas implementadas no Distrito Federal, Santa Catarina, Espírito Santo, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Pará, com enfoque de IFs em dois casos. De um lado, esse conjunto de textos nos permite reafirmar a hipótese que tem sido profundamente discutida em estudos recentes: a identidade de uma educação profissional comprometida com a formação e a organização dos trabalhadores, cujo núcleo político-pedagógico é a ideia de formação humana integral, vem sendo fragilizada, como consequência de uma redução da EPT a itinerário formativo. Com esse movimento, estaria em curso também uma contrarreforma da EPT, que a transforma em apêndice do ensino médio e aprofunda a segmentação social nessa etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, Caroline Bahniuk, Caetana Juracy Rezende Silva e Maria da Conceição da Silva Freitas, em *Cenários e embates na relação da educação profissional com o ensino médio no Distrito Federal* (Cap. 7), mostram o conteúdo do Novo Ensino Médio em termos de uma pedagogia do capital. Ana Carolina Bordini Brabo Caridá e Domingos Leite Lima Filho, em *Reforma do ensino médio e da educação profissional nos Institutos Federais em Santa Catarina* (Cap. 8), constroem movimento semelhante, a partir de estudos de caso nos IFs Catarinense (IFC) e de Santa Catarina (IFSC) e evidenciando as ameaças à política de Ensino Médio Integrado nessas instituições.

Dois textos, por sua vez, escancaram uma dimensão fundamental da contrarreforma da EPT, que também é consequência do contexto reformador atual: a privatização. São os casos dos capítulos intitulados *A incidência de atores privados na implementação do programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo* (Cap. 9), de Jaqueline Ferreira de Almeida e Julio Cesar Torres, e *Novotec: privatização e terceirização do trabalho docente na rede estadual paulista* (Cap. 10), de Evaldo Piolli e Mauro Salla.

Corroborando conclusões de outros capítulos, o artigo de Erika Porceli Alaniz e Yara Lígia Bambil Darós Garcia, *A implantação do itinerário profissional na reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul* (Cap. 11), mostra a complexa articulação entre a ideia de escola em tempo integral e a noção de itinerário formativo da contrarreforma, na materialidade de uma política daquele estado. O tema da ideologia, tão caro ao materialismo histórico, é posto em destaque, nos ajudando a pensar também teoricamente a construção da hegemonia da classe dominante por meio das instituições que lhe servem de aparelhos.

Por outro lado, a segunda parte do livro nos traz possibilidades de arranjos curriculares pautados em experiências de organização político-social crítica ao modelo capitalista neoliberal. Tratando especialmente do contexto amazônico, os dois últimos capítulos do livro – *Formação profissional na Amazônia: entre prescrições, experiências de trabalho, integração e renormatizações* (Cap. 12), de Doriedson S. Rodrigues e Dilma Cardoso Pereira, e *Pedagogia da alternância no curso técnico em agroindústria do IFPA* (Cap. 13), de Andreia do Nascimento Lima – evidenciam as potencialidades da EPT para um projeto autônomo de desenvolvimento que consolida a identidade territorial, evitando que seja dissolvida em noções abstratas e chauvinistas de nação como, por exemplo, “Brasil acima de tudo”.

Concluo reafirmando a importância da teoria social marxista nos estudos sobre a EPT brasileira, em particular, e para o campo de estudos em Trabalho e Educação, de modo geral. A história nos ensinou que o enfrentamento às ideias de extrema direita requer análise rigorosa das formações sociais e das conjunturas específicas, além de boas doses de dialética e pensamento crítico. Para isso, não há cartilha, mas sim experiências construídas pelos próprios explorados e sistematização científica. Esta obra, que

tive o prazer de prefaciar, certamente contribui para esses intentos e para o avanço da pesquisa comprometida com as lutas dos povos.

Lucas Barbosa Pelissari
Professor da Faculdade de Educação da Unicamp
Campinas, Abril de 2024.

APRESENTAÇÃO

Os Professores Henrique Tahan Novaes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília), Domingos Leite Filho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR-Curitiba) e Deribaldo Santos, da Universidade Estadual do Ceará (UECE-Quixadá), são organizadores da coletânea **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas, vol 3**.

O livro teve o volume 1 lançado em 2022 e o seguinte publicado um ano depois. As publicações foram abrigadas pela síntese posta em prática pelas Editoras Cultura Acadêmica-Oficina Universitária (UNESP) e Lutas Anticapital.

Os três volumes são resultado de um projeto de pesquisa nacional intitulado “Educação profissional: políticas, críticas e perspectivas”, coordenado pelos três organizadores da coletânea, com reuniões trimestrais presenciais ou virtuais para debater a pesquisa, para apresentar os resultados do projeto e para planejar as próximas etapas da pesquisa.

Procurando socializar o que ocorre na educação profissional em diversas regiões brasileiras, o presente volume dá continuidade à parceria estabelecida entre os seguintes grupos de pesquisa: *Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia* (GPOD) vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/Marília; ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia* (GETET), situado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE/UTFPR) e ao *Grupo Trabalho, Educação, Estética e Sociedade* (GPTREES) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, (FECLESC/UECE-Quixadá), vinculado, por sua vez, ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da universidade cearense.

O livro também é resultado da colaboração entre os estudos que os três professores desenvolvem em seus grupos de pesquisas específicos e de convites para especialistas na temática da educação profissional. As investigações desenvolvidas no projeto de pesquisa liderado por esses três professores têm como objetivo observar as reformas educacionais e a reconfiguração institucional que influenciam a chamada Educação Profissional e Tecnológica, que passou a ser conhecida nos documentos oficiais pela sigla (EPT). Estes três volumes socializaram um vasto material compilado sobre a EPT no Brasil e as políticas educacionais nas últimas décadas.

No caso do Brasil, não se pode esquecer que desde meados dos anos 1990, chegando aos dias atuais – basta pensar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, as reformulações bancadas pelo Estado Capitalista periférico, configuram um objeto de estudo que demandam pesquisas que geram debates e embates teóricos, pedagógicos, militantes, políticos, sociais etc.

A natureza dessas investigações necessitava, desde algum tempo, que a exposição da educação profissional no Brasil atualizasse, sob o privilégio da crítica marxista, o panorama em que se encontra. Com a publicação dos volumes 1 e 2, notou-se a necessária possibilidade de se estender a análise a Estados ainda não contemplados pelos dois livros e temáticas ainda não abordadas, dando origem a um vasto inventário da EPT, quer serve tanto a pesquisadores da área, secretários e secretárias da educação, bem como todas e todos aqueles que lutam pelo aperfeiçoamento ou mudança qualitativa da EPT.

A ideia que traz o volume 3 ao dia a dia concreto da educação brasileira, procura, naturalmente, dar continuidade aos volumes anteriores; ou seja, analisar as políticas educacionais que situam a EPT em relação dialética com a educação básica e o mesmo com o ensino superior. Novas contribuições, no entanto, que enfocaram problemas surgidos no cotidiano escolar dessa modalidade educativa foram bem recebidas pela presente publicação.

Adianta-se que o presente volume pretende abordar as concepções e processos de implementação das políticas e programas da chamada EPT. O tratamento aferido nos capítulos, tem como horizonte abarcar as realidades concretas dos diversos Estados brasileiros. Busca-se, com a publicação, evidenciar os diferentes processos e suas respectivas correlações de forças; estabelecidas, por força da natureza própria de cada caso, entre o que pretende as reformas e o processo de emancipação humana, tergiversado nos documentos oficiais. Nota-se, por fim, que a regulação em forma de lei, a aplicação da lei em programas governamentais e a implementação na situação particular dos Estados, municípios e instituições educacionais, ganha direção oposta às pretensões de quem defende uma educação emancipadora das amarras do grande capital.

Às pessoas que nos leem agora, mesmo que as próximas linhas tenham a aparência de espontaneidade excessiva, sentimos a necessidade de esclarecer, sobre o presente volume, alguns fatos ainda não comunicados nas coletâneas anteriores.

Como o Professor Henrique Tahan Novaes já observou, ao fazer o prefácio do livro, *Educação profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil*, de autoria de George Amaral, o encontro entre os organizadores dessa coletânea ocorre em Marília, no dia 27 de agosto de 2019. Neste dia houve a primeira reunião entre os três pesquisadores que decidiram, posteriormente, organizar esta pesquisa que resultou nesta publicação em três volumes, tendo em vista a atualização do debate da EPT no país e que tivesse como base o marxismo clássico.

Para que a leitura possa compreender melhor como o acaso favoreceu tal encontro, é preciso recuar um pouco no tempo. O *Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTEDBR) realizou na cidade ma-

ranhasse de Caxias, entre os dias 02 e 04 de dezembro de 2014, a XII Jornada do HISTEDBR. Sediada no Centro de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o evento teve como tema: “A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira”.

O encontro científico possibilitou que o Professor Henrique Tahan Novaes conhecesse George Amaral. Só não sabíamos que este encontro iria render tantos frutos e amizades. Amaral tinha concluído o mestrado recentemente e, em diálogo com aquele, aceitou o convite para fazer o doutoramento na UNESP/Marília sob sua orientação. No decorrer dos estudos doutorais, o orientando e seu orientador acordaram que seria proveitoso para a pesquisa em desenvolvimento convidar o Professor Deribaldo Santos para colaborar com a orientação.

O Professor Domingos Leite Filho, por seu turno, foi convidado para avaliar a investigação de George. No dia da qualificação, como adiantado, os três pesquisadores perceberam a necessidade de enfrentar o desafiante trabalho de organizar uma pesquisa de grande envergadura e seus resultados em coletâneas que trouxessem a crítica sobre as reformulações que a modalidade EPT sofre corriqueiramente.

Não cabe aos autores destacar que o livro teve êxito. A quem lê, deve-se cobrar tal tarefa. O fato concreto é que chegamos ao terceiro volume. Caso se instigue a pergunta se este será o derradeiro volume, temos a dizer que, caso se faça necessário, embrionar-se-á, de modo que se possa atender a todos os Estados da Federação e lacunas ainda não sanadas nos 3 volumes, portanto, será gestado um quarto volume.

Obrigado pela confiança!
Henrique Tahan Novaes,
Domingos Leite Lima Filho e
Deribaldo Santos
21/01/2024

Parte I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1

Luta de classes, precarização da formação da juventude trabalhadora e acirramento da dualidade estrutural: a contrarreforma do ensino médio e da educação profissional¹

Domingos Leite Lima Filho

Neste breve texto argumentamos que ao reduzir e relegar a plano secundário conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos e ético-políticos, que são conteúdos fundamentais para a formação das juventudes, a contrarreforma do ensino médio, em implantação, expressa demandas do capitalismo neoliberal, da inserção subalterna e dependente do país neste cenário internacional e do projeto societário defendido pelas elites brasileiras para a manutenção de seus privilégios neste contexto, tendo por base a precarização e superexploração da força de trabalho jovem.. Na

¹ Texto apresentado no Painel Temático “Contrarreformas educacionais e luta de classes no Brasil e na América Latina: a educação profissional em debate”, na 41ª. Reunião Anual da ANPEd, Manaus, 23 de outubro de 2.023.

medida em que as escolas públicas e os jovens da classe trabalhadora que são a grande maioria da população que frequenta estas escolas são os mais prejudicados, uma vez que tais medidas significam a maior precarização das redes públicas e que, como de costume já verificado em reformas educacionais anteriores as escolas da rede privada preservam seus currículos e escapam do reducionismo, tal movimento provoca o recrudescimento e acirramento da dualidade estrutural na educação brasileira, expressão maior da luta de classes na política educacional.

INTRODUÇÃO

No âmbito da pesquisa educacional a relação trabalho-educação constitui um campo central e de grande relevância de estudo, na medida em que busca tratar integradamente da formação geral e profissional das gerações, o que inclui necessariamente a dimensão humanística, ético-política, científica e tecnológica. Contudo, considerando as disputas entre classes sociais no contexto das relações sociais capitalistas de produção, distintos projetos societários se enfrentam apresentando projetos e modelos educacionais para a formação da classe trabalhadora. Nesse sentido, a atual contrarreforma do ensino médio apresentada no contexto golpista de 2016 pela Medida Provisória 746 e rapidamente transformada na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) representa o projeto do capital para a formação da juventude brasileira (Moura; Lima Filho, 2017).

A contrarreforma vem se materializando nas redes educacionais a partir da implementação da citada Lei e de um conjunto de medidas complementares, dentre as quais a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a), entre outras. Estes instrumentos normativos, aprovados no contexto do autoritarismo e do negacionismo que marcaram a sociedade brasileira neste período, vêm ao longo dos últimos anos sendo implantados nas escolas das redes públicas, em um processo caracterizado pelo açodamento, improvisação, falta de diálogo com os sujeitos profissionais da educação e estudantes, centralização, não disponibilização de condições estruturais e

forte presença de fundações, institutos e organizações privadas e empresariais da educação, os chamados reformadores empresariais da educação (Freitas, 2014), promovendo-se um processo de “colonização” tanto na definição das disciplinas, materiais didáticos quanto na própria gestão das escolas e das redes públicas, cuja expressão mais acabada é a submissão do CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação) aos interesses privatistas como principal interlocutor na defesa da contrarreforma.

A contrarreforma operacionaliza, entre outros, dois movimentos articulados: o primeiro, a retirada de conteúdos curriculares de base científica e humanística; o segundo, a fragmentação do currículo em itinerários formativos. O primeiro é produzido, pela redução de carga horária ou mesmo eliminação de obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Física, Biologia, Química, Artes, Educação Física. Pelo segundo, ataca-se o conceito de ensino médio como etapa final da educação básica (estabelecido pela LDB, como direito uniforme para todos os estudantes do ensino médio), na medida em que os itinerários estabelecem processos formativos diferenciados. Este movimento duplo vem impactando fortemente as escolas públicas, com severas consequências na desorganização da oferta, na degradação dos processos de ensino e aprendizagem, na ausência de material didático, na inexistência de políticas de formação de professores, desorganizando e precarizando ainda mais o cotidiano escolar, com prejuízo ainda maior para os jovens que se sentem e são efetivamente abandonados pela política pública. Contudo, para além da importante discussão sobre estes pontos particulares da reforma, na sequência deste texto nos dedicaremos a discutir as razões e interesses de classe que orientam a reforma em análise no contexto do neoliberalismo e do modelo de inserção dependente e subalterna do país nas relações capitalistas internacionais.

NEOLIBERALISMO, REGRESSÃO E CONTRARREFORMA SOCIAL: ACIRRAMENTO DA LUTA DE CLASSES

A vitória de Lula nas eleições presidenciais de 2022 interrompe o ciclo negacionista e autoritário oriundo do golpe de 2016. Nesse sentido,

tem a potencialidade de produzir um movimento de reconstrução do país, a começar pela necessidade de fazer a revogação de uma série de políticas socialmente regressivas, dentre elas estaria, com certeza, a revogação imediata da contrarreforma do ensino médio. Não obstante, o que temos visto nestes primeiros meses, seja pela amplitude da frente formada nas eleições, seja pela pressão dos setores conservadores, seja por limitações do próprio projeto político do novo governo, é que decisões mais fortes e necessárias são proteladas. Veja-se, por exemplo, que no contexto de fortes e massivas mobilizações dos estudantes, professores e de manifestações de amplos setores da sociedade pela revogação da contrarreforma do ensino médio, o Ministério da Educação não atendeu as demandas de revogação e apenas baixou portaria em abril de 2023 anunciando a “suspensão da implementação do Novo Ensino Médio”. Isso demonstra que será necessária muita luta social, muita mobilização, muita pressão, para que se possa fazer avançar as demandas sociais e populares.

O que é necessário considerar é que as disputas na composição interna do governo e dos embates entre forças sociais mais progressistas, conservadoras, liberais e de direita existentes na conjuntura brasileira ocorrem e são diretamente influenciadas pelo cenário mundial de acirramento da competição internacional, da intensificação da polarização comercial e disputa de influência política entre China e Estados Unidos, do contexto da guerra Rússia x Ucrânia/OTAN. É neste contexto que ao longo dos últimos anos, após a crise ocorrida no centro do capitalismo mundial no ano de 2008, ocorre uma intensificação do neoliberalismo, como necessidade do capital para a saída ou em resposta à crise (Harvey, 2018).

Fazem parte do cenário mundial a introdução massiva de tecnologias digitais no processo de trabalho e na vida cotidiana, ocasionando a chamada plataformização das atividades, a elevação do desemprego estrutural, do subemprego, e a intensificação da precarização das formas de contratação do trabalho. Este processo atinge mundialmente e de maneira ampla o norte e o sul, mas especialmente as economias centrais do capitalismo, no processo de concentração e centralização do capital e do poder, buscam estabelecer e fortalecer o seu domínio sobre a assim denominada “periferia do sistema”, ao qual propõem uma funcional integração subalterna

acompanhada da dependência cultural, científica e tecnológica. Contudo, permeado pela emergência de discursos de negacionismo científico, de fundamentalismo religioso e de neofascismos, o processo constitui uma maneira peculiar de dominação do capital no qual as elites econômicas e empresariais locais, em busca da manutenção de seus privilégios de classe e poder, negociam com o centro internacional e dinâmico do capitalismo, uma forma de inserção, já caracterizada como subalterna e dependente. Para a realização deste intento são estabelecidos processos sociais abrangentes e regressivos, nos quais o capital busca apropriar-se dos fundos públicos e tornar-se formulador e dirigente de políticas que tem como meta a supressão de direitos sociais e trabalhistas, atingindo sobretudo e mais duramente a classe trabalhadora, os que vivem do trabalho, os não proprietários dos meios de produção, enfim, camadas pobres, populares e médias e da população.

É importante considerar que na América Latina os anos 2000 foram marcados pela ascensão de governos democráticos e populares (Brasil, Argentina, Uruguai, Bolívia, Equador, entre outros) que passaram a empreender, ainda que limitadamente, políticas sociais de conquista e ampliação de direitos e distribuição de renda. Portanto, além do ajuste à situação de demanda mundial de acentuação da exploração e acumulação capitalista, o processo é também, no plano nacional, uma espécie de “volta atrás”, uma acentuação da superexploração da força de trabalho, para relembrar o conceito formulado por Ruy Mauro Marini, em *Dialética da dependência*. Em síntese, podemos concluir que o processo ocorre no acirramento da luta de classes no atual estágio do capitalismo mundial, na vigência do neoliberalismo, em que são demandadas contrarreformas sociais. É, pois, como parte de uma ampla contrarreforma social (no sentido gramsciano) que entendemos a atual reforma do ensino médio no Brasil, inserida em um conjunto mais amplo de contrarreformas, como a da previdência social e a trabalhista.

O CHAMADO “NOVO ENSINO MÉDIO”: PROJETO DE (DE/CON)FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

No cenário do neoliberalismo a precarização da classe trabalhadora é geral, como descrevem Standing (2013), Antunes (2018), e Antunes e Braga (2009), embora com diferenças que apontam para o surgimento do precariado, do infoproletariado e de novas formas de servidão. Neste cenário os efeitos sobre a juventude são mais drásticos e inúmeras pesquisas apontam que para jovens de 15 a 29 anos são maiores os índices de desemprego, de subremuneração, de mais instabilidade e de formas mais precárias de contratação.

Conforme apontam Sousa, Pochmann e Bonone (2021), no Brasil, entre os anos de 2012 e 2019, é entre a juventude (15 a 29 anos) que se dá a maior expansão da participação no trabalho plataformizado, indicando, para tanto, cinco fatores determinantes: o primeiro considera que a juventude possui menos experiência e menor qualificação, condicionando os jovens à aceitação de trabalhos mais precários e com menor remuneração e a aderirem às plataformas como alternativa viável/possível; o segundo fator é a necessidade de sobrevivência, num contexto de piora econômica que impacta a vida individual e familiar, predispondo-os a aceitar qualquer trabalho que forneça alguma remuneração, como é o caso dos entregadores ciclistas, motociclistas e dos uberistas; o terceiro, considera que os jovens estão mais inteirados no uso das novas tecnologias, permitindo a execução de uma maior amplitude de tarefas, o que não implica necessariamente em tarefas mais complexas e de maior remuneração; o quarto fator, tem a ver com a maior predisposição física dos jovens, levando-os a cumprir jornadas de trabalho mais intensas e mais longas na busca de remuneração diária ligeiramente maior; por último, há a característica dos trabalhos em plataformas se configurarem com horas flexíveis, permitindo (em hipótese) a possibilidade de compartilhamento com outras atividades, tais como o estudo.

Contudo, em síntese, o que se constata, ao lado do trabalho/ocupação precários, é a crescente exclusão de imensa parcela dos jovens do mun-

do do trabalho e da educação. No Brasil, o índice de jovens de 15 a 29 anos que não trabalham nem estudam atinge 29,33%, condição “[...] marcada pelas seguintes particularidades: maior preponderância entre jovens com pouca escolaridade e de baixa renda, mulheres com filho, notadamente” (Silva Júnior; Mayorga, 2021, p. 3). Neste cenário, o ideário promovido pelo capital é o de que as perspectivas de acesso à educação e ao trabalho tornam-se funcionais e elemento de escolha própria pessoal, não mais um direito social universal e dever do Estado, e sim uma possibilidade de investimento a ser assumida por cada indivíduo para, ao se tornar socialmente ativo, construir sua própria caminhada na sociedade. É precisamente aí onde encontramos o elo conceitual com o chamado “Novo Ensino Médio”, ao estabelecer como categorias orientadoras da contrarreforma educacional o protagonismo juvenil, o empreendedorismo e a meritocracia.

Conectado a isso, é importante destacar que organismos multilaterais (Banco Mundial, 2019; Organização Internacional do Trabalho, 2020; Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, 2020) têm se dedicado à difusão de um ideário e de orientações de políticas públicas que propõem a formação dos jovens como indivíduos capazes de aprenderem a agir, julgar e escolher suas trajetórias próprias em contextos tidos como desfavoráveis (Grosso, 2016). Estes documentos, no geral, apresentam a degradação das condições de trabalho e da precariedade da juventude, com uma certa perspectiva de “naturalização” do fenômeno, com impactos e possíveis saídas individuais, não como contradições da relação trabalho-educação ocorrentes e motivadas pelas formas de exploração características das relações capitalistas de produção.

A lógica proposta a partir dessas orientações e incorporada às concepções presentes nos documentos norteadores da contrarreforma do ensino médio (Brasil, 2017, 2018a, 2018b), não é tornar o sujeito ativo para defender os interesses coletivos e sociais, mas sim para se portar como protagonista em sua individualidade, em um contexto localizado e fragmentado. Empresário de si, que se assentam em valores como meritocracia, protagonismo, empreendedorismo, competição que alimentam determinados modos de ser e agir (Sundin, 2023), ou seja, competências psicofísicas e sociais e atitudes esperadas, funcionais à manutenção e conformação da ordem.

Assim, encontramos confluências entre as orientações dos intelectuais orgânicos do capitalismo (como as organizações multilaterais) e o disposto na contrarreforma do ensino médio, ou seja, na disposição para a inserção aligeirada e precarizada dos jovens no mercado de trabalho, sob moldes alienantes e estratégias de passivação, ou seja, o ‘Novo Ensino Médio’ busca estabelecer não um processo de formação, mas sim de deformação, de conformação da juventude a um viver precário, à renúncia da condição de sujeito da história social [...] (Sundin, 2023, p. 76).

É por aí que podemos procurar entender os mecanismos internos da contrarreforma, como o esvaziamento dos currículos, sobretudo de conteúdos histórico-críticos, de ciência e tecnologia; a valorização da epistemologia da prática em detrimento da teoria; a emergência dos itinerários e trilhas formativas como fragmentação e terminalidade de uma formação meramente operacional, voltada para a formação de subjetividades conformadas e adaptáveis à superexploração capitalista.

Processo de subtração do futuro da juventude, pela negação do conhecimento, pela produção de subjetividades passivas, pela contenção de demandas sociais e coletivas, a contrarreforma do ensino médio, ao incidir diretamente sobre a rede pública de educação intensificando a sua precarização, significa a reprodução e ampliação das desigualdades sociais, aumentando a fragmentação e a desigualdade educacional no Brasil e, portanto, agravando a dualidade estrutural, expressão da luta de classes na estrutura educacional brasileira.

São estas algumas das questões que, de nosso ponto de vista, se colocam como importantes para a crítica da contrarreforma e para a construção de uma nova política pública para o ensino médio. Exigem de nós a ousadia para enfrentar os desafios de colocar como prioridade um projeto de nação democrática e comprometida com a superação das desigualdades sociais. No caso do ensino médio, é imprescindível que a política pública tenha por objetivos a garantia da oferta qualificada com escolas bem estruturadas, condições dignas de trabalho e carreira para os profissionais

da educação, políticas de assistência e condições de permanência dos estudantes, a construção de currículos plenos de significados e a formação de educadores comprometidos com a qualidade social, a democracia e a formação humana integral, livre e criadora.

Por todas estas razões, a nossa atuação deve ser na resistência, na luta pela revogação total e imediata da contrarreforma do ensino médio.

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: la naturaleza cambiante del trabajo, cuadernillo del “Panorama general”*. Washington, DC: Banco Mundial, 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017.
- BRASIL. MEC.CNE/CEB. *Resolução n. 3, de 21 de Novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2018b.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116). Santiago: CEPAL, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.
- GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 20, n. 1, p. 383-402, jan./jun. 2016.

HARVEY, David. *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Campinas, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Global employment trends for youth 2020: technology and the future of jobs*. International Labour Office. Geneva: ILO, 2020.

SILVA JUNIOR; Paulo Roberto; MAYORGA, Claudia. Análise lexical sobre o/a jovem nem-nem no documento trabalho decente e juventude/oit. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 21, n. 3, p. e11349, 2021.

SOUZA, Euzebio; POCHMANN, Márcio; BONONE, Luana Meneguelli. Juventude e trabalho plataformizado no Brasil: juventude indicando tendências. *Revista Ciências do Trabalho*, São Paulo, n. 20, p. 1-14, out. 2021.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. São Paulo: Autêntica, 2013.

SUNDIN, Gabriel França. *Concepções e orientações dos organismos internacionais de políticas para a juventude e suas inter-relações com o trabalho e a tecnologia*. 2023. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2023.

2

Contribuições para uma política educacional, científica e tecnológica radical para os Institutos Federais

*Henrique Tahan Novaes
Julio Hideyshi Okumura*

INTRODUÇÃO

A questão educacional brasileira não foi resolvida no século XX e tudo indica que perdemos o bonde da história nas duas primeiras décadas do século XXI.

Fruto da expansão do capitalismo no século XVI, o Brasil se tornou um espaço produtor de cana de açúcar, baseado em grandes propriedades de terra e trabalho escravizado.

Em 1808 abrimos os portos para as nações amigas, isto é, a Inglaterra e em 1822 alcançamos a nossa “independência” formal de cima para baixo, sem participação popular, num acordão de família.

A industrialização do Brasil no século XX não resolveu nossa dívida educacional secular e histórica, dando a nós o título de um dos melhores exemplos de desigualdade educacional.

Na América Latina, fomos os últimos a criar universidades públicas, para pouquíssimos. Não fizemos a massificação do acesso ao ensino superior, como nossos *hermanos* na região. E quando tudo parecia apontar para uma democratização educacional, em função das lutas dos anos 1950-1960, no contexto das reformas de base, fomos atingidos por um duro golpe, o golpe de 1964, com profundas consequências para o complexo educacional, dentre elas a destruição do sistema público que mal havia sido construído, a progressiva mercantilização do sistema público e a criação de condições extremamente favoráveis para os empresários da educação.

Este capítulo faz um breve retrospecto da política educacional, científica e tecnológica brasileira com um objetivo bastante claro, apontar possíveis “soluções” para a questão universitária, em especial nos Institutos Federais.

Na primeira seção fizemos uma rápida análise do ensino superior no Brasil. Depois analisamos a criação dos Institutos Federais, uma importante conquista num país de extrema desigualdade educacional. Por fim, fizemos algumas propostas que têm potencial para alterar o sentido da educação nos Institutos Federais. Nossa crítica principal pode ser adiantada em poucas linhas: além de lutarmos pela expansão com qualidade do ensino médio e superior, os Institutos Federais deverão alterar radicalmente o sentido da educação, isto é, os propósitos do ensino, da pesquisa, e da extensão. A formação para o mercado de trabalho, a agenda do empreendedorismo, do inovacionismo, do produtivismo, do mimetismo científico deverão ser problematizadas, dando origem a outros pilares de um possível e necessário sistema educacional para além do capital, baseado no trabalho emancipado e na completa desmercantilização da sociedade.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DA USP

Esta seção recupera parte da apresentação do livro “A questão da USP”, de Florestan Fernandes, feita por nós em homenagem aos 40 anos deste livro (em 2024). Por ser a USP uma das universidades públicas mais importantes do país e Florestan Fernandes um dos melhores intérpretes da nossa questão educacional, justificamos este breve retrospecto sobre esta universidade e as contribuições deste intelectual militante.

Florestan Fernandes, na década de 1980, considerava que havia um movimento político no Brasil conhecido como “redemocratização”, encabeçado pelos movimentos sociais compostos pelos indígenas, defensores da saúde pública, defensores da educação pública, movimento negro, movimento sindical, partidário, etc., que abriam portas para uma possível retomada do debate sobre a questão da USP. Já é possível adiantar que essa possível retomada não se efetivou e que a redemocratização não se realizou. Para Florestan Fernandes, houve uma institucionalização da ditadura, com consequências dramáticas para o futuro da universidade pública e para o crescimento da educação como mercadoria.

Em sua leitura, a revolução no Brasil não surgiria da universidade, mas das lutas populares. Entretanto, contraditoriamente, o espaço universitário poderia se tornar “[...] um centro cultural do pensamento crítico radical e revolucionário, polarizado pelas lutas de classe e pelos interesses populares na transformação da sociedade”, ou seja, a universidade poderia passar por reflexões e transformações pelas quais a tornaria um espaço para pensar o “desenvolvimento” do país e os problemas concretos a serem enfrentados junto com o povo na perspectiva de classes (Fernandes, 1984, p. 10).

Florestan Fernandes foi um dos poucos pensadores que teve a capacidade intelectual de atrelar uma rigorosa análise histórica, social, política e econômica aos problemas enfrentados pela universidade brasileira, sem deixar de lado suas preocupações como representante dos “de baixo”.

Talvez essa capacidade, além da sólida formação que recebeu dos seus professores estrangeiros na USP, esteja relacionada a sua origem. Ele nunca se esqueceu de onde veio. Menino pobre e filho da lavadeira que teve que enfrentar as agruras da vida, desde a tenra infância, pelas ruas da cidade de São Paulo, lidando com os perigos e com o desafio de manter-se vivo e levar o sustento para casa.

Outro ponto fundamental da sua trajetória como intelectual e militante defensor da educação pública brasileira é que seu pensamento e propostas não nasceram integralmente dentro dos muros da universidade, mas em processos de disputa política em momentos decisivos do Brasil, de acirrada luta de classes pelos destinos da educação. Explicamos: todos seus livros que trataram sobre o tema educacional foram escritos em momentos em que ele participou ativamente de movimentos sociais ou de lutas para construir uma possível democracia educacional.

Em 1959, participou da Campanha em Defesa da Escola Pública, momento em que militou contra as investidas do setor privado e confessional no processo de elaboração da Lei e Diretrizes de Base da educação (Fernandes 1966). Infelizmente foi derrotado!

Em 1968 e 1969, já no contexto da ditadura empresarial-militar, foi convidado a debater a respeito da Reforma Universitária de 1968 e; nas décadas de 1980 e 1990; como deputado federal constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT), fez parte das debates e teve espaço para pensar em propostas no campo educacional na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 e das disputas políticas que precederam a escrita da Lei de Diretrizes de Bases da educação promulgada em 1996 (LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Fernandes, 1966).

Em seus livros há a presença de uma análise profunda do cientista social, mas, ao mesmo tempo, o compromisso com sua origem e um olhar aguçado como político representante do campo “progressista”.

Cabe destacar que, nesse período, foram publicadas as seguintes obras que trataram sobre educação: *Educação e Sociedade no Brasil* (Fernandes, 1966), *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (Fernandes, 1975),

A questão da USP (Fernandes, 1984), *O desafio educacional* (Fernandes, 1989) e *Tensões na Educação* (Fernandes, 2022).

No livro “A questão da USP” (Fernandes, 2024), seu pensamento está embasado em autores como Marx, Engels e Lenin e num longo acúmulo científico da história educacional do Brasil. Nesse período, Florestan Fernandes já tinha amadurecido a maior parte das suas ideias.

Em 1984, Florestan Fernandes já havia percebido algo importante em sua trajetória como cientista social e militante: o desenvolvimento da democracia burguesa no Brasil não será possível por meio da reconciliação com as classes dirigentes supostamente “nacionalistas” e, a revolução educacional, conceito escrito pelo autor na década de 1960 no qual, a grosso modo, considera que havia possibilidades de obter avanços democráticos no país por meio da legalidade (compreendendo o Estado como ente educador e promotor do desenvolvimento), não ocorreria somente pela via institucional, mas pela organização da classe trabalhadora e dos oprimidos por meio dos movimentos sociais e pela tomada do poder nos espaços políticos institucionais.

Pensamos que esse aprofundamento do autor a respeito do tema educacional aconteceu em um longo processo de desenvolvimento intelectual, permeado por lutas concretas em defesa da educação pública e pela compreensão da particularidade da educação brasileira em cada uma das fases do capitalismo. Cabe salientar mais uma vez que o autor participou ativamente como defensor da escola pública em um período de 40 anos, nessa longa jornada, muitas reflexões foram realizadas por ele.

Assim como Anísio Teixeira e Paulo Freire, Florestan Fernandes pode ser colocado no rol dos intelectuais militantes derrotados, mas que sempre estiveram no lado certo da história. Guardadas as devidas diferenças entre eles, todos defendiam a educação pública de qualidade, que permitisse às massas trabalhadoras a elevação do seu conhecimento. No entanto, o projeto republicano de oferecer uma educação pública de qualidade para as maiorias não vingou, e lamentavelmente não poderá vingar dentro os marcos do nosso capitalismo. Países subdesenvolvidos produziram uma educação subdesenvolvida, a democracia restrita gerou um sistema educacional

público bastante restrito e ao mesmo tempo criou as condições gerais para o avanço dos empresários da educação, isto é, da educação enquanto setor estratégico para a reprodução do capital no país.

Nas décadas de 1950 e 1960, Florestan Fernandes parte da ideia de revolução dentro da ordem: ações políticas intencionais que visam o avanço da democracia real por dentro do Estado (Okumura, 2023), isto é, arrancar das classes dominantes um sistema educacional público de qualidade, por exemplo.

Nas décadas de 1970 e 1980, muito provavelmente em função da sua percepção sobre o sentido da ditadura empresarial-militar e da particularidade do nosso capitalismo, Fernandes concebe a articulação entre a revolução dentro da ordem e a revolução contra a ordem (Okumura, 2023), isto é, ações organizadas pelos movimentos sociais de esquerda que visam promover reformas radicais no Estado capitalista e uma revolução no modo de produção capitalista, isto é, a superação deste modo de produção e seus “modos de reprodução”, onde o complexo educacional é parte estratégica.

No livro, *A questão da USP*, Florestan Fernandes sobre temas bastante atuais como: a dominação cultural no Brasil; os problemas da universidade em um país subdesenvolvido de capitalismo dependente; a importância da universidade no processo de desenvolvimento da democracia real; a universidade como instituição que forma o cientista com capacidades inventivas e que lhe permite perceber sua realidade concreta como intelectual, as perseguições na ditadura, as consequências do Golpe empresarial-militar na universidade entre outros assuntos. Cabe ressaltar que Florestan Fernandes foi aposentado pela ditadura e saiu do país.

De fato, o livro é uma obra prima do pensamento social brasileiro sobre os dilemas da universidade num país dependente como o Brasil, tomando a USP como “melhor exemplo”.

Naquele momento histórico (anos 1980) regado por inúmeras lutas sociais, parecia que o Brasil iria se redemocratizar e acertar contas com seu passado. Mas a redemocratização não se realizou, algo que Florestan Fernandes percebe muito rapidamente.

O que houve então? Uma Nova República? Não. Uma institucionalização da ditadura, uma metamorfose da ditadura empresarial-militar em ditadura do capital financeiro, com inúmeras implicações no complexo educacional. Se é verdade que elementos da reprodução do capital financeiro já estavam presentes na ditadura empresarial-militar, estes irão se desenvolver e ganhar a máxima potência a partir dos anos 1990.

Se não bastassem os inúmeros problemas constatados por Fernandes em 1984, de lá para cá tivemos “acréscimos” de problemas que tornaram a questão da USP, mas do ensino superior em geral muitíssimo mais complexa.

O cenário para o país e para a USP não foi dos melhores nos anos vindouros. Fernando Henrique Cardoso, um ex-aluno da USP e ex-orientando de Florestan Fernandes, torna-se presidente e implementa a agenda neoliberal no país. Curiosamente o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) é o agente da transformação, colocando o Brasil no rol das neocolônias em processo de desindustrialização, e ampla abertura dos mercados para as nações amigas, como parte da mundialização do capital.

As Universidades Públicas tornam-se cada vez mais universidades neocoloniais, ao servir aos interesses do grande capital internacional, especialmente ao formar os gestores das grandes corporações transnacionais e reproduzir aqui no Brasil os padrões científicos mundiais, ainda que num nível extremamente rebaixado (basta ver, por exemplo, a posição do Brasil no ranking de patentes). Fenômenos já descritos por Maurício Tragtenberg como delinquência acadêmica, produtivismo, multiplicação de *papers* sem nenhuma relevância científica e social, passam a fazer parte das universidades públicas brasileiras.

Se na ditadura empresarial-militar, no que se refere à pesquisa, as universidades podiam se “acoplar” a agenda do Brasil Grande Potência, especialmente ao se vincularem às empresas estatais, o mesmo já não pode ser dito na nova fase da ditadura do capital-financeiro (1985 em diante), muito em função da abertura do mercado brasileiro para as grandes corporações transnacionais e especialmente a privatização – parcial ou completa, direta ou indireta – das empresas estatais (Novaes, 2022).

A USP nos anos 1990, longe de se tornar um “centro cultural do pensamento crítico radical e revolucionário” que ajudaria a promover os interesses populares na transformação da sociedade (Fernandes, 1984, p. 10), na verdade se tornou um dos polos do pensamento neoliberal, irracional ou pós-moderno. Boa parte de seus professores, inclusive das ciências naturais, passam a defender a inserção subordinada, dependente do Brasil no capitalismo mundializado. Teorias fundamentadas em princípios irracionais, típicos da 3ª fase da decadência ideológica das classes dominantes, ganham força na maior ou segunda maior universidade brasileira.

Contraditoriamente, a USP não embarcou no sonho bolsonarista da “Escola Sem Partido” e do combate ao chamado “marxismo cultural”, um “delírio” da extrema direita que supõe que o sistema educacional público tenha hegemonia do marxismo, algo que não corresponde à verdade.

Varhan Agopyan – reitor à época - afirmou ser impossível aplicar um projeto como o Escola sem Partido na USP e que a autonomia universitária, garantida pela Constituição, que permite o amplo debate sobre discussões políticas, de gênero e sexualidade nas universidades em todo o País.

Ele ressaltou que a universidade é um “local de debate. Mesmo no auge da ditadura, os debates eram intensos: A universidade é um locus de debate. Você não pode impedir. O debate é importante porque estamos formando cidadãos, nós formamos profissionais, mas o grande objetivo da USP é formar excelentes cidadãos e excelentes líderes. Não consigo imaginar um professor fazendo proselitismo para os alunos, mesmo quando o professor dá um curso de Marxismo, mostra as críticas, faz parte da formação”.

É nos anos 1990 que a Universidade Pública volta a ser um dos bodes expiatórios da crise estrutural da nossa economia e do Estado brasileiro. Propostas mirabolantes e anti-democráticas são colocadas na mídia, pelos gestores do capital: cobrar mensalidades, quebrar o contrato dos professores, taxados de “marajás”, arrecadar dinheiro de ex-alunos e empresários e até mesmo a privatização total.

A constatação de que nossas universidades públicas são para as camadas médias e para as elites é usada - não no sentido de democratizar o

acesso - mas com uma falsa solução: cobrar mensalidades das classes médias que ali estão. Evidentemente não poderemos desenvolver este ponto nesta apresentação, mas temáticas como a taxação de grandes fortunas para expandir o sistema público nunca entram na agenda, mas soluções como a cobrança de mensalidades sim. Soluções como a Argentina dos anos 1950, que promoveu uma ampla massificação do acesso à universidade pública e fim do vestibular, jamais entram na agenda.

Como parte da estratégia neoliberal de abrir novos mercados na educação, tivemos asfixia orçamentária nos anos 1990 que levou ao sucateamento das Universidades Públicas e ao congelamento de salário dos servidores. Se não bastasse isso, o lulismo criou a Lei de Inovação que gerou “professores-empregadores”, cada vez mais preocupados com o privado do que com o público.

Nos anos 1990-2000, o sistema educacional sofre duas mudanças significativas, ainda não totalmente captadas pelas pesquisas recentes: processos de desnacionalização da educação e financeirização da educação.

É nessa mesma USP que temos a multiplicação de Fundações gigantescas, Parcerias Público-Privadas, Organizações da Sociedade Civil, cursos de graduação e “extensão” pagos, tudo como parte da concepção de Público Não-Estatal de Bresser Pereira.

Para piorar, foi na USP no ano de 2009 que o 3º colocado da lista tríplice – João Rodas – foi indicado pelo governador José Serra (curiosamente um personagem que foi para o exílio no Chile), mostrando mais uma vez os traços autocráticos da nossa democracia restrita e os limites democráticos da Lista Tríplice.

Com uma certa dose de otimismo da nossa parte, podemos dizer que a USP ainda resiste às ofensivas do capital. Seu movimento estudantil, uma ala de professores e servidores técnico-administrativos, comprometidos de alguma forma com os graves problemas criados pelo modo de produção capitalista no Brasil e no mundo, não permitiu e não permite uma total ofensiva neoliberal na teoria e na prática uspiana. Não permite em sala de aula, que o modo de produção capitalista seja colocado como o futuro da

humanidade. Não permite uma total mercantilização da USP (a educação não é mercadoria!).

Esta resistência de uma parte da comunidade de pesquisa, ensino e extensão da USP se dá em projetos e lutas contra a cidade neoliberal, nas lutas por processos autogestionários de construção de moradias, nas lutas do movimento negro, feminista e ambientalista (não sem contradições) por arejar o ambiente conservador da USP. Se dá nas salas de aula, por professoras e professores comprometidos com uma ciência engajada e relevante para a resolução dos problemas nacionais e internacionais. Enfim, nas lutas por uma outra economia e de formas de vinculação do ensino, pesquisa e intenção com as lutas antissistêmicas dos movimentos sociais.

A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Esta seção recupera ideias apresentadas numa palestra realizada no Encontro do Sinasefe, em Brasília em novembro de 2023.

Acreditamos que a criação dos Institutos Federais é uma das vitórias parciais do povo brasileiro. Num país onde o ensino médio público nunca foi prioridade, onde professoras e professores enfrentam péssimas condições de trabalho, sem laboratórios, salas de aula inadequadas, ausência de planos de carreira, etc. a criação dos Institutos Federais permite a uma parcela (muito pequena é verdade) do povo brasileiro uma adequação de qualidade, e aos professores e professores, melhores condições de trabalho, se comparada a dura realidade das escolas estaduais.

Isso não quer dizer que não existem problemas nos Institutos Federais. Não podemos ignorá-los e temos que lutar para que a rede de Educação Federal seja aperfeiçoada. É muito provável que se Bolsonaro tivesse sido reeleito, muito provavelmente os Institutos Federais seriam precarizados ou entregues para o SENAI.

Mesmo sabendo que a criação dos institutos foi uma vitória parcial da classe trabalhadora, procuramos observar nesta parte do capítulo alguns problemas de concepção dos Institutos Federais, tendo em vista uma pos-

sível mudança de rota, tendo em vista a construção de um sistema educacional para além do capital.

Antes de avançar, é preciso levar em conta nosso “pessimismo da razão”. A esquerda da ordem e moderada atualmente no poder não irá levar nossas propostas a frente. Para que elas aconteçam, o Brasil precisará ser sacudido pelos movimentos sociais e populares que poderão reivindicar uma universidade para além do capital. Por sua vez, a comunidade científica de esquerda das universidades e Institutos Federais não tem força para levar a cabo este projeto.

Começemos por alguns problemas de concepção. Os Institutos Federais foram concebidos dentro de uma agenda de “desenvolvimento” do lulismo: seja ele socioeconômico, regional, desenvolvimento local, arranjos produtivos locais e por aí vai. Em quase todos os documentos de criação e fundamentação da criação da rede, aparecem palavras como empreendedorismo, inovação e outras tantas do novo dicionário do capital.

Ainda que conceitos de esquerda como integração, omnilateralidade, formação politécnica apareçam nos documentos, nos parece que esta proposta não teve força para “decolar”, tendo sido rapidamente atropelada pela hegemonia do capital dentro e fora dos Institutos Federais.

A POLÍTICA DE COTAS: CONQUISTAS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

Outra vitória parcial das classes trabalhadores se deu em 2012, com a aprovação da Lei de Cotas no Ensino Superior Público. É provável que Florestan Fernandes caracterizaria a política de cotas como uma revolução dentro da ordem, na medida em que democratiza – ainda que muito “levemente” – o acesso à universidade pública. No entanto, está longe de ser uma política reparatória, num país rasgado por uma enorme desigualdade social e educacional. Além disso, cumpre enfatizar que o sentido da universidade não foi alterado (Novaes, 2010; Novaes, 2023). A política de cotas está longe de promover uma grande transformação no papel da uni-

versidade pública num país dependente e subdesenvolvido como o nosso, à medida que não modifica os fins da universidade.

Da mesma forma, políticas como a de curricularização da extensão – outra vitória parcial dos movimentos sociais e de parte da esquerda universitária nos anos 2010 - se tornaram uma “gambiarra” na USP, UNESP e UNICAMP, típica das universidades que não querem se democratizar e se conectar a resolução dos graves problemas nacionais.

É possível alterar o sentido dos Institutos? Como fazer esta alteração?

Retomando as ideias de Florestan Fernandes (1984) sobre a questão universitária, são muitos os problemas enfrentados pela universidade brasileira. Florestan Fernandes deixa claro que é nosso papel, como intelectuais militantes e filhos da classe trabalhadora, pensar sobre essa importante instituição como espaço de militância para que seja construído um caminho para a revolução dentro da ordem do modo de produção capitalista e, concomitantemente, juntos aos movimentos sociais, em ações revolucionárias contra a ordem, visando assim, uma sociedade mais justa, o socialismo. E com isso, vale destacar mais uma vez a citação que fizemos no início da apresentação, onde Fernandes destaca que a universidade pode ser um “[...] centro cultural do pensamento crítico radical e revolucionário, polarizado pelas lutas de classe e pelos interesses populares na transformação da sociedade” (Fernandes, 1984, p. 10).

Nos livros “Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina” (Novaes, 2023) e “Da Universidade necessária à universidade para além do capital” (Novaes, 2022) procuramos desenvolver algumas “propostas” – a partir da análise concreta da realidade concreta de alguns grupos de ensino, pesquisa e extensão, que podem “iluminar” o futuro dos Institutos Federais e do ensino superior público em geral. Iremos resgatar nas próximas páginas algumas delas.

Depois do Golpe de 1964, Darcy Ribeiro foi obrigado a ir pro exílio no Uruguai. Lá ele escreveu o livro “A Universidade Necessária” (Ribeiro, 1975), nos anos 1966-67, portanto, antes do endurecimento

da ditadura brasileira e com uma certa expectativa de rápida superação do golpe. Darcy Ribeiro foi Ministro da Casa Civil de João Goulart e um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), junto com o grande liberal Anísio Teixeira.

A proposta da UnB, que está na moldura do livro “A Universidade Necessária”, é a criação de uma universidade conectada à independência nacional e à resolução dos problemas nacionais. Darcy dizia que na UnB os professores teriam liberdade para pensar e pesquisar, independentemente da sua posição política e da sua religião.

O fim trágico da UnB todos sabem. Em outubro de 1965, cerca de 80% dos professores pediram demissão frente às investidas da ditadura. Ao que tudo indica, o projeto de universidade necessária era distinto do projeto da ditadura empresarial-militar (DEM) para o Complexo Público de Ensino Superior e Pesquisa (CPESP). Apesar da fachada nacionalista, muitos estudos têm demonstrado o entreguismo dos militares e a ascensão das corporações transnacionais no período.

Do famoso tripé Empresa Estatal-Empresa Nacional-Empresa Transnacional que levaria ao “progresso da nação”, as corporações transnacionais saíram com o “pé” mais forte (Campos, 2023).

Como vimos, a “institucionalização da ditadura”, nos termos de Florestan Fernandes (1984), ou o que ficou conhecido como “redemocratização” trouxe um certo arejamento ao CPESP. As “faxinas” ideológicas realizadas na ditadura foram interrompidas, porém, contraditoriamente, os grupos de pesquisa já traziam no seu seio o produtivismo da política científica e tecnológica traçada na DEM.

Nos anos 1980, muitos grupos de pesquisa tentaram – e em alguma medida conseguiram – se vincular com as demandas seculares da classe trabalhadora, mas rapidamente veio o neoliberalismo de Collor e de Fernando Henrique Cardoso, que questionaram a função da Universidade Pública na sociedade e ao mesmo tempo deram grande impulso à educação enquanto mercadoria lucrativa. Se é verdade que a educação como um mercado lucrativo é obra da ditadura, também é verdade que é nos anos 1990-2000 a sua fase de expansão desenfreada.

Sáímos então de um pequeno “suspiro” dado à Universidade Necessária no pré-golpe, vivemos a refuncionalização do papel do CPESP ao projeto da DEM e, desde os anos 1990, entramos na fase da “Universidade Desnecessária”.

Nos anos 2000, como se sabe, o lulismo abriu as portas para uma nova expansão das universidades privadas, abdicação de impostos em troca de vagas (PROUNI). O financiamento – via Estado – do pagamento das mensalidades (FIES) ganha novos ares.

O REUNI retirou as universidades públicas o fundo do poço neoliberal, mas não alterou significativamente o que se ensina e como se ensina, muito menos a precarização do trabalho. As cotas tiveram um impacto gigantesco, principalmente ao permitir que as parcelas dos filhos das classes trabalhadoras escolarizadas tivessem o seu lugar ao sol.

No entanto, depois de esgotado o ciclo lulista em 2013, e com um golpe de Estado de novo tipo em 2016, chegamos a 2020 com o pior cenário para o CPESP. Em 2019, a mídia anunciou o corte de 45% das verbas do CNPq, e o diretor dessa entidade afirmava que as bolsas de pesquisa só chegariam até julho. Da mesma forma, uma nova ofensiva contra o CPESP entrou na agenda do Estado: cobrança de mensalidades, Escola Sem Partido, extinção de cargos de chefia nas universidades públicas federais, intervenções etc. Até mesmo a existência - cientificamente comprovada - da DEM está sendo questionada pelos Ministros da Educação, que exigem uma revisão do tema nos materiais didáticos.

Contrapondo-se a esse projeto, em janeiro de 2019, o reitor da UFPR declarou que não ficaria calado frente a esse processo, o que levou um jornalista a criar a manchete “A UFPR vai à guerra”.

Da mesma forma que o reitor da UFPR, inúmeras entidades científicas têm questionado a agenda bolsonarista para o CPESP. O reitor da USP, num gesto importante, declarou que “na USP não haverá Escola Sem Partido”.

O direito a ser cientista vem sendo questionado. O direito à educação pública vem sendo questionado. Ao que tudo indica, o irracionalismo

é a base que fundamenta a nova expansão do capitalismo financeirizado. Ele é imprescindível para amalgamar a sociedade da barbárie. Para nós, a produção de ignorância é fundamental para fazer avançar a agenda do capital monopolista.

Se isso é verdade, uma nova inquisição e uma nova faxina teórica ganharão impulso. As fogueiras para queimar todos aqueles que dizem a verdade serão acionadas. A Universidade Pública será colocada na fogueira. Aliás, essa fogueira já existe. Uma rápida pesquisa na internet permitirá ao leitor verificar que inúmeros professores da Educação Básica e do Ensino Superior foram expulsos ou perseguidos nos últimos anos. Reitores eleitos não foram indicados.

Quanto a isso, o bolsonarismo é bem claro. Se a mídia e a universidade pública questionam o seu projeto, é preciso “limpar o terreno”, eliminar os inimigos.

Mas é preciso lembrar também que a questão de fundo, como coloca o professor Dermeval Saviani, é a histórica luta entre o público e o privado. Ao fim e ao cabo, todas as condenações que afirmam que “na escola pública e na universidade pública há um bando de comunistas” têm como propósito expandir o sistema privado de educação. Essa é a questão fundamental.

Na tese de doutorado de um dos autores (Novaes, 2023), procuramos mostrar a atuação de parcelas da comunidade científica que tentaram resistir ao avanço do neoliberalismo. Observamos a atuação dos pesquisadores-extensionistas que se aliaram aos movimentos sociais, através de ações no campo da pesquisa e da extensão, que certamente tiveram “impacto” no ensino.

Passados 14 anos da defesa da tese de doutorado, temos atuado em lutas por dentro e por fora da Universidade Pública, tentando, ao mesmo tempo, resistir ao seu desmonte e criando cursos de extensão, aperfeiçoamento e cursos pós-médio e médio integrado junto aos movimentos sociais da região de Marília desde quando entramos na UNESP, como docente da graduação e pós-graduação.

O caso paulista é exemplar. Há uma segmentação cada vez maior da comunidade científica das três universidades públicas paulistas. No topo dessa pirâmide, docentes que não estão muito preocupados com a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Precisam do selo da Universidade Pública, que lhes dá prestígio, mas não irão se engajar na defesa das mesmas. Ganham rios de dinheiro em consultorias, consultórios, cursos de especialização pagos etc. Uma camada intermediária quer que a Universidade Pública lhes dê as condições de desenvolvimento de pesquisa e de ensino (laboratórios, fundos de pesquisa, bolsas etc.) como nos países centrais. Percebem que isso não está acontecendo, mas não conseguem ligar essa demanda à necessidade de uma luta mais profunda pela defesa da universidade pública e seu sentido social.

Lá embaixo, professores com jornadas de trabalho cada vez mais extensas, com uma vida precarizada (sem reposição salarial, plano de carreira, dando cada vez mais aulas, assumindo inúmeras tarefas de gestão etc.). Os últimos estão acompanhados de uma nova tendência – os professores substitutos ou bolsistas.

A velha questão levantada por José Carlos Mariátegui no final dos anos 1910 ainda é atual: é possível mudar a universidade pública por dentro? Se sim, como deve se dar essa luta?

Qual o papel das universidades populares, autônomas ao Estado no que se refere ao controle dos conteúdos, forma escolar, avaliação etc.?

Nos dias de hoje, é muito difícil acreditar que a universidade pública possa se converter em universidade para além do capital (UPAC). Se é verdade que no curto prazo essa luta é impossível, isso não quer dizer que não tenhamos uma ponta de esperança na “conversão” da universidade pública em UPAC. Isso dependerá, como tentamos mostrar em nossa tese (Novaes, 2022), de um programa revolucionário na sociedade e de uma profunda aliança dos setores mais avançados da universidade com os movimentos sociais anticapital. Alguns poderão pensar que isso não passa de uma utopia, principalmente num momento no qual devemos nos perguntar: vai haver universidade pública em 2022?

Na nossa tese de doutorado (Novaes, 2010), defendemos as lutas “por fora” das universidades públicas, isto é, a criação de Universidades Populares, universidades em que o Estado não consegue interferir.

Lá observamos que, na América Latina, uma das mais importantes Universidades Populares é a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). A ENFF partiu de uma visão estratégica do MST, sobre a necessidade de criar um centro de formação política para militantes da América Latina, num primeiro momento, e mais recentemente, para militantes do mundo inteiro.

A ENFF abriga cursos com grande autonomia e cursos com autonomia intermediária. Sobre os últimos, foram feitos convênios e alianças com as universidades públicas, na verdade, convênios puxados pelas alas republicanas e de esquerda das universidades públicas para oferecer cursos de graduação, especialização e mestrado para membros de movimentos sociais. Aqui é possível notar os movimentos sociais puxando parcelas da Universidade Pública e, ao mesmo tempo, parcelas da Universidade Pública se aliando com os movimentos sociais. Uma chave fundamental para a criação desses cursos, que no momento está praticamente extinta em função das ações de Temer e de Bolsonaro, é o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

No que se refere aos cursos autônomos, fomos professores de dois cursos na ENFF, o “latinão”, para militantes da América Latina, e o Curso Florestan Fernandes, para a compreensão desse grande intelectual que dá nome à escola. Mais recentemente ofertamos ali o Minicurso Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia para professores da educação básica.

A multiplicação de Universidades Populares na América Latina é algo imprescindível neste momento histórico de profunda regressão social.

Mas em nossa tese de doutorado também propomos uma agenda de lutas que poderia “salvar” a universidade pública, partindo da aliança entre os setores mais avançados da universidade pública com os movimentos sociais (Novaes, 2010). Ou seja, por mais que as lutas “por fora”- autônomas dos movimentos sociais sejam necessárias, tendo em vista a construção de universidades e projetos de educação popular com a máxima autonomia

dos movimentos sociais, é necessária transformar a universidade estatal em universidade para além do capital, mudando completamente o sentido da universidade.

QUAL O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE DE CLASSES ?

No nosso entender, a questão fundamental do CPESP continua sendo o sentido da universidade na sociedade de classes, ou melhor, o sentido do trabalho na universidade num país de capitalismo dependente. A universidade deve servir aos exploradores ou aos explorados? Deve ser fábrica de *papers* para melhorar os rankings internacionais ou deve fazer pesquisa e extensão tendo em vista seu papel na superação do sociometabolismo do capital? Deve ser fonte de enriquecimento de alguns poucos pesquisadores e consultores ou deve servir ao seu povo?

István Mészáros (2002) observou que, desde os anos 1970, estamos diante de uma “crise estrutural do capital”. Ela pode ser caracterizada resumidamente a) pelo colapso ambiental, b) pelo desemprego crônico e pelo subemprego crônico, c) pelo crescimento econômico baixíssimo ou a estagnação, e d) por uma crise civilizacional.

No Brasil, a crise estrutural do capital tem características mais dramáticas, podendo ser caracterizada como uma tragédia grega. Octávio Ianni (2000, p. 1) faz a seguinte síntese:

ESTA É A IRONIA da história: o Brasil nasce no século XVI como província do colonialismo e ingressa no século XXI como província do globalismo. Depois de uma longa e errática história, através do mercantilismo, colonialismo e imperialismo, ingressa no globalismo como modesto subsistema da economia global. A despeito dos surtos de nacionalismo e das realizações propriamente nacionais, como ocorre principalmente na época do populismo, isto é, do projeto e realizações do capitalismo nacional, ingressa no século XXI como simples província do capitalismo global; revelando-se um caso de dependência perfeita.

Nosso capitalismo de matriz colonial não tem mais ferrovias, mas tem muitas estradas malconservadas. Ele não tem mais indústrias e é altamente dependente da exportação de produtos primários, “revelando-se um caso de dependência perfeita”. Ele mata 60 mil pessoas por ano e é o campeão de assassinatos no campo. Metade da população não tem saneamento básico e vive em casebres ou cortiços. Metade dos jovens está fora do Ensino Médio e os que estão dentro mal sabem ler e escrever. Apenas 2 de cada 10 jovens estão no Ensino Superior. O que é isso, senão uma tragédia grega?

Na citação abaixo, Florestan Fernandes (2016) faz uma bela síntese da mundialização do capital e da tragédia neocolonial brasileira nos anos 1980. Atuando como deputado constituinte naquele momento, ele tinha uma certa esperança nas ações institucionais da esquerda:

A autonomia das nações não é uma dádiva da natureza e da história. Ela é conquistada numa luta sem trégua contra várias modalidades de colonialismo, neocolonialismo e dependência. Em uma era de internacionalização acelerada e impiedosa do capitalismo monopolista e de expansão agressiva do imperialismo econômico, cultural, político e militar das nações capitalistas hegemônicas e de sua super-potência, os Estados Unidos, é matéria de vida ou de morte introduzir na carta magna medidas constitucionais de proteção de nossos recursos materiais e humanos e de forte incentivo ao desenvolvimento do Brasil como nação independente (Fernandes, 2016, p. 22).

Sabemos hoje que não tivemos grandes vitórias em relação à “proteção de nossos recursos materiais e humanos e de forte incentivo ao desenvolvimento do Brasil como nação independente”. O Governo Sarney institucionalizou a ditadura e Collor, com sua ira antifuncionalismo público, privatizou e dilapidou o país.

Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso e seu projeto liberal, o destino da Universidade Pública foi colocado em risco. Sucateamento crescente e arrocho salarial passam a fazer parte da vida universitária. Em

função das privatizações da telefonia, energia elétrica, gás, abertura das ações da Petrobras e Banco do Brasil, os centros de pesquisa e institutos de pesquisa ficam à deriva. Na outra ponta, um crescimento exponencial do Ensino superior privado que forma quadros intermediários e gestores do capital interessados na reprodução do capital em um país neocolonial.

Com o projeto “melhorista” de Lula, houve uma certa expansão do Ensino Superior Público, através da criação de cerca de 50 novas Universidades Federais e dos Institutos Federais. Em contrapartida, surgiu o Minha Casa Minha Vida da Educação, chamado Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Destinando somas significativas dos fundos públicos para as corporações educacionais, o FIES “turbinou” a educação privada e evidentemente drenou somas vultosas dos fundos públicos para o mercado educacional. Ao seu lado, o PROUNI, uma espécie de programa de isenção de impostos para os empresários da educação, no qual o Estado brasileiro deixa de arrecadar cerca de 1 bilhão por ano para que as universidades privadas recebam alunos sem condições de pagar a faculdade.

Com o golpe de 2016, o Brasil aprofunda o neoliberalismo, levando autores como Leher (2019) a afirmar que entramos na fase do ultraliberalismo.

Tudo indica que a universidade pública está passando por uma nova adequação. O ilegítimo presidente Temer coloca o país em liquidação, promove mudanças substantivas como a *PEC do Teto*, Reforma Trabalhista etc. que certamente terão impacto na educação nos próximos 20 anos. A destruição consciente e planejada do setor público se realiza como parte de um projeto ultraliberal, num ritmo mais intenso que nos governos anteriores, mas mantendo a mesma tendência mercantilizadora.

Lima Filho (2020) observa que estamos diante da 5ª etapa da contrarrevolução prolongada. A 1ª evidentemente é a que vai de 1964-1985. A 2ª etapa vai de 1985 a 1994. A 3ª vai de 1994-2002 e a 4ª vai de 2003-2016.

Para ele, para compreender o Brasil, é preciso realizar análises de longa duração. Sua interpretação sugere que há uma tendência geral de mercantilização da vida, com distintas intensidades e nuances, de 1964 para cá.

Nesta nova etapa, isto é, com o golpe de 2016, o controle dos fundos públicos torna-se ainda mais decisivo. Nessa luta pelos fundos públicos, Bolsonaro diminuiu drasticamente os recursos da CAPES, do CNPq e das Universidades Públicas.

Para caracterizar essa luta pelos fundos públicos, podemos lembrar que, em maio de 2018, na “greve dos caminhoneiros”, numa ponta estava o poderoso setor de transportes barganhando o seu quinhão dos fundos públicos. Na outra, os trabalhadores “autônomos”, clamando pela diminuição do valor do diesel, pagamento pelo frete, pedágios, condições das estradas etc. que afetam seu “salário” mensal. Na esteira dos autônomos, movimentos sociais saíram às ruas contra a elevação do preço dos combustíveis e o aumento do custo de vida, resultado da política neocolonial que Temer representa, principalmente através da política da Petrobras.

Nas disputas pelos fundos públicos, escolas públicas, universidades públicas, SUS têm levado a pior. Seus trabalhadores, seus usuários e seus representantes no parlamento têm pouco poder nas negociações pelos fundos, frente ao enorme poder dos donos da dívida pública e das corporações transnacionais, com seus representantes diretos e indiretos no Executivo, no Legislativo e no Judiciário.

É preciso lembrar que, em momentos de crise do capitalismo, as disputas pelos fundos públicos se acirram. Com a crise estrutural do capital, como o avião está imbicado para baixo, não é possível tentar agradar gregos (todas as frações do capital) e troianos (todas as parcelas da classe trabalhadora). É aí que começam disputas fortíssimas para ver quem consegue abocanhar a maior parte da mais valia (mais valor) social. Para pegar apenas o período recente, as disputas intercapitalistas aumentaram significativamente desde 2012.

Nesse cenário, a universidade da fase ultraliberal do capitalismo brasileiro é a universidade neocolonial. Ela forma gestores para o capital internacional, produz e reproduz ignorância cientificamente respaldada e se mercantiliza cada vez mais.

Plínio de Arruda Sampaio Junior (2018) nos lembra que o país voltou a se transformar num grande fazendão produtor de soja, cana, eucalip-

to, carne de boi, de frango e de porco. Tornou-se um grande exportador de minério de ferro e outros minérios, cabendo à universidade pública adequar-se a este fazendão exportador de produtos primários. Suas funções: a) formar quadros para a manutenção da dominação externa e a perpetuação da dominação neocolonial; b) fazer pesquisa de *quinta categoria* tendo em vista as inovações marginais das grandes corporações do agronegócio; c) produzir e reproduzir alienação e ignorância para que as massas suportem o sacrifício desse projeto; d) criar cursos de extensão pagos para atualizar teoricamente e praticamente os gestores do capital.

As consequências desse projeto de universidade neocolonial são nefastas para o povo brasileiro: a) bloqueio ao acesso à universidade pública; b) diferenciação entre os “centros de excelência” e o resto do sistema universitário, e aumento da diferenças regionais; c) subfinanciamento crônico da universidade pública e adoção de “novas formas” de financiamento; d) degradação do trabalho docente e do trabalho dos funcionários; e) impossibilidade de uma política republicana de permanência estudantil; f) mercantilização completa da educação, dentre outros que conduzem a uma degradação sistemática do serviço público; g) aprovação do teto de gastos nas universidades; h) reformas da graduação, tendo em vista a implementação da pedagogia das competências; i) aumento do produtivismo improdutivo na pós-graduação; j) extensão mais mercantilizada ou com caráter assistencialista; k) mudança nos sistemas de avaliação; l) destruição ou deslegitimação do papel dos sindicatos.

É muito provável que estejamos diante de uma grande transformação nas universidades estatais brasileiras. Nossa tendência – como docentes - é ver as ondas de forma isolada, sem perceber o tsunami em curso.

As principais propostas para a reforma da universidade que circulam no Século XXI latino-americano giram em torno da necessidade de adaptar a Proposta de Bolonha ou a propostas de “democratização do acesso” à universidade.

À margem desse processo, ganhou destaque, nos anos 2000, o ex-reitor da UFBA – Naomar de Almeida Filho - que tentou ganhar adeptos para a proposta da universidade nova. Algumas outras vozes, principalmente

vindas do movimento estudantil, acenam para a republicação do espaço público universitário e do fim dos cursos de extensão pagos.

Para nós, a universalização do acesso à universidade, embora imprescindível, não é suficiente. Acreditamos fazer falta a proposição de uma mudança qualitativa mais profunda, que aponte uma política para esse complexo, comprometida com os interesses dos “dominados”. Em vez de reformas universitárias, precisaríamos de uma revolução universitária (Fernandes, 2004; Tragtenberg, 2004), revolução que deverá incorporar as críticas à neutralidade da ciência e ao determinismo tecnológico junto à questão do acesso.

Para nós, deveríamos atacar o problema em duas frentes: a) através da criação de universidades populares radicalmente “novas”, engajadas na emancipação dos trabalhadores; b) criar uma nova agenda de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas existentes, tendo em vista a negação da sociedade do capital (com sua agenda educacional pró-capital) e a construção de uma sociedade para além do capital (e sua agenda educacional para além do capital).

A universidade popular, além de se propor a estudar as grandes questões nacionais, projeta uma nova práxis, ajudando a transformar a realidade latino-americana. Em outras palavras, diz respeito ao papel potencial do CPESP na construção uma sociedade “para além do capital” (Mészáros, 2002).

Evidentemente, uma proposta de universidade alternativa será herdeira das experiências dos últimos séculos, tal como procuramos mostrar no capítulo anterior: os ensinamentos da ala esquerda da Reforma de Córdoba, a recuperação do caráter público da universidade, principalmente em função da formação de intelectuais que combinem teoria e prática, e não a “universidade como meio de se ganhar a vida” (Julio Mella), a construção de uma América Latina unida (incluindo aqui o Brasil, país que não “entrava” no raciocínio dos reformistas) e a aliança com os movimentos sociais.

E em um olhar mais recente, conforme vimos nas páginas anteriores, as vitórias parciais obtidas pelos pesquisadores-extensionistas na sua rela-

ção com os movimentos sociais têm muito a dizer no que se refere ao “ensaio” ou “laboratório” do que seria uma universidade para além do capital.

Rodrigo Lefrève relata, no seu artigo “Notas de um estudo sobre objetivos do ensino da arquitetura e meios para atingi-los em trabalho de projeto”, como evitar uma prática alienada por parte do futuro arquiteto, incentivando-o a pautar suas decisões de projeto pela consciência do seu papel como agente de produção e de transformação da realidade. Seu objetivo era conscientizar os alunos dos problemas sociais do país e das formas de superá-los.

Cerca de 40 anos depois desse escrito, ainda não conseguimos superar o problema. Dagnino (2020, p. 18) conclui, ao refletir sobre a PCT no governo Lula, que

[...] a chegada ao governo de forças políticas interessadas em promover um estilo alternativo de desenvolvimento não mudou significativamente nem as orientações e prioridades e nem sequer o discurso oficial. Tudo se passa como se esse estilo alternativo não demandasse conhecimentos científicos e tecnológicos de novo tipo.

As corporações latino-americanas, ao inovarem apenas através de importação de tecnologia, mostram-nos claramente que o CPESP não é um parceiro estratégico para a sua consolidação. Em uma pesquisa realizada pela Pintec (IBGE), no ano de 2006, perguntaram aos empresários se a universidade pública era um parceiro estratégico: apenas 11% disseram que sim, o que evidencia que os próprios empresários não vislumbram uma maior relação universidade-empresa, tal como “insistem” as políticas públicas recentes.

Enquanto isso, os movimentos sociais vêm procurando, ainda que timidamente, talvez em função do momento defensivo, o CPESP com o objetivo de “estimular” a universidade a promover uma agenda de pesquisa, ensino e extensão coerente com suas demandas.

As alianças que estão se desenvolvendo entre os movimentos sociais e alguns setores das universidades públicas constituem modelos “embrio-

nários” de uma possível vinculação entre ambos, sinalizando a forma como o CPESP poderá se comportar no decorrer do possível e necessário crescimento das lutas por uma sociedade para além do capital. Nesse contexto, Dagnino (2008) considera

[...] os empreendimentos autogestionários como a forma mais promissora porque, por terem seu fundamento no associativismo e na autogestão, elementos cruciais da trajetória de constituição da identidade e autonomia da classe trabalhadora e dos movimentos populares que junto a ela se organizaram ao longo da história, eles são capazes de cumprir um papel singular no processo que atualmente se inicia na América Latina. O papel de combinar dois processos que o capital conseguiu separar e que nem as experiências de socialismo que tivemos lograram juntar: a organização da produção e das lutas dos trabalhadores sob o único e prometededor princípio da autonomia e da solidariedade (Dagnino, 2020, p. 6).

Leher (2008, p. 61) acredita que “[...] o futuro da universidade está indissociavelmente relacionado às lutas sociais antissistêmicas”, através de universidades populares que articulem a classe trabalhadora e os nichos de pensamento crítico que seguem existindo nas universidades públicas.

Mészáros (2002, p. 29-30) sinaliza que a necessidade de uma mudança radical é muito mais urgente na América Latina do que na Europa e nos Estados Unidos, e as soluções prometidas de “modernização” e “desenvolvimento” demonstraram não passar de uma luz que se afasta em um túnel cada vez mais longo.

Por ser a Política Científica e Tecnológica (PCT), o resultado de um processo no qual intervêm múltiplos grupos de poder com distintos interesses, a trajetória dessa política pública poderia ser redirecionada caso os movimentos sociais pressionassem junto aos setores progressistas do CPESP por uma mudança significativa. Mais precisamente, ela poderia passar por uma inflexão, dependendo da capacidade de esses movimentos interferirem no processo decisório dessa política e envolverem-se diretamente com atividades de reprojeto tecnológico e, mais ge-

nericamente falando, com processos de Adequação Sociotécnica (AST) (Dagnino, 2020).

Dentre os critérios que conformariam a agenda de pesquisa, ensino e extensão, destacaríamos a formação de intelectuais completos, a busca do interesse público, a desmercantilização dos produtos ou serviços, a autogestão e a propriedade coletiva dos meios de produção.

Mais especificamente no tema da tecnologia – aquilo que Feenberg (2002) chama de novo “código sociotécnico” (alternativo ao código técnico-econômico convencional), a partir do qual a tecnologia convencional seria “desconstruída” e “reprojetada”, dando origem a processos de Adequação Sociotécnica -AST (Dagnino, 2008) –, pode-se destacar, além daqueles presentes no movimento da Tecnologia Apropriada, a participação democrática no processo de trabalho, o atendimento a requisitos relativos ao meio ambiente (através, por exemplo, do aumento da vida útil das máquinas, dos equipamentos e dos produtos), à saúde dos trabalhadores e dos consumidores e à sua formação autogestionária.

Tentemos nos deter e ressaltar mais alguns detalhes do que seria uma universidade alternativa, tema da nossa próxima seção.

QUAL UNIVERSIDADE PARA QUAL SOCIEDADE?

As contribuições para uma “universidade necessária” aqui esboçadas se espelham nas pegadas deixadas por alguns intelectuais e não pretendem se tornar um manual mecanicista que deve ser “transplantado” para todos os cantos. O que escrevemos também necessita de um roteiro de pesquisa mais amplo, que somente poderá ser desenvolvido pelo trabalho coletivo de muitos pesquisadores comprometidos com a emancipação humana.

Para não ir mais longe, Lima Filho (1999), desde quando concebeu um projeto de universidade popular (PUP) para o Vale do Ribeira em 1999 (projeto do qual fizemos parte), vem teorizando e tentando pôr em prática uma universidade criada, desde o primeiro momento, para a emancipação dos trabalhadores. Para isso, acredita que se deve começar pelos fins, pelos

objetivos de uma universidade popular e pela escolha dos seus quadros. Uma universidade popular nesses moldes operaria uma “revolução regional”, tendo em vista uma ação consciente e planejada sobre a reprodução social, de modo a conquistar graus crescentes de autodeterminação.

As propostas dos movimentos sociais anticapital ainda ocupam um papel marginal na agenda de ensino, pesquisa e extensão das universidades latino-americanas. Vejamos, por exemplo, as inúmeras demandas tecnológicas dos pequenos agricultores e do Movimento Sem Terra que giram em torno da agroecologia, das Fábricas Recuperadas e cooperativas populares por tecnologias apropriadas, da habitação popular solicitada pelos mutirões e sem-teto, dentre inúmeros outros. Por que elas não conseguem entrar nas universidades públicas?

Para Dagnino, a incorporação da agenda dos movimentos sociais poderia ajudar a radicalizar as bandeiras de “acesso à universidade”, “cotas para pobres, negros etc.” que estão em voga hoje, já que têm como meta mudar radicalmente o ensino, a pesquisa e a extensão universitárias.

Um projeto de universidade alternativo passaria necessariamente pelo ensino e pela prática da autogestão: formação de cidadãos empenhados na construção de uma sociedade voltada para a satisfação das necessidades humanas e a superação das classes sociais e da divisão social do trabalho capitalista; em poucas palavras, o controle da sociedade pelos trabalhadores associados tendo em vista a sua emancipação.

No que se refere à pesquisa, teremos uma tarefa hercúlea de reprojeto das forças produtivas (máquinas, equipamentos e nova ciência), incluindo aqui a teorização e a prática de uma organização do processo de trabalho autogestionária.

O projeto Universidade Popular (Lima Filho, 1999) do Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (IBEC) parece ser um bom farol para o que estamos vislumbrando, assim como, em um nível mais microscópico, os ensinamentos dos casos analisados em Novaes (2023). A dissertação de mestrado de Lais Fraga (2006) sugere propostas para a formação de engenheiros de alimentos para os movimentos sociais. Esse tema, muito importante para o debate aqui tratado, será desenvolvido em sua tese de doutorado.

Na mesma linha, escrevemos em 2008 um artigo em parceria com o professor Dagnino no qual levantamos algumas questões sobre o papel do engenheiro na desconstrução da sociedade de classes e na produção de valores de uso. Concluímos que as atuações – por uma outra hegemonia – que temos observado no ensino da engenharia estão, na verdade, na defensiva. Elas tentam fazer uma “gambiarra”: introduzir as modificações – mais ou menos semelhantes ao que adotamos neste trabalho – que parecem política e academicamente viáveis nos cursos existentes. Isso se manifesta, entre outros, na luta quase perdida (antes mesmo de começada) para a implantação do que denominamos genericamente disciplinas “Ciência, Tecnologia e Sociedade”.

A maioria dos professores de engenharia está internalizando (muitos deles de forma inconsciente, e com a maior das boas intenções) as concepções instrumental e determinista da C&T nas “cabeças” dos alunos, de modo adaptado à visão “naturalizada” da sociedade que se encarrega de disseminar outros aspectos da superestrutura ideológica do capitalismo.

Enquanto isso, as disciplinas Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) buscam criticar e desconstruir essas concepções, substituindo-as por uma de natureza crítica.

Vislumbramos algumas saídas efetivas para ir da defensiva rumo a uma ofensiva. Tendo como projeto a construção de um ensino de engenharia alternativo, uma saída seria “inocular” nos professores-pesquisadores uma visão alternativa, crítica, da relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Assim, em vez de uma disciplina CTS autocontida, que tenta sozinha “nadar contra a maré”, poderíamos avançar para uma diluição dessa visão crítica no conjunto das disciplinas do currículo e promover uma genuína transformação do ensino de engenharia.

Deveria estar introjetada nessa visão totalizante a necessidade de produção de bens socialmente úteis, sua ligação com o autogoverno pelos produtores livremente associados e outras coisas mais que o tempo e o espaço – essas duas dimensões intrínsecas à profissão do engenheiro – não nos permitem seguir apontando.

Permanece apenas a pergunta: há ruptura educacional sem ruptura no mundo do trabalho alienado?; melhor dizendo: há mudança educacional sem uma concomitante “expropriação dos expropriadores” (Marx) e controle das decisões estratégicas da sociedade pelos trabalhadores, ou trata-se apenas de uma revolução no campo das ideias? Para nós, há uma tarefa “econômica” imprescindível em uma possível e necessária revolução latino-americana que deverá ser acionada concomitantemente a uma revolução educacional.

Ao mesmo tempo, quando Varsavsky e Dagnino se perguntam se toda e qualquer ciência e tecnologia servirá para a construção do socialismo, eles chegam à conclusão de que não, pois a C&T capitalistas foram moldadas para a dominação, a ponto de não poderem ser “utilizadas” numa outra forma de produção. Isso implica reestruturação do ensino e da pesquisa (o que caberia aqui como uma crítica ao ofertismo científico), reprojeto das máquinas e equipamentos, reorganização do processo de trabalho, tendo como meta o definhamento da divisão do trabalho capitalista. Está aqui proposta uma árdua tarefa que caberá ao CPESP numa potencial transição socialista.

Na mesma linha, Amílcar Herrera (2001) faz a seguinte indagação: “Como ligar eficazmente os sistemas de P&D dos países em desenvolvimento com suas próprias sociedades, e como torná-los capacitados a produzirem o conhecimento e as tecnologias necessárias para um desenvolvimento autônomo e autoinduzido?” (Herrera, 2001, p. 44).

De acordo com esse pensador, o ensinamento mais relevante baseado nas experiências passadas é o de que a ciência fica realmente ligada à sociedade quando esta exerce uma demanda efetiva com relação às soluções tecnológicas dos sistemas de P&D. Nos países ocidentais, tal demanda foi aprovada pela Revolução Industrial e pelo surgimento de democracias parlamentares; no Japão, na União Soviética e na China, a demanda resultou de projetos nacionais autônomos implementados pela elite econômica e política, ou pelos partidos revolucionários.

Dagnino (2008) concordaria com Herrera, mas faria algumas ponderações ligadas à não neutralidade da ciência, ao determinismo tecnoló-

gico (Dagnino, 2008) e às diferentes agendas de pesquisa que estão em disputa: a) a da comunidade científica, b) a do governo, e c) a dos movimentos sociais.

Num enfoque voltado para o socialismo autogestionário, com intensa participação da população no estabelecimento de suas necessidades, qual seria então o papel da ciência e da tecnologia nesse processo de transformação?

Dagnino (2008) acredita que a universidade não vem proporcionando a base cognitiva que os movimentos sociais e um estilo alternativo de desenvolvimento demandarão. Para ele, uma mudança significativa requer a recuperação do papel dos IPPs e das UPs num novo projeto de desenvolvimento. Ele retoma as contribuições de Amílcar Herrera – a necessidade de vincular o CPESP e o complexo produtivo – e de Oscar Varsavsky – mimetismo científico e estilo de desenvolvimento *centrado no povo* –, porém acentua a necessidade de seleção dos reais parceiros dos Institutos Públicos de Pesquisa e Universidades Públicas: os movimentos sociais, as Redes de Economia Solidária (RES) etc.

O CPESP poderá vir a funcionar como uma instância que ao mesmo tempo se nutre e alimenta as demandas dos movimentos sociais – para o nosso caso, dos Movimentos Sem Terra, Sem Teto e de Fábricas Recuperadas. Em termos mais genéricos, poderia ser nutrido e alimentar as iniciativas da Economia Solidária, que se materializam contemporaneamente nas Redes de Economia Solidária (RES), nas Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs) e nos pesquisadores orgânicos que tentam traçar um novo ensino, uma nova pesquisa e extensão para as Universidades Públicas.

Isso porque ele poderia fortalecer a crescente consciência que vêm alcançando esses movimentos acerca da necessidade de contarem com alternativas à tecnologia convencional capazes de ajudar a proporcionar a emancipação dos empreendimentos com características autogestionárias e, em consequência, alavancar a expansão da Economia Solidária.

Para Fernandes (2004), a universidade é uma sociedade em miniatura, sujeita aos conflitos sociais, sendo ao mesmo tempo impulsionadora

da e nutrida pela luta de classes. Segundo ele, enquanto não removermos os obstáculos da sociedade de classes, poderemos ter a melhor “gestão” do mundo que a universidade continuará sendo pouco funcional à resolução dos problemas latino-americanos, principalmente dos trabalhadores. Uma mudança efetiva só virá se for acompanhada de uma revolução sociopolítica. Um dos desdobramentos possíveis dessa relação é a dialética entre revolução universitária e revolução sociopolítica.

Na ausência de uma revolução latino-americana, a permanência de grupos engajados na construção de lutas anticapital em um mar de conservadorismo universitário continuarão enfrentando limites claros à sua atuação ou potencialização. Sendo assim, somente o acirramento da luta de classes “dentro” e “fora” do CPESP poderia fazer com que suas propostas revolucionárias florescessem, tal como observa Florestan Fernandes. Sem inúmeras alterações concomitantes que apontem para uma sociedade socialista, a universidade alternativa para um desenvolvimento alternativo não passaria de uma célula estranha na sociedade de classes.

Uma universidade para além do capital deveria cumprir um papel fundamental na criação da teoria e da prática revolucionária, qualitativamente distinta da ordem do capital. Lembremos que, para Lenin, não há ação revolucionária sem teoria revolucionária.

Nesse sentido, no que se refere ao ensino, em vez de disseminar a ideologia e a prática das profissões liberais, do *empreendedorismo* e da carteira assinada (vendedores da força de trabalho), a proposta deveria girar em torno do ensino e da vivência da autogestão, da educação no e para o trabalho autogestionário ou da superação do trabalho sem sentido social, através da reconversão do trabalho assalariado em trabalho com sentido social.

A educação para além do capital cumpriria um papel necessário mas não suficiente para a superação da sociedade de classes, cabendo à universidade um papel preponderante nessa transformação.

Lembremos que, no que se refere ao ensino, a universidade latino-americana é funcional à reprodução do capital na periferia do capitalismo por vários motivos. Além de qualificar os quadros para o capital, ela trans-

mite os valores da pequena burguesia: prestígio, possibilidade de acesso a pequenas parcelas de poder, carro do ano, viagens, visão de mundo atrelada ao reformismo etc. Em poucas palavras: a universidade transmite os valores da classe média em ascensão, a ideologia burguesa e os conhecimentos técnicos necessários para a reprodução do capital na periferia do capitalismo.

Para Mészáros (2002, p. 77), “[...] além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores”.

No que se refere à relação entre teoria e prática, em que medida a proposta curricular deverá responder às demandas e expectativas da comunidade? Para nós, a universidade deve se informar diretamente sobre os problemas e inquietações da comunidade, receber e avaliar essas inquietações com o objetivo de transformar a realidade social, dentro de uma ótica de superação da sociedade do capital. Essas propostas podem até começar com um viés de desenvolvimento “local”, embora tenham que ultrapassar tal horizonte, caminhando para uma prática de desenvolvimento “regional” conectado ao desenvolvimento latino-americano e, em última instância, de “mundialização” de uma sociedade para além do capital. Mas, ao mesmo tempo e contraditoriamente, ela não pode se tornar refém das ingerências de curto prazo, tornando-se exclusivamente uma “universidade-balcão”. Nesse sentido, caberá à universidade um papel imprescindível nas transformações e no planejamento de longo prazo, conectando a compreensão do passado (materialismo histórico) com a seleção das principais contradições que devemos atacar (atualidade), tendo em vista a luta e a construção de uma sociedade para além do capital.

A inclusão dos problemas dos movimentos sociais nas instituições universitárias, na forma de “complexos temáticos” (Pistrak, 2005) ou estudo a partir da perspectiva totalizante (Lukács) – terão um papel crucial na superação dos atuais paradigmas de ensino baseados ou a) no esquadramento da realidade em disciplinas (horizonte taylorista) ou b) nas pesquisas orientadas por problema (horizonte toyotista), ambos necessários à construção da hegemonia do capital.

O acirramento das lutas nas universidades e o maior engajamento dos setores progressistas nas lutas anticapital também poderão questionar a baixa legitimidade social que as universidades têm na América Latina, principalmente por serem “fábricas de diplomas” reais ou virtuais, em um contexto histórico caracterizado pelo subemprego qualificado, e por serem “fábricas de diplomas” pouco conectadas com o desenvolvimento regional ou nacional. A América Latina poderá vir a ser um grande “laboratório” da universidade. E, depois de elencadas as grandes questões nacionais em termos de ensino, pesquisa e extensão, serão necessárias propostas mais específicas de como poderíamos “atacá-las”, que combinem as grandes necessidades nacionais com as particularidades regionais e locais.

Deverá então surgir uma proposta inovadora de ensino, pesquisa e extensão, em que a universidade auxiliará a desmercantilização da sociedade.

Nesse sentido, discordamos radicalmente das parcelas da comunidade científica que acreditam que o processo de inovação nas empresas traz novos “bens e serviços” que podem ser consumidos por todos. Essa visão, além de naturalizar a acumulação de capital e a necessidade “inevitável” de corporações e de acreditar candidamente que estão trazendo o “progresso”, “escondem” o processo de acumulação de capital, de dominação dos produtores ou de exploração em que se baseia o capitalismo, através da dominação dos consumidores.

Para nós, inovar significa explorar os trabalhadores, seja através da exploração dos produtores diretos via novas formas de organizar o processo de trabalho, novas máquinas etc., ou via exploração dos consumidores (manipulação, indução do consumo, obsolescência planejada etc.).

De acordo com Mészáros (2002), o processo de construção de uma sociedade para além do capital deve abarcar todos os aspectos da inter-relação entre capital, trabalho alienado e Estado. Para isso, acreditamos que o CPESP poderá ter um papel decisivo.

Em outras palavras, permanece como desafio para o século XXI superar o trabalho estranhado, fetichizado e reificado (Pinassi, 2009), e para isso acreditamos que a universidade poderá cumprir um papel decisivo, na

medida em que o trabalho dos docentes caminha para a desalienação e ao mesmo tempo contribui para a desalienação dos outros trabalhadores.

Fazendo um balanço do ensino superior brasileiro no século XX, Fernandes (2004) observa que este se ajustou apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amoldando-se ao privilégio societário dos profissionais liberais. Por isso, no momento em que a evolução gradual para a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ela se torna, subitamente, um “luxo inútil” (Fernandes, 2004, p. 300).

Porém Fernandes adverte que, para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe. Aos olhos do sociólogo, tal começo não pode nascer da vontade esclarecida de uns poucos e de simples “transformações internas” das instituições; é necessário que a sociedade mude suas relações com as instituições (Fernandes, 2004), estabelecendo uma dialética sociedade de classes-instituições. Como bem nos recorda essa passagem de Fernandes, os intelectuais não podem cair no voluntarismo que acredita que a mudança partirá da vontade esclarecida de alguns poucos e nas simples “transformações internas” das universidades.

Florestan Fernandes dizia que a história é feita coletivamente pelos homens e, sob o capitalismo, através de conflitos de classe de alcance local, regional, nacional e mundial. O essencial é observar como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer, aperfeiçoar ou extinguir o capitalismo. Segundo Limoeiro Cardoso, Florestan sempre chegava à conclusão de que “o capitalismo dependente não é atribuído exclusivamente à dominação externa, mas também às burguesias locais, parceiras – menores e subordinadas, mas parceiras – das burguesias hegemônicas” (Limoeiro Cardoso, 2005, p. 195). E, enquanto não removermos os obstáculos da sociedade de classes, de dominação externa e interna, a universidade continuará desacoplada da resolução dos problemas latino-americanos, principalmente os problemas estruturais da sociedade.

Para nós, a universidade até pode, nos momentos iniciais de uma revolução, estar a reboque dos movimentos sociais anticapital. Em outros, os movimentos sociais podem estar a reboque da universidade pública. De

qualquer forma, para Florestan Fernandes, precisamos de um novo ponto de partida, que virá através da unificação das lutas dos trabalhadores, da construção de uma outra hegemonia, inclusive dos intelectuais (trabalhadores intelectuais) empenhados na construção de uma sociedade para além do capital.

Por último, mas não menos importante, cabe sublinhar que a necessidade de um novo ponto de partida se tornou mais relevante com a ascensão à presidência da república – através de uma eleição fajuta – de um militar de 5ª categoria, defensor da tortura e do golpe de 1964.

Apesar da vitória de Lula ter sido importante para todos nós, e sim, votamos em Lula, os limites da esquerda moderada estão cada vez mais claros, frente aos enormes desafios para a resolução dos graves problemas sociais no Brasil e nos demais países da América Latina.

Uma política educacional, científica e tecnológica radical é mais do que urgente. Os Institutos Federais devem passar por uma expansão não precarizada, com financiamento adequado para a promoção do ensino, pesquisa e extensão (revolução dentro da ordem). Entretanto, o sentido educacional dos Institutos deve ser radicalmente alterado (revolução contra a ordem).

Ao invés de formação para o mercado de trabalho, formação para o trabalho emancipado. Ao invés das agendas do empreendedorismo, do inovacionismo e produtivismo, deveremos lutar pela produção de conhecimento relevante para a resolução dos problemas sociais. Ao invés da extensão mercadológica e assistencialista, a extensão dialógica, comprometida com as demandas dos movimentos sociais. Trocar a bandeira da pesquisa para o agronegócio pela da agroecologia, da heterogestão pela autogestão, a da perpetuação do racismo estrutural pela igualdade substantiva. Promover uma nova divisão sexual do trabalho, que também promova a igualdade substantiva dentro e fora do trabalho “produtivo”, com amplos reflexos no ensino. Os Institutos Federais podem passar por essa ampla transformação? Acreditamos que sim. Só assim iremos conseguir dar outro sentido social a educação!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, F. *A arte da conquista: o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992)*. Marília: Lutas anticapital, 2023.
- DAGNINO, Renato. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.
- DAGNINO, Renato. *Tecnociência solidária*. 2. ed. Marília: Lutas anticapital, 2020.
- FEENBERG, A. *Transforming technology*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. Marília: Lutas anticapital, 2024.
- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.
- FERNANDES, Florestan. *Florestan Fernandes na Constituinte*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. *Tensões na Educação*. Marília: Lutas anticapital, 2022.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa Omega, 1975.
- FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, O. *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FRAGA, Lais. *O Curso de Graduação da Faculdade de Engenharia de Alimentos da UNICAMP: uma análise a partir da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade*. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) – UNICAMP, Campinas, 2006.
- HERRERA, Almicar. Novo enfoque do desenvolvimento e o papel da ciência e da tecnologia. In: DAGNINO, Renato; THOMÁS, Hernan. (org.). *Ciência, tecnologia e sociedade: uma reflexão latino-americana*. Taubaté: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2001.
- IANNI, Octavio. O declínio do Brasil-nação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 51-58, set./dez. 2000.
- LEHER, Roberto. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

- LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos: um acontecimento fundacional para a universidade latino-americanista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Clacso, 2008.
- LIMA FILHO, Paulo Alves de. *Pensando com Marx*. Marília: Lutas anticapital, 2020.
- LIMA FILHO, Paulo Alves de. *Projeto Universidade Popular*. Araraquara, 1999. Mimeo.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NOVAES, Henrique Tahan. *A relação universidade-movimentos sociais na América Latina: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas*. 2010. 332 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1611466>. Acesso em: 3 set. 2024.
- NOVAES, Henrique Tahan. *Da universidade necessária à universidade para além do capital*. Marília: Lutas anticapital, 2022.
- NOVAES, Henrique Tahan. *Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina*. 2. ed. Marília: Lutas anticapital, 2023.
- OKUMURA, Julio Hideyshi. *Revolução “dentro da ordem e contra a ordem”: o pensamento educacional de Florestan Fernandes (1959-1994)*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.
- PINASSI, Maria Orlanda. O. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SAMPAIO JUNIOR, Plínio. Globalização e Reversão Neocolonial: o impasse brasileiro. In: CAMPOS, Fabio (org.). *Introdução à Formação Econômica do Brasil: herança colonial, industrialização dependente e reversão neocolonial*. Marília: Editora Lutas anticapital, 2018. p. 107-128.
- TRAGTENBERG, Mauricio. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Unesp, 2004.

3

Dualidade e dicotomia educativa na escola classista

Deribaldo Santos

EDUCAÇÃO, DUALIDADE E DICOTOMIA CAPITALISTA: UMA INTRODUÇÃO

É certo que a educação é um complexo social necessário à reprodução da humanidade. Também não há dúvida de que ela, a depender de cada modo de produção, sofre transformações que buscam atender à relação riqueza-trabalho. No comunismo primitivo, a educação teve caráter espontâneo e ocorreu no próprio processo laboral para garantir a materialidade da vida. Já no escravismo e no feudalismo, a despeito de que haja importantes diferenças entre os dois, a educação destina-se a formar uma parcela diminuta da população. No modo de produção escravo e feudal, de <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1.p71-92>

maneira geral e mesmo que ocorram exceções, as pessoas que estudam não são as mesmas que produzem diretamente a manutenção da vida. A escola, nessa fase da história, é principalmente destinada aos clérigos, nobres e alguns guerreiros, portanto, negada à classe trabalhadora.

No capitalismo há uma radical transformação!

Após os eventos consagrados com a Revolução Burguesa, o modo de produção capitalista necessita, para assegurar a reprodução do capital, que as famílias trabalhadoras sejam educadas segundo os interesses do capitalismo. Entra em cena a escolarização maciça da classe trabalhadora.

Pela primeira vez na história, a organização social necessita de um sistema educativo que garanta a escolarização para a mão de obra. De modo inédito até então, a administração da sociedade precisa articular instrução à produção. Agora, com o advento da maquinização da produção, sob pena de não valorização do capital, as famílias trabalhadoras precisam ser educadas especificamente para operar o aparato produtivo.

Esse novo quadro exige que o capitalismo, por meio do Estado, crie alternativas para formar quem trabalha. A escola é o espaço onde a burguesia ancora suas alternativas. Falamos em alternativas, pois a burguesia e seus defensores criam no interior escolar, para tentar resolver o problema da relação instrução-produção, dois gomos educacionais distintos. Um destinado para a burguesia e seus prepostos e outro para formar a mão de obra trabalhadora. Isso porque a escola capitalista precisa encontrar uma solução para o seguinte problema: instruir as famílias trabalhadoras de modo que elas aprendam apenas e, no limite, o que interessa ao capitalismo.

Ao transformar todas as criações humanas em mercadoria, como observa Engels (2019, p. 188), o capitalismo “dissolveu todas as relações tradicionais advindas de tempos antigos, substituindo o costume herdado e o direito histórico pela compra e venda, pelo contrato ‘livre’”. O ato contratual, conforme prossegue o autor, “requer pessoas capazes de dispor livremente de si mesmas, de suas ações e posses, e que se defrontem em igualdade de direitos” (p. 220). Uma das obras principais do cenário inaugurado pela assunção do capitalismo, segundo compreende Engels (2019), é forjar pessoas “livres” e “iguais”. Para atender a essa ilusão burguesa, o

complexo educativo assume importância decisiva. É ele que vai formar as pessoas para a crença de que há igualdade no capitalismo. O complexo educativo cumpre, além de formar a mão de obra necessária para o acúmulo do lucro, a importante função de formatar as pessoas para a convivência em liberdade formal, ou seja, livres, mas apenas dentro do que interessa ao modo de produção capitalista.

Não nos esqueçamos que o vendedor da mão de obra, que pensa ser livre, exerce tal liberdade exatamente ofertando no mercado sua mercadoria: a força de trabalho. O comprador, por sua vez, é livre para comprá-la ou não. Vejamos: enquanto o comprador tem a opção de comprar ou não o que o trabalhador tem a oferecer, quem apenas possui a mão de obra tem somente a chance de vendê-la. Ao vendedor não resta a alternativa de não vender seu bem precioso. Ao comprador há sim a opção de comprar ou não.

Livres?

Nem um, tampouco o outro são livres. O comprador depende de encontrar no mercado mão de obra suficiente para selecionar a que mais lhe interessa. Quem compra, não tem a opção de se reproduzir sem que haja vendedores de força de trabalho. Portanto, ao vendedor resta apenas a única opção de vender sua força de trabalho; ao comprador cabe a função de escolher, entre os vendedores de mão de obra, os que melhor se encaixam no seu processo para obter lucro.

Não há liberdade alguma!

O sujeito que trabalha é livre para vender, mas não tem a menor segurança de encontrar quem a compre. A liberdade do comprador restringe-se à escolha. Ele escolhe entre os vendedores, aqueles com a melhor oferta de mão de obra.

Existe, desse modo, apenas a liberdade formal de compra e venda.

Nada mais!

Como, pela primeira vez na história, o modo de produção capitalista necessita articular instrução à produção, e como quem trabalha apenas dispõe da opção de vender sua mão de obra, a burguesia apresenta, por meio da escola, a alternativa de a classe trabalhadora melhorar suas chances de

se vender no mercado capitalista. Ao mesmo tempo a escola capitalista se empenha em melhorar a mão de obra comprada, o que é, naturalmente, de interesse do comprador.

Essa é a sucinta moldura em que a escola profissionalizante é apresentada como solução para a inquietude burguesa de articular instrução à produção. Debate que será apresentado nas linhas a seguir, apreendido, por sua vez, sob iluminação da onto-metodologia materialista; haja vista que considerar a realidade como guia para a consciência dota a exposição de condições adequadas para sustentar seus argumentos.

AS OPÇÕES DA ESCOLA CAPITALISTA: ALGUNS ELEMENTOS SOBRE O DILEMA DA EDUCAÇÃO CLASSISTA

Da revolução burguesa à crise estrutural do capital (Mészáros, 2011), cerca de dois séculos se passam; mas a educação, em sua vertente profissionalizante, procura atualizar o dilema instrução-trabalho à maneira de ocasião. A escola capitalista em crise profunda, com efeito, depara-se com um processo dicotômico que lembra os primórdios do capitalismo.

A escola atual usa e abusa de termos caros à tradição dos que melhor defenderam o aparato escolar como espaço de formação para a emancipação humana. A própria expressão “formação humana”, entre outras como “educação integral”, “omnilateralidade”, “escola única” e “unitária”, foram tomadas de assalto pelos muitos e diversos intelectuais que prestam seus serviços à defesa – direta ou disfarçada – do capitalismo como possibilidade civilizatória. É recorrente, no início da terceira década do século XXI, ao folharmos os documentos das agências internacionais, encontrar tais expressões suplantadas de seu contexto crítico-ontológico de reflexão.

Em alguns casos, mais problemáticas são as publicações que se apresentam com a pretensão de enfrentar criticamente o problema. Na maioria esmagadora das vezes, e aqui existem – felizmente – nomeáveis e memoráveis exceções, as críticas empobrecem o debate e se contentam com a vulgaridade da superfície.

Não há como aprofundar todos os modismos pedagógicos que invadem a sala de aula. Além de dispormos de pouco espaço, uma digressão dessa ordem causaria náuseas. Para não deixar de indicar um exemplo lapidar, contudo, apontamos que a pedagogia das competências e Philippe Perrenoud servem para ilustrar o estágio contemporâneo sobre o debate em educação e sua crítica acadêmico-vulgar.

O reformismo político, sobretudo após a década de 1990, denominou os modismos educacionais como novos paradigmas educativos. A resposta acadêmica a esse cenário foi dar corpo e tessitura, nas aulas da graduação e pós-graduação brasileiras, à crítica descritiva de tais paradigmas.

Claro, e isso não se intenta negar, a escola básica e os sujeitos humanos que a movimentam pela ferramenta intelectual da docência, é quem mais absorve, na maior parte das vezes acriticamente, os modismos educacionais, a exemplo dos novos paradigmas educativos e, de modo especial, a pedagogia das competências.

A análise do problema das competências, de modo geral e embora ressaltando determinadas e bem-vindas pesquisas que não se contentaram com a superficialidade da aparência, conteve-se com o creme do bolo. A maior parte da crítica se contentou em censurar os escritos de Philippe Perrenoud (2000). Na maioria das vezes, as investigações críticas ao chamado paradigma das competências não foram ao princípio, à gênese da problemática; ficaram presas ao círculo vicioso de apontar as pesquisas de Perrenoud como a matriz do que ficou conhecido em terras tropicais como pedagogia das competências. Possivelmente, os holofotes da ribalta educativa brasileira se direcionaram a Perrenoud pelo fato descrito a seguir.

Desde que, em agosto de 2002, a *Revista Nova Escola* nomeou premissalmente António Nóvoa, Bernardo Toro, César Coll, Edgar Morin, Fernando Hernández e Philippe Perrenoud como os “novos pensadores da educação”, a escola brasileira, indistintamente se básica ou superior, passou a usar e/ou produzir bibliografia com base no emaranhado de ideias desses intelectuais.

Independentemente de afiançar a política como saída para o problema e ser próxima do grupo progressista de esquerda, Marise Ramos (2006)

publicou uma das raras pesquisas demonstrando que o nascimento dessa pretensa pedagogia se dá com outro pesquisador de nome Philippe, mas não Perrenoud, senão Zarifian.

Para não enfadar as pessoas que leem estas linhas, justificamos a necessidade da digressão. A pedagogia das competências e Perrenoud aparecem aqui apenas para ilustrar o estágio contemporâneo sobre o debate em educação e sua crítica acadêmico-vulgar. A universidade é muito susceptível à moda. Poder-se-ia citar muitos casos que ganham os holofotes da iluminação dos corredores universitários, mas contentamo-nos com o que, academicamente, ficou conhecido como paradigmas das competências e o teórico pelo qual foi atribuída a importância crítica-vulgar.

Com esse quadro aclarado, embora que apenas discretamente, vale agora refazer o dilema vivido pela escola capitalista em crise profunda.

Que caminho seguir?

Formar quem trabalha para adquirir conhecimentos suficientemente necessários à produção capitalista ou educar para que o formando compreenda seu lugar no mundo?

Pergunta retórica não vale!

A escola criada dentro do capitalismo, ainda mais em crise estrutural, enfrenta profundos obstáculos para mostrar ao estudante seu papel de explorado. A história serve de comprovação a tal fato.

Calçado na impossibilidade de o capitalismo ofertar uma escola que forme a pessoa humana para a humanidade que ela necessita, que eduque mulheres, homens, adolescentes e crianças para viverem em intercâmbio com o mundo criado socialmente por eles e com a natureza que lhes dá suporte, o que cabe ao presente artigo?

Esta exposição entende ser necessário demonstrar alguns elementos que comprovam a impossibilidade de o capitalismo formar a pessoa humana em condições de questionar a exploração capitalista. Por sua estrutura imanente, o modo de produção capitalista está impedido de criar uma escola que possa formar a humanidade que vive dentro da pessoa humana. No limite de suas contradições, a escola capitalista consegue formar, segun-

do a dicotomia que ela mesmo cria, educação propedêutica por um lado e profissionalizante por outro.

Mesmo que essa separação, na práxis cotidiana, não se efetive de maneira rigidamente metafísica, senão sob muitas e diversas contradições, a escola burguesa é uma criação que o capitalismo se orgulha, apologeticamente, como uma de suas obras mais bem-acabadas e importantes.

Por isso, ouve-se em uníssonos que a educação pode tudo!

Desde os defensores da chamada direita radical e adentrando aos liberais da esquerda progressista, é senso comum acadêmico-midiático que a educação é a saída; em alguns casos, a única alternativa. Entre esses dois extremos, para não deixar passar sem registro, existe uma gama de posições que defende a escolarização como saída para problemas como, por exemplo, a pobreza, o desordenamento urbano, a violência, a degradação ambiental, o machismo, o racismo, entre um monte de outras mazelas sociais.

O movimento de tais contradições é favorável ao processo de reprodução do capitalismo. Dado que permite aos estudantes pensarem que, diante da possibilidade contraditória de estudarem no ramo profissionalizante, podem atingir reconhecimento social reservado aos que cursam o estrato propedêutico. Do mesmo modo, mas ressaltando o que precisa ser mudado, os cursistas do ramo propedêutico sabem que não há garantia total; isto é, que estudar em um estrato guardado com privilégios de classe não assegura que o lugar social esteja garantido ao final da jornada educativa. Esse movimento tendencial potencializa a reprodução da capital.

Como não existe teleologia na história, ou seja, não há como assegurar o resultado da vida antes de vivê-la, o capitalismo se utiliza do seguinte jargão: aos que estudam no ramo profissionalizante, diz-se que não faltará oportunidade para quem estiver preparado; já para os que frequentam o estrato propedêutico é dito, ameaçadoramente, que só a educação é a garantia de sucesso, e que, se não aproveitar a oportunidade, o acenado privilégio poderá ir para outras mãos.

Assim, com essa oscilação discursiva, o léxico capitalista contemporâneo assume lugar de destaque em produzir uma escola dicotômica. Mas

que, por seu caráter, atende minimamente às necessidades da produção capitalista do desperdício, do supérfluo, do flexível, do que já nasce obsoleto, entre outras aberrações criadas para manter o modo de produção capitalista, que hoje, repetimos, está em crise profunda.

A chamada educação profissional é a forma mais acabada em que se expressa a dicotomia educativa, dado que separa em dois gomos o processo educacional: a educação profissionalizante é ofertada de modo que possa ser apartada da escola propedêutica. Escrito de modo mais claro: há, por um lado, um ramo educacional voltado para a apreensão dos conhecimentos inclinados ao desenvolvimento científico, que o capitalismo entende como necessário para se reproduzir, denominados pela pedagogia de ensino propedêutico. Por outro lado, a dicotomia da escola capitalista cria um estrato específico com a pretensão de garantir formação pautada na instrumentalização da prática profissionalizante, voltada exclusivamente para o exercício de funções definidas *a priori* pelo aparato produtivo.

Esta especificidade formativa contenta-se, no limite de suas contradições, que o egresso saia da escola com a aquisição de “competências” que lhe garantam ler, escrever, contar e “apertar botão” ou “parafuso mecatrônico”. De modo geral, com ressalvas a nominadas exceções, os aparatos que carregam a marca de serem chamados de última tecnologia são produzidos nos países de capitalismo central, a exemplo da chamada Indústria Quatro Ponto Zero (4.0). Já os ensinamentos propedêuticos, reservando suas peculiares contradições, carregam a tendência de garantir para seus egressos uma melhor posição na hierarquia da estratificação capitalista.

Esse quadro tendencial não exclui as contradições presentes na materialidade histórica. O que se quer enfatizar, para evitar interpretações erradas, é o seguinte: é possível que estudantes do estrato propedêutico não consigam o que o processo educativo espera deles; isto é, mesmo estudando no ramo tendente aos melhores postos sociais, a ramificação propedêutica não garante, por si só, o que a elite atrasada brasileira espera de seus egressos. Mudando o que deve ser mudado, o mesmo pode ser apontado para os estudantes do estrato profissionalizante. Ou seja, haverá sempre a possibilidade, pela natureza contraditória da realidade, que alguns poucos

egressos da estratificação profissionalizante consigam o destaque social esperado para aqueles que cursam o caminho propedêutico.

Essa contradição faz parte do caráter do capitalismo. No entanto, mesmo existindo na materialidade histórica, a natureza contraditória não anula o fato historicamente comprovado: a burguesia, para solidificar o capitalismo, cinde a educação escolar em dois caminhos distintos e tendencialmente contrapostos: um propedêutico e outro profissionalizante.

A despeito dessa possibilidade contraditória, a expressão da educação profissional assume, no capitalismo, a tarefa de formar a mão de obra barata e dócil para tocar o lucro capitalista. Ao profissionalizar as referidas forças produtivas, esse ramo educativo pretende torná-las ainda mais lucrativas na complexificação da produção de mercadorias e na extração de taxas de mais-valia. Ao dar sentido aos “desvalidos da sorte”, profissionalizando-os, isto é, formando sujeitos “integrados” à lógica do capital, a educação profissional assume o caráter ideológico de controle sobre uma massa de possíveis insurgentes, reafirmando a ideologia de estruturar as relações culturais para atender ao que necessita o grande capital.

A tendência de encaminhar a juventude trabalhadora precocemente para o mercado de trabalho ganha muita força ideológica no debate acadêmico contemporâneo. Essa força é tão arrebatadora que autores do peso de Paulo Freire (2004, p. 131) deixam-se levar pela crença de que a escola profissionalizante pode resolver o problema do desemprego:

Entre as transgressões à ética universal do ser humano, sujeitos à penalidade, deveria estar a que implicasse a falta de trabalho a um sem-número de gentes, a sua desesperação e a sua morte em vida. A preocupação, por isso mesmo, com a formação técnico-profissional capaz de reorientar a atividade prática dos que foram postos entre parênteses, teria de multiplicar-se.

A citação do educador pernambucano não é um mero acaso. Ela pretende epigrafiar como a educação profissionalizante é encarada pelo famoso escritor como saída para os problemas sociais, aqui especificamente os re-

lativos ao desemprego. Mesmo o festejado educador, um dos autores brasileiros mais lido no mundo, faz eco ao processo educativo restrito a formar mão de obra para o mercado capitalista como alternativa ao desemprego. Como se a problemática do emprego pudesse ser equacionada na escola.

O desemprego, que agora é estrutural, é uma das muitas consequências de uma crise sem precedentes na história do capitalismo. A escola sozinha, por sua natureza ontológica, não tem como resolver tal problema.

Para os mais exigentes, é necessário apontar o romantismo que calça as reflexões freireanas. Paulo Freire entende, embasado por sua forma romântica de refletir a educação, que o desemprego é causado pela globalização e pela tecnologia. Ao apontar que o problema é resultado desses dois fatores, que, por sua vez, não respondem aos interesses humanos, o celebre educador deixa de indicar a real problemática. Por não considerar a dialética histórica, o autor fica preso, conseqüentemente, na aparência dos fatos. Com base nesse romantismo idealista, o máximo que o famoso teórico pode chegar é apontar para as consequências da crise: globalização e uso da tecnologia; jamais ao centro do problema: a crise que o capitalismo contemporâneo atravessa.

O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem. O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica (Freire, 2004, p. 130).

Ao considerar que o desemprego pode ser resolvido na esfera de uma ético-política, o autor desconhece que os chamados avanços tecnológicos são produtos das contradições humanas. A tecnologia, como registrou Álvaro Vieira Pinto (2008)¹, é a área do conhecimento onde se deve localizar o debate da técnica. Acreditar que a tecnologia tem uma vida própria é ficar preso ao determinismo tecnológico. Desconsiderar as contradições históricas que levam a ideologia burguesa a defender uma suposta era tecnológica deixa de fora o que realmente causa o desemprego: as necessidades do capitalismo.

Perante um equívoco dessa monta, resta ao famoso educador a crença romântico-idealista de que a educação, destacadamente o ramo que profissionaliza, pode resolver os problemas causados pela globalização tecnológica.

Discursos como o de Paulo Freire são recorrentes dentro da comunidade educativa.

Fora dela, também!

Autores de divergentes ramos de alinhamentos políticos distintos, indiferentes que sejam, como pensa a ciência política, inclinados à esquerda, ao centro ou à direita, empenham-se em encontrar palavras para apontar a educação como alternativa para o emprego/desemprego da classe trabalhadora. Quando a formação em pauta é a profissionalização precoce da juventude trabalhadora, o debate sobre o espaço educacional como saída aos problemas sociais ganha ainda mais reforço.

Como é de se esperar, as famílias dos jovens sofrem decisivamente a influência ideológica da defesa da escola profissional como alternativa para a juventude. Marx e Engels (2007) registram que a ideologia da classe dominante ganha foro de destaque no chão cotidiano. Isso justifica o fato de pais e mães da classe trabalhadora acreditarem, sem defesa alguma, que a chave mágica para operar o milagre do emprego-desemprego é a escola, especialmente a profissionalizante. Os criadores do marxismo também deixam claro que as ideias são produtos da materialidade histórica. As ideias não nascem

¹ Vieira Pinto (2003), sobretudo com o livro *Sete lições para educar adultos*, influenciou Paulo Freire. Como documenta Souza (2021), diversas pesquisas registram a influência de Vieira Pinto sobre a educação libertária de Freire.

de plantas. Elas são construções do conjunto humano, que embora possa escolher seu caminho, o faz sob a herança da história (Marx, 2006).

A compreensão de que podemos fazer a história, mas sob condições não escolhidas, senão herdadas, posiciona a presente investigação perante a necessidade de analisar quais as condições que suportam a crença ideológica de que a educação precisa resolver problemas criados fora do espaço escolar. Como indica Bruno Paixão (2023, p. 56): “toda a classe social que se eleva ao poder faz com que seus interesses particulares sejam aceitos como interesse comum, geral, pela classe e/ou frações de classe subjgadas”.

Com base na *Ontologia* de Lukács (2018), Paixão explica que o interesse particular da classe que detém os meios de produção passe a ser assumido pela sociedade e elevado ao nível da generalização, “pois toda a sociedade assimila em larga medida como sua, o interesse da classe dominante” (2023, p. 57). Esse autor cita o exemplo da “educação universal burguesa, voltada em grande medida ao ideário dessa classe e ao mercado de trabalho”. Para ele, “o interesse político dominante, de uma forma ou de outra, reflete o interesse de uma classe ou de uma fração de classe” (Paixão, 2023, p. 57).

Lukács, na *Grande Estética*, explica como o contexto social sente a necessidade de complexos sociais que possam atender ao desenvolvimento humano. Entre eles o esteta nomina a ética, o direito e a religião. Mesmo sem mencionar diretamente a educação, Lukács (1966, p. 208) já sinaliza o surgimento do complexo educativo em sentido estrito:

Também na virada para dentro, necessidades de espécie muito distintas desempenham papéis importantes, e não apenas, como no caso do domínio do mundo externo, para o período inicial como uma mistura mágico-caótica, mas permanentemente para todo o desenvolvimento posterior. Independentemente de que a subjetividade do ser humano possa e deva se tornar objeto de uma consideração puramente científica – aqui, pela sua própria natureza, o princípio puramente científico do reflexo e da interpretação desantropomorfizadora da realidade, muito tardiamente e com muita dificuldade, chega à validade – surge, simultaneamente

com o descolamento social, relativo da personalidade singular da comunidade, a necessidade da ética, do direito, da religião etc.

Ainda que aqui não sejam exemplificados o caso da política e da educação em sentido estrito, no capítulo “A reprodução”, na *Grande Ontologia*, o autor húngaro demonstra como a política e a educação passam a servir à sociedade de classe, o que já era apontado na *Estética*.

Na contemporaneidade, o fenômeno que István Mészáros (2011) denomina de crise estrutural do capital serve de orientação para compreender a motivação que leva amplos extratos sociais a considerarem a educação profissional como alternativa para as mazelas que afligem a juventude trabalhadora, a exemplo do desemprego.

Como são inexistentes as possibilidades de o capitalismo permitir, por via da administração político-estatal, que a escola pública forme a classe trabalhadora para a humanidade que reside dentro de cada ser, resta à intelectualidade burguesa e seus muitos prepostos alinharem-se ideologicamente à crença de que a educação, e destacadamente a escolar-profissionalizante, apareçam como uma boa alternativa, senão a principal... talvez a única!

No cenário de crise estrutural do capital, as possibilidades disponíveis aos capitalistas para ofertarem educação minimamente condizentes com suas próprias necessidades ficam, contraditoriamente, mais difíceis.² Alinha-se, para atender a esse quadro, uma proposta escolar que possa conduzir o aprendiz a dois caminhos que devem se entrecruzar. Por um lado, a juventude trabalhadora deve aprender, no limite de suas possibilidades, conteúdos que garantam as competências de Ler, Escrever, Contar e Apertar botão mecatrônico, entre outras restritivas ao básico para a sobrevivência no mundo dito de tecnologia globalizada. Por outro lado, o aprendiz deve acreditar, ideologicamente, na proposta social que está inserido: uma sociedade MAIS justa é possível!

² Vale a pena atualizar este debate considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mesmo sendo condenada pela comunidade educacional, tem apoio do governo que se considera de esquerda.

Para não deixar a exposição completamente órfã do conceito de crise estrutural do capital, resumir-se-á, com Mészáros (2011),³ que essa crise se diferencia das cíclicas por apresentar a combinação de quatro perigosos pontos:

1. É **universal**. Ou seja, não se restringe a uma esfera particular, como por exemplo as áreas financeira e comercial;
2. Tem **alcance global**. Isto é, em vez de ser limitada a um conjunto de países particulares, atinge efetivamente todos os rincões do planeta;
3. Sua **escala de tempo é extensa**. Diferentemente das crises cíclicas, que duravam um determinado tempo, a atual é contínua, permanente, não mais limitada a um período; já dura mais de meio século; e
4. Desdobra-se de modo **rastejante**, dado que requisita a ativação de uma complexa maquinaria empenhada em gerir tal crise que, para ter êxito, procura deslocar ideologicamente as contradições nascidas no interior da problemática econômica para esferas fora da relação capital-trabalho.

A articulação desses fatores cobra do complexo educativo novas e engenhosas alternativas para garantir que os estudantes aprendam o que a reprodução capitalista em crise crônica, contraditoriamente, necessita para acumular o lucro.

Mas não só.

Ao complexo educacional é solicitado que articule a seguinte engenharia: ensinar o mínimo necessário, mas que seja conectado com pressupostos ideológicos que façam dos estudantes seres os mais amestrados possíveis. A BNCC pode ser incluída aqui!

³ Na impossibilidade de dar o necessário tratamento que a noção de crise estrutural do capital solicita, indicamos a leitura de Cristina Paniago (2007), a autora realiza uma adequada exegese sobre o tema.

São muitos os indicativos que comprovam como a crise se alastra por todos os campos sociais. Usamos como ilustração os dados da Oxfam. Dois motivos justificam a utilização das informações dessa entidade. Primeiro, sua abrangência; segundo, sua opção pelas reformas políticas e, portanto, distantes de uma alternativa socialista. Isso faz com que os dados da instituição sejam tratados, pela esquerda contemporânea, como informações insuspeitas.

Segundo registra o *Relatório da Oxfam Internacional*, “a desigualdade econômica está fora de controle. Em 2019, os bilionários do mundo, que somavam apenas 2.153 indivíduos, detinham mais riqueza do que 4, 6 bilhões de pessoas” (Lawson, *et al.* 2020, p. 2). O que o enorme esforço da Oxfam mostra é apenas a expressão fenomênica de uma questão muito maior. Pela natureza reformista de suas pretensões, essa instituição, embora demonstre muito boa intenção restrita ao limite da política, não tem como ir à gênese da problemática. A Oxfam está impossibilitada de apontar que esse punhado de bilionários apenas existe pela convivência maciça e concomitante com uma esmagadora maioria de pessoas que vive na mais completa miséria. Ou seja, a riqueza capitalista está inextricavelmente vinculada à miséria.⁴ O que implica dizer que o capitalismo, mesmo que sob as melhores e mais republicanas intenções políticas, independentemente se venha de alinhamentos de esquerda, de direita ou de centro, não tem como acabar com a pobreza. Haja vista que o seu interesse é aumentar o acúmulo da riqueza concentrada em pouquíssimas mãos, como comprova o relatório da Oxfam.

É em decorrência desse resumido quadro que as políticas educacionais são consideradas arcaicas. Faz parte das necessidades da crise estrutural do capital considerar o aparato educativo senil para atender ao que precisa o modo de produção capitalista em crise profunda. Assim, reivindica-se a modificação do papel da escola, ou, para usar o termo predileto dos intelectuais de plantão, “ressignifica-se” a missão escolar, especialmente a pública e de modo também destacado aquela que se direciona à formação da classe trabalhadora e de seus filhos.

⁴ Sugerimos, para quem tem interesse em aprofundar a questão, as teses de Rosângela Ribeiro da Silva (2015) e de Maria Escolástica de Moura Santos (2017).

Essa missão deve se empenhar, além de ensinar o mínimo necessário para operar o mundo do emprego/desemprego, em preparar os indivíduos para a uma suposta nova realidade social, em que as novidades tecnológicas ditam como as pessoas devem ser e agir. Mais uma vez lembramos da denominada Indústria 4.0 e da chamada Inteligência Artificial, dois bons exemplos da cegueira extraída do irracionalismo que denomina o estágio atual do capitalismo que, por essa (des)razão, enxerga-se em uma Sociedade do Conhecimento, da Era da Informática ou da Era da Tecnologia...

Esse arco, como escreveu Cazusa (1988), de velhas novidades, exige que o léxico empresarial seja absorvido pelos demais estratos sociais. Aqui os acadêmicos de plantão prestam um inestimável serviço ao capital. É dentro do espaço universitário que algumas das expressões necessárias à reprodução capitalista são gestadas, requentadas, refinadas e distribuídas ao mundo escolar de modo que a ideologia do capital seja absorvida na forma discursiva, como se fosse obra da classe trabalhadora.

Aqui há uma interessante dialética. A intelectualidade da hora é também responsável por incluir na documentação que defende a educação empresarial expressões caras à educação dos trabalhadores. São exemplos de termos que ganham as páginas dos documentos oficiais as seguintes palavras: omnilateralidade, educação integral, educação tecnológica, escola única e unitária, entre outros termos que sempre estiveram articulados ao movimento educativo contrário ao capital.

A sociologia oficial encontra no gabinete dos corredores universitários um escritório pronto e acabado para aprimorar e apimentar seu requinte discursivo. Nesse inventário de termos para ideologizar a classe trabalhadora, a profecia criada nas salas das universidades depara-se, dentro de uma fantasiosa bricolagem discursiva, com as expressões que supõem ser suficientes para apresentar o que deve ser necessário à escola: mudar para manter-se como está; se possível, regredir...

É essa bricolagem discursiva, que se considera metodológica, que brada a alto tom o que se pode fazer: resignificar.

Mas não é somente de resignificação que vive a sociologia de gaveta e gabinete.

Outras expressões são apanhadas para ajudar na tarefa de falsificar a realidade. A “resiliência” é uma delas.

A palavra resiliência tem utilização primária no campo da física. Nessa esfera, ela é entendida como a capacidade de um corpo retomar a forma original depois de ser submetida à determinada elasticidade que o deforma. Usualmente, os estudiosos da dinâmica, para exemplificar o fenômeno da resiliência, citam o caso de uma mola que, mesmo após os exercícios de estica-encolhe em que é colocada por uma força externa, consegue manter suas propriedades mecânicas.

Inicialmente, a porta de entrada da resiliência na sociologia contemporânea está situada em uma proposta dada pela psicologia. Aqui, o termo sai da aplicação dos materiais e adentra no comportamento humano. Sobre a origem etimológica da expressão, sabe-se que deriva do latim *resiliens* (saltar para trás). No inglês, o vocábulo *resilient* remete à ideia de elasticidade, de rápida recuperação.

Foi na passagem da década de 1970 – não por acaso quando começa a crise estrutural do capital – para a seguinte que pesquisas estadunidenses e britânicas atentaram para a substituição do termo “invulnerabilidade” para “resiliência”. As investigações passaram a utilizar a palavra resiliência para definir o estado de pessoas que, mesmo submetidas a situações psicologicamente desfavoráveis, permaneciam razoavelmente saudáveis. Por sua vez, a aplicação do termo na psicologia – assim entendem seus defensores – tem mais amplitude do que na física. A psicologia justifica tal fato alegando que, no caso dos comportamentos humanos, a resiliência tem por objetivo fortalecer pessoas fragilizadas diante de adversidades, mesmo que contínuas.

Do modo como o entendimento psicológico de resiliência é defendido, pode-se aproximá-lo do sentido cotidiano do verbo pronominal “conformar-se”. Essa palavra significa não oferecer oposição, não apresentar resistência, ou seja, aceitar com resiliência e sem questionamentos, desde que consiga resistir às adversidades. Isto é, resignar-se perante a pobreza, diante do patriarcado e do racismo, aceitar a ressignificação dada pela precarização-escolar-profissionalizante, renunciar à luta por uma sociedade emancipada, entre outros abandonos. Ter resiliência para aceitar uma sociedade

MAIS justa! Ressalta-se, em tempo, que é improvável que o capitalismo, em crise crônica, conceda uma sociedade MAIS justa.

A palavra ressignificar, não obstante seu uso vulgar entre os textos universitários contemporâneos de língua portuguesa, não encontra definição em alguns dos principais dicionários desse idioma, a exemplo dos Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa** e Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, entre outros. Encontramos apenas no Dicionário Online de Português a seguinte definição: “verbo transitivo direto. Atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa: aquele congresso ressignificou minhas convicções”. Quanto à etimologia, este dicionário assim a define: “De re, com sentido de repetição + significar, ter significado”. Curiosamente, essa definição é idêntica ao que se encontra no site psicanaliseclinica.com/ressignificar. A Wikipédia, por sua vez, define que “**ressignificação** é o método utilizado em neurolinguística para fazer com que pessoas possam atribuir novo significado a acontecimentos através da mudança de sua visão”. Fica evidente a carga de subjetividade presente na definição.

Portanto, a sociologia vulgar encontra, em certas palavras, uma frutífera ferramenta para alimentar a retórica do academicismo contemporâneo, pois ressignifica o idioma criando mistificadamente o verbo ressignificar. Constrói-se ao redor desse lugar comum acadêmico-universitário determinada vulgaridade discursiva. Aqui brota a sugestiva retórica de que, nestes tempos de crise estrutural do capital, o que nos resta é aceitar, pois tudo é assim mesmo. À pessoa humana, já que não pode lutar por uma sociedade emancipada das amarras do capital, cabe acatar a possibilidade política de uma sociedade MAIS justa. Mesmo que tal justeza seja impossível nos marcos do capitalismo, principalmente no contexto da crise que a sociedade vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais, queremos registrar que somente com base nos pressupostos da onto-metodologia materialista o artigo tem condições de expor o que se comunicou até aqui. A problemática que envolve a relação entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, apenas pode ser adequadamente debatida sob a iluminação que considera ser a realidade a fornecedora da reflexão captada pela ideia. O pressuposto de que a realidade, em uma síntese dialética, tem preponderância sobre a consciência, portanto, fornece os elementos para tratar adequadamente o problema da escolarização-profissionalizante. Sob esse panorama metodológico, é preciso reforçar que os limites da educação burguesa entregue para o jovem-trabalhador-estudante se estreitam com a crise estrutural do capital.

Como já observara Braverman (1980), o aumento da média da qualificação do trabalhador, que pode ser potencializada com a educação profissionalizante, possibilita que o capitalismo tenha um importante ganho. Haja vista que a aplicação à produção dos desenvolvimentos tecnológicos chamados de ponta (Indústria 4.0 e Inteligência Artificial, por exemplo), pode trazer ganhos diretos para os empresários capitalistas. Como explica o pesquisador estadunidense, o inexorável desenvolvimento tecnológico, com uma mão de obra melhor qualificada, passa a ser incorporado com mais facilidade ao processo produtivo. Em uma expressão: a fábrica capitalista lucra muito mais do que o trabalhador com qualificação ou requalificação, pois ele tem melhores condições de tocar a empresa capitalista.

É o capitalismo que sai perdendo se o trabalhador não acompanhar a complexificação do aparato produtivo que, pela natureza do desenvolvimento social, atualiza-se com as chamadas novas tecnologias. Por isso a necessidade de o jovem-trabalhador-estudante aumentar a sua formação, tanto do ponto de vista do tempo que se mantém na escola como em relação ao aprendizado de conteúdos exigidos pelo desenvolvimento do capital.

Disso se depreende que o alargamento do tempo de permanência escolar e, em consequência também desse fato, uma mais ajustada formação

média do jovem-trabalhador-estudante, passa a favorecer, primeiramente, às necessidades do desenvolvimento capitalista. Aqui pode ser ilustrada a quantidade de políticas educativas, principalmente públicas, que é orientada para a escola profissionalizante. Mais uma vez lembramos a necessidade de um estudo aprofundado sobre em que medida a BNCC aprofunda a dicotomia capitalista que se expressa na seguinte separação: educação propedêutica em um ramo e profissionalizante em outro.

A briga encarniçada entre os empresários para administrar os recursos públicos do fundo estatal escolar, independentemente se em disputa no congresso político, na mídia ou sob mecanismos de corrupção, busca facilidades para gerir o aparato educacional. Ainda que gerenciado direta ou indiretamente pelas empresas e mesmo que o tempo de permanência escolar aumente, o conteúdo da educação, destacadamente a profissionalizante, crescentemente se precariza.

Em Deribaldo Santos (2017) encontra-se uma reflexão sobre como o diploma cria a possibilidade favorável para os patrões melhor escolherem seus eleitos. Para o autor brasileiro, com inspiração em Braverman (1980), os empresários, por meio da certificação, peneiram suas escolhas. Os candidatos considerados mais aptos para determinadas profissões, por meio da diplomação, entregam aos empregadores alguma segurança de que podem desempenhar bem determinada função na estratégia da hierarquia capitalista.

Não nos esqueçamos, como alertado ao longo deste artigo, que a divisão entre propedêutica e profissionalizante é uma tendência para que a liberdade formal seja entregue aos empresários. Essa liberdade aparente possibilita que o capitalista escolha entre os melhores que lhe aparecem a procura de emprego. Nesse caso, é óbvio, o patrão ou seu preposto vai optar pelos que melhor atendam às suas necessidades. Já aos trabalhadores, a única opção que resta, sobretudo no contexto de crise estrutural do capital, é melhorar a sua condição de disputar uma vaga. Para isso, a escola, com sua dicotomia, presta um serviço formidável. O diploma, assim, torna-se mais que necessário!

Ler, Escrever, Contar e Apartar botão mecatrônico, de modo bem geral, são as exigências que interessam ao capital em crise profunda. Essa generalidade formativa, se vier junto com outros elementos que dotem os trabalhadores das competências mínimas para operar a produção, melhor para o capital. É o capitalismo que ganha, como vimos, com uma formação voltada especificamente para seus interesses.

Isso leva a presente exposição a concluir que, para atender ao cenário produtivo, para dar conta das necessidades tacanhas do capital em crise aguda, basta um processo educativo limitado, apequenado, fragmentado, amesquinhado. O atual processo educativo preocupa-se, no limite, em dotar os jovens-trabalhadores-estudantes com competências adequadas às exigências das empresas. Como escreve Braverman (1980, p. 357): “uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação”. Desse processo escolar, como é de se esperar, produz-se uma educação voltada para a profissionalização mesquinha, mas muito bem aparelhada à ressignificação da educação capitalista.

REFERÊNCIAS

- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CAZUZA. *O tempo não para*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1988. 1 CD (37m13s).
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LAWSON, Max *et al.* *Tempo de cuidar*: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Documento Informativo da Oxfam, jan. 2020. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2021/04/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PTBR_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

- LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para a ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. tomo I. v. 14.
- LUKÁCS, Georg. *Estética I: La peculiaridad do lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966. v.2.
- MARX, Karl. *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2006.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NOMERIANO, Aline. *A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista*. Maceió: EdUFAL, 2007.
- PAIXÃO, Bruno G. *A política na ontologia de Lukács*. Maceió: Coletivo Veredas, 2023.
- PANIAGO, Cristina. *Mészáros e a incontrolabilidade do capital*. Maceió: EdUFAL, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAMOS, Marise. Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho. In: SEMINÁRIO ASPTI, 9., 2006, Braga. *Anais [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2006.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Os novos pensadores da educação*. n. 152, ago. 2002. São Paulo: Abril, 2002.
- SANTOS, Deribaldo. *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- SANTOS, Maria Escolástica de Moura. *A educação social e a gestão da pobreza: gênese, desdobramentos e função na sociabilidade do capital em crise*. 2017. 137f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.
- SILVA, Rosângela Ribeiro da. *As políticas socioeducativas no Brasil e a gestão da pobreza no contexto de crise estrutural do capital: uma análise à luz da crítica marxista*. 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
- SOUZA, S. M. Conversas com quem gosta de ensinar: Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. *Revista Temas em Educação*, Recife, v. 30, n. 1, p. 358-372, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54472>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. v. 1.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2003.

4

A educação profissional e a precarização do trabalho juvenil

*Ramon de Oliveira*¹

INTRODUÇÃO

O Brasil e praticamente todas as nações latino-americanas, durante o século XXI, implementaram reformas em seus sistemas de educação ou nas suas ações de qualificação profissional objetivando adequá-los às demandas evidenciadas pelo patronato (Oliveira, 2010a). Destaque-se o quanto estas medidas, aliadas ao processo de globalização econômica e de aumento da competitividade, assumiram a pedagogia das competências como carro-

¹ Este texto é uma versão ampliada e reformulada do artigo “Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional”, publicado na Revista Diálogo Educacional, n. 44, 2015.

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1.p93-120>

chefe dos seus processos formativos, estruturando no campo da formação profissional um consenso semelhante ao campo econômico (Gentili, 1998). As nações latino-americanas implementaram no plano educacional projetos similares, nos levando a questionar o quanto suas políticas educacionais estruturam-se de forma autônoma. Nos parece que elas subordinam-se a referenciais externos, particularmente às determinações de organizações multilaterais como Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) (Oliveira, R., 2006).

Diante de número cada vez menor de postos de trabalho criados, efetivou-se o discurso hegemônico de defesa da empregabilidade dos trabalhadores. Mesmo destacando-se a importância da educação escolar como um componente fundamental no desenvolvimento do capital humano, reconhece-se que a certificação escolar não é garantia de emprego, principalmente para os setores com baixos níveis de escolarização ou considerados não detentores das habilidades, das competências e dos conhecimentos requisitados pelo mercado de trabalho.

No discurso das elites empresariais, dos agentes de governo e das agências multilaterais, a baixa qualidade da mão-de-obra existente, em vez de ser vista como decorrência de um processo histórico de exploração econômica, é explicada como uma debilidade da escola pública e das práticas de qualificação profissional (IHL, 1992). Assim, o determinante vira determinado, tal como nos alertava Frigotto (1989) ao fazer uma crítica profunda à teoria do capital humano.

Essa teoria e suas atuais formas de expressão encobrem o fato das históricas subalternidades (política, econômica e cultural) vivenciadas por muitas nações, terem gerado elementos impeditivos da formação de trabalhadores mais qualificados para enfrentarem os desafios postos pelas transformações advindas da reestruturação da produção capitalista. As nações mais pobres apresentam índices educacionais bem aquém daqueles considerados indispensáveis para uma economia nacional disputar uma melhor posição na competição global.

Muitas análises sobre o desenvolvimento econômico dos países mais pobres ou em vias de desenvolvimento desprezam o fato do avanço do

desemprego ser mais incisivo para essas nações. Este fato não é decorrente dos seus trabalhadores terem uma baixa qualificação, mas por estas nações viverem um processo histórico de dilapidação econômica e social que termina por reverberar nas possibilidades delas serem elevadas a um novo patamar de desenvolvimento, impedindo a criação de postos de trabalho em quantidade suficiente para reverter o quadro de empobrecimento historicamente produzido.

O processo histórico também é condicionante dos novos papéis que as economias podem desempenhar no atual cenário econômico. Em um contexto no qual se privilegia a produção de mercadorias com maior valor agregado, apenas a expansão ou crescimento econômico não concretiza a nova inserção econômica de uma nação na divisão internacional do trabalho (Pochmann, 2001, 2004).

A forma de participação de cada nação na divisão internacional do trabalho determinará a necessidade e a pertinência da existência de um maior estoque de mão-de-obra qualificada para a produção dos bens com maior valor agregado. Não é o processo de formação de capital humano o responsável, em primeira instância, dessa inserção, muito menos a inserção como protagonista constrói-se desconstruindo relações de poder condicionantes das formas de participação de algumas economias nacionais no processo de mundialização do capital (Chesnais, 1996).

Como destacou Pochmann (2001), as corporações têm deslocado sua capacidade produtiva pelo mundo visando aumentar seus níveis de acumulação. No entanto esse processo não é acompanhado da transferência, para as nações mais pobres, das atividades de maior complexidade industrial. Muito menos a riqueza abocanhada pelo capital desconcentra-se e canaliza-se para atender aos interesses das nações receptoras dessa produção. Na prática, o capital mantém inalterada a concentração da riqueza e estabelece mecanismos reforçadores das desigualdades econômicas e sociais que afligem as nações periféricas ou semiperiféricas.

Tendo esse cenário e pressupostos como referências, argumentaremos o quanto as políticas de formação profissional desencadeadas ao longo século XXI no Brasil, particularmente aquelas voltadas para a juventude,

funcionam como espaços de conformação de trabalhadores à lógica do capital. Embora tais políticas busquem justificar-se pelo aumento da empregabilidade dos trabalhadores e pelo fomento de práticas empreendedoras, tornam-se também funcionais ao capital por terem um papel ativo de formação de trabalhadores para a ocupação de postos precarizados.

Consideramos que as políticas públicas de qualificação profissional voltadas para os setores juvenis em condições econômicas precarizadas, articulam-se diretamente à má qualidade da escola pública, e compõem um bloco funcional ao processo de reprodução do capital e de acirramento dos processos de exploração dos trabalhadores.

EMPREGABILIDADE, EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como nos alertou Antunes (2002), uma análise consequente do desemprego, tendo como referência a globalização da economia e a reestruturação produtiva deve levar em consideração as peculiaridades de cada economia nacional. Caso contrário, deixaremos de lado fatores imprescindíveis para melhor apontar as possibilidades de reversão de um quadro generalizado de desemprego, com situações particulares em cada nação.

Participamos de um contexto econômico, social, político e cultural que tem traços universais do capitalismo globalizado e mundializado, mas que tem singularidades que, uma vez apreendidas, possibilitam resgatar aquilo que é *típico* desta parte do mundo e desse modo de reter a sua particularidade. Trata-se, portanto, de uma *globalidade desigualmente combinada*, que não deve permitir uma identificação acrítica ou epifenomênica entre o que ocorre no centro e nos países subordinados (Antunes, 2002, p. 79, grifo do autor).

Alguns dados colhidos por Pochmann (2001) nos ajudam a ilustrar essa afirmação. De acordo com esse autor, embora o desemprego seja um fenômeno mundial, concentra-se nas nações mais pobres.

Considerando o período compreendido entre as três décadas finais do século XX, é possível constatar que, entre 1975 e 1999, o desemprego cresceu 53% em quase todo o mundo mas, entre os países mais pobres, essa taxa foi de 200%. Nesse mesmo período o número de desempregados cresceu 85% entre os países desenvolvidos e para os não desenvolvidos esse percentual chegou a 390%.

Tal situação levou a uma sensível alteração da distribuição geográfica dos desempregados. Em 1975, os países desenvolvidos abrigavam 41% do total de desempregados do mundo, em 1979 reduziram essa participação para 20%. Do outro lado, os países não desenvolvidos abrigavam 59% e passaram a ser responsáveis por 79,4% dos desempregados.

Esses dados, embora careçam de uma atualização cronológica, evidenciam o fato do desemprego ser heterogêneo, nutrindo e complexificando mais ainda os processos de subordinação e dependência econômica de muitas nações. Por outro lado, reforçam a tese de ser impertinente buscar soluções únicas ou saídas que não ataquem diretamente os principais motivos responsáveis pela diminuição dos postos de trabalho.

Na maioria das vezes, as medidas tomadas reforçam o desemprego e ocultam o quanto os governos têm sido coniventes e responsáveis pela perpetuação desse quadro.

A lógica neoliberal entende o desemprego como uma normalidade na economia capitalista, como também o utilizou para diminuir a força do movimento sindical. Logo, o desemprego, segundo os homens de negócio, não deve mobilizar o Estado para a confecção de políticas sociais ou de reformas estruturais objetivando atenuar seus efeitos sociais. Para eles, cabe ao Estado, na ausência ou desinteresse da iniciativa privada, a implementação de ações de melhoria da qualificação dos trabalhadores.

As práticas de qualificação profissional têm certo caráter assistencial, pois elas procuram dar ao indivíduo apenas necessário para, talvez, atenuar seu sofrimento. No entanto, as políticas governamentais nesse campo não conseguem diminuir o quadro de insegurança no qual vivem os trabalhadores. Insegurança, segundo Frigotto (2001), de viverem uma contínua diminuição da estabilidade no emprego e terem de obrigar-se a se submeter

a relações precárias de trabalho. Ao perceberem o risco de serem mais um trabalhador sobrando, vive-se um fascismo de insegurança.

Behring (2001), a partir de Jorge Matoso, também destaca a insegurança dos trabalhadores. Sua observação nos ajuda, tal como Frigotto (2001), a perceber que as ações do capital objetivando aumentar suas taxas de acumulação, tais como a desregulação do mercado de trabalho, a diminuição do papel do Estado enquanto provedor de serviços sociais e, principalmente, a reestruturação do processo de produção de mercadorias, impõem aos trabalhadores uma contínua situação de instabilidade emocional.

O processo massivo de tecnologização da produção, articulado à quebra do poder de confronto do movimento sindical e às políticas de cunho neoliberal, terminam por reforçar o processo de submissão dos trabalhadores ao capital. De acordo com Behring (2001, p. 112, grifos no original) as formas como essa insegurança se expressam podem ser assim descritas:

[...] *insegurança no mercado de trabalho*, com a não-priorização do pleno emprego como objetivo de governo, a destruição de empregos em plena expansão econômica, sobretudo no setor industrial, e a ampliação da desigualdade entre os desempregados em função da redução dos benefícios sociais; *insegurança no emprego*, que implica a redução da estabilidade e subcontratação (formas atípicas ou contingenciais de emprego, diga-se precárias); *insegurança na renda*, por meio da flexibilização dos salários, da diluição da relação entre salário e produtividade, da queda nos gastos sociais e fiscais das empresas, da deterioração da distribuição de renda e, por fim, do crescimento da pobreza; *insegurança da contratação do trabalho*, pela expansão do dualismo no mercado de trabalho e pelo risco da explosão jurídica do contrato coletivo de trabalho; e, por fim, *insegurança na representação do trabalho*, com a redução dos níveis de sindicalização.

No âmbito desse quadro de insegurança, as políticas de qualificação profissional, seja no governo Fernando Henrique ou nos governos do Partido dos Trabalhadores, afirmaram-se como apologetas do desenvolvimento de competências laborais e do aumento da empregabilidade dos

trabalhadores. Estabeleceram uma relação de independência entre o acesso, a permanência e a qualidade da escola em relação às condições de desigualdade social. Condições responsáveis pelo Brasil apresentar um nível de escolarização bem abaixo do considerado, segundo o próprio discurso do empresariado (Oliveira, 2005), o mínimo necessário para uma nação responder, a contento, os desafios da competitividade econômica.

Assim, as políticas públicas de qualificação profissional terminaram por, cada vez mais, formar mão-de-obra para os empregos precários. Ou, como há muito nos alertava Maria Ciavatta Franco (Franco, 1999), formam mão-de-obra para um trabalho incerto

Ramón Peña Castro fez a seguinte crítica ao discurso estatal apologeta do desenvolvimento da empregabilidade, como forma de resolver a problemática do desemprego.

[...] o discurso oficial parafraseia Malthus ao deixar entender nas entrelinhas que “a principal causa do desemprego é a ignorância dos desempregados”, ideia antiga que o pensamento pós-moderno complementa com a chamada “rigidez excessiva da legislação trabalhista”, exigindo o rebaixamento das relações de trabalho à simples transação, administrada somente pelo mercado e pelo direito comercial. Todavia, o truque da “empregabilidade” esconde algo mais profundo, que é a tentativa de autonomizar tanto a esfera do trabalho como a esfera da educação, dissociando-as do contexto histórico, o único que as torna compreensíveis. Esse conteúdo histórico concreto decorre do poder oligopólico dos grandes agrupamentos financeiros que decidem as prioridades tecnológicas, econômicas e sociais, configurando a nova ordem mundial imperialista (Castro, 2004, p. 86).

Crítica não menos contundente faz Lira (2006) ao destacar o quanto a lógica neoliberal é vendedora de ilusão aos trabalhadores.

A difusão do conceito de empregabilidade, empreendedorismo e outros do gênero, vende aos trabalhadores a ilusão de que hoje

o importante é trabalhar, e não ter emprego, pois esse emprego estaria em extinção. Assim cria-se a imagem de que a inserção no mercado de trabalho depende tão-somente das “competências e habilidades” que o trabalhador disponha para realizar tal tarefa. Mascaram-se, dessa forma, as relações macrossociais que envolvem, no capitalismo, a estruturação do trabalho, fazendo com que a informalidade passe a apresentar-se como natural, quando, na verdade, hoje ela adquire uma função estratégica no processo de acumulação do capital (Lira, 2006, p. 158).

No mundo atual, segundo a lógica economicista, para se enfrentar os desafios da competição e do quadro de desemprego, há de ser também empreendedor. Não basta apenas ter conhecimentos e competências. É preciso empregá-los de forma correta. Só assim o indivíduo pode construir sua empregabilidade ou então construir seu próprio negócio.

Como nos alertou Alberto de Oliveira (2006), os condutores da economia nacional, ao substituírem as políticas de geração de emprego por políticas massivas de qualificação profissional, terminam por atribuir aos próprios desempregados a responsabilidade por seu desemprego.

Sobre o empreendedorismo, Barbosa (2006, p. 103-104) faz o seguinte comentário:

Se se observarem as características do trabalho situado na pequena unidade produtiva e em situação de informalidade, verifica-se que se sustentam em trabalho com longas jornadas, baixas condições de segurança e rendimentos pequenos. Portanto, há que se desconstruir também o mito que atravessa essa retórica sobre o pequeno negócio e esclarecer esse sistema ideológico que transmuta o trabalho depreciado em empreendimento, subordinação à contratante em liberdade de ação e realização pessoal. A opção é mais tortuosa do que se deixa transparecer: o sistema salarial não os acolhe com estabilidade ou com rendimentos compatíveis com a sobrevivência familiar. Por isso os trabalhadores migram para as pequenas ocupações informais [...] tornando-se essa opção uma escolha perversa que favorece a elites e torna os trabalhadores avalistas diretos da crise do capital.

Ser empresário de seus conhecimentos é perceber que, embora a escolarização e a formação profissional sejam determinantes da posição do indivíduo no mercado de trabalho, faz-se necessário elas serem empreendidas da melhor forma possível. Só assim será assegurado o retorno econômico almejado.

Guerra *et al.* (2004) tendo como referência as mudanças desencadeadas pela reestruturação produtiva na economia paulista no final do século passado, nos alertou para o fato de terem sido poucas as ações empreendedoras de trabalhadores expulsos de empregos formais a alcançarem resultados satisfatórios. Para esses autores, a grande maioria terminou por direcionar-se em função da “derrota” de seu próprio negócio, para o mercado informal da economia, por conseguinte, para ações precarizadas de inserção do mercado de trabalho.

Como destacou Oliveira (2010b) os pressupostos norteadores da educação profissional “blindam” o Estado das críticas em relação à sua incompetência e conivência à falta de uma ação efetiva para a geração de postos de trabalho e para a diminuição radical do quadro de pobreza.

Tal fato reforça a posição dos propagadores da ideologia da meritocracia e da individualização da condição social.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL X A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Analisando as políticas públicas de qualificação (PLANFOR, PNQ PRONATEC etc.)²evidencia-se o fato delas atingirem mais diretamente

² O Planfor (Plano Nacional de Formação Profissional) representou o conjunto de ações desencadeadas a partir de 1995 pelo então Ministério do Trabalho (hoje MTE) objetivando garantir, a partir de uma ação coordenada ao nível nacional, o incremento da competitividade da indústria nacional e possibilitar aos trabalhadores desempregados ou em risco de marginalidade social desfrutar de ações de qualificação profissional que lhes permitissem permanecer ou retornar ao mercado de trabalho. Objetivou-se, no seu início, a qualificação de cerca de 15 milhões de trabalhadores anualmente, o que representaria 20% da população economicamente ativa no Brasil (Brasil, 1998). Em 2003, após o seu fim, foi criado o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o qual passou a orientar as diretrizes da Política Pública de Qualificação. O Pronatec foi criado em 2011. Ele expandiu a oferta de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial. Ampliou a oferta da educação profissional na rede federal de educação

aqueles setores da sociedade inseridos no mercado de trabalho em uma das diversas formas precarizadas impostas pela lógica de acumulação capitalista e a juventude também sido eleita como público-alvo.

Algumas políticas direcionadas para a juventude, mas particularmente nos governos do partido dos Trabalhadores, inseriram a questão da qualificação profissional como um dos seus eixos estruturadores. No âmbito governamental, a problemática da juventude ainda é considerada do ponto de vista da inserção econômica. Em outras palavras, a violência, a inserção no mundo do tráfico de drogas, males que afligem a juventude, podem ser combatidos quando os jovens tiverem acesso a algum tipo de instrumentação asseguradora de sua inserção no mercado de trabalho.

A realidade parece demonstrar não ser suficiente instituir políticas de qualificação profissional ou mesmo políticas visando a geração de renda para reduzir, de forma mais sistemática, o desemprego juvenil ou por fim às condições de pobreza, persistentes para uma parte da população brasileira. Embora essas políticas sejam fundamentais, precisam estar articuladas entre si. Os males que afetam a juventude são os mesmos através dos quais se reproduz a condição de pobreza.

Por outro lado, embora estejamos acostumados a falar em desemprego juvenil a verdade é que os jovens—muitas vezes precocemente— estão inseridos no mercado de trabalho. Presenciamos a continuidade de uma procura por um emprego com certa precocidade por parte dos jovens, mesmo que essa entrada corresponda a sacrificar a conclusão da educação básica.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – de 2022 (IBGE, 2023), mais de 715 mil jovens, entre 15 e 17 anos, estão fora da escola e apenas 75,2% dos jovens, nesta faixa etária, estão matriculados no ensino médio. Esta mesma pesquisa registra que 40,2% dos jovens que frequentaram o ensino médio e abandonaram a escola sem o terem concluído, afirmaram que a necessidade de trabalhar foi o principal motivo para este abandono.

Também é preocupante o fato de termos um grupo expressivo de quase 16 milhões de jovens, entre 18 e 24 anos, que estão fora da escola

tecnológica e estabeleceu convênios do governo federal com a iniciativa privada.

e, entre eles, há um percentual significativo que não concluiu, sequer, o ensino fundamental.

Nunca é demais lembrar que de acordo com a PNAD – 2022, 36,2% dos jovens entre 18 e 24 anos, não estavam estudando, só trabalhavam e 26,8,3% dos jovens nessa mesma faixa abandonaram a escola e também não estavam trabalhando (IBGE, 2023).

Embora as condições econômicas e uma certa cultura determine a entrada dos jovens no mercado de trabalho, entendemos que essa aproximação ocorre de forma precoce e em condições precárias.

São os jovens os mais afetados pelo problema do desemprego. Quando analisamos os dados disponibilizados pelo IBGE referentes à PNAD Contínua dos anos compreendidos entre 2016 e 2022,³ constatamos que os índices de desemprego sempre se mostraram muito altos para os jovens entre 18 e 24 anos. O ano de 2023 registrou a menor taxa de desemprego neste intervalo de tempo, quando alcançou o percentual de 18%. Anteriormente, só em 2022, este percentual ficou abaixo dos 23%, mas, ainda que os últimos dois anos apresentem uma melhora nos índices de desemprego, a taxa de informalidade em 2023 foi da ordem de 42,3%. Ou seja, embora os jovens entre 18 e 24 anos estejam mais ocupados, sua inserção no mercado de trabalho ocorre de forma precarizada e em ocupações que não demandam grande nível de escolarização e, muito menos, formação técnica especializada. As ocupações mais disponibilizadas são aquelas que exigem pouca qualificação.

Os jovens, ainda que tenham aumentado o seu nível de qualificação e escolarização, deparam-se com uma oferta de trabalho que não lhes proporciona um retorno econômico compatível aos seus esforços formativos. De acordo com post⁴ do Idados⁵, publicado em abril de 2022, a partir da PNAD contínua de 2021 (3º semestre), das 10 ocupações que mais ab-

³ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=resultados>. Acesso em: 28 jul. 2023.

⁴ Quais são as ocupações que mais empregam jovens no Brasil? Disponível em: <https://blog.idados.id/ocupacoes-mais-empregam-jovens-brasil/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

⁵ O IDADOS é uma empresa de consultoria especializada em análise de dados que presta serviços a organizações públicas e do terceiro setor.

sorveram a juventude, seis delas exigiam pouca escolaridade e não tinham nenhuma referência direta com a formação técnica especializada. As ocupações eram: condutores de veículos acionados a pedal ou a braços, repositores de prateleira, garçons, atletas e esportistas, trabalhadores de centrais de atendimento e balconistas dos serviços de alimentação.

Entre os vários programas voltados para a juventude no governo Lula e mantidos pela Presidenta Dilma, alguns contemplaram a questão da qualificação/educação profissional como o carro-chefe. Destacamos entre esses: ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Escola de Fábrica, Primeiro Emprego, Soldado Cidadão, o Proeja e o PRONATEC.

A diversidade de programas e a prevalência do entendimento da educação como instrumental de amenização da pobreza e da marginalidade social, evidenciam que a lógica estruturante dos programas governamentais relacionando juventude e “mundo do trabalho”, é a mesma das agências de financiamento (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento) (Oliveira, 2006). Ou seja, a pobreza reverte-se pelo aumento de escolarização ou pelo desencadear de ações públicas de qualificação profissional.

A teoria do capital humano parece ser o eixo filosófico dos programas e das políticas de educação profissional voltadas para a juventude.

Castro (2004) chama atenção ao fato de que, a despeito da complexidade da relação entre educação e emprego, é ilusório estabelecer uma relação direta entre o aumento do nível de escolarização da população e a diminuição dos índices de desemprego. Essa ilusão ocorre em virtude dessa interpretação concentrar a atenção no movimento do mercado de trabalho e desprezar a regressão dos postos de trabalho ocorrida no processo recente de acumulação capitalista.

Pochmann (2001), crítico à ideia do mercado de trabalho estabelecer uma maior seletividade dos trabalhadores em virtude das tarefas demandarem um maior nível de qualificação, considerou impertinente a associação entre maior nível de escolarização e possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. Para ele, as atividades a serem realizadas não

demandam um maior nível de escolarização ou trabalhadores mais bem preparados. Deve ser observada a relação entre a oferta de mão-de-obra qualificada e o quantitativo de empregos disponíveis, pois embora tenha ocorrido um aumento do nível de qualificação e escolarização dos trabalhadores ocupados, pode-se constatar que:

Em geral, o aumento dos índices de escolaridade não aponta necessariamente para a existência de requisitos adicionais no conteúdo dos postos de trabalho, mas possivelmente para a demanda insuficiente de trabalho por parte das empresas. Com o maior desemprego, os empresários terminam por privilegiar a contratação sobretudo dos trabalhadores mais escolarizados, independentemente de haver mudanças no conteúdo do posto de trabalho (Pochmann, 2001, p. 63).

Pochmann é enfático nesse debate e chama atenção ao fato de, nos anos 90, as profissões mais sofridas com a diminuição dos postos de trabalho foram aquelas com trabalhadores apresentando maior nível de escolarização, particularmente ligadas ao setor industrial. Diante desse fato ele é contundente e alerta para o fato de que:

[...] o perfil das ofertas profissionais em alta no país não está necessariamente associado às exigências de maior qualificação profissional. Dado o tipo de demanda de trabalho que mais cresceu nos anos 90 no Brasil, parecem falsas tanto as hipóteses que sustentam existir mudanças generalizadas no conteúdo dos postos de trabalho como os argumentos que apontam para a existência de desemprego motivada por uma oferta de trabalho inadequada aos requisitos da contratação empresarial (Pochmann, 2001, p. 70).

Se essa observação referenciava-se em dados relativos aos anos 90, em outro trabalho Pochmann (2008) retoma essa questão e reafirma o quanto se mantém impertinente o discurso sobrevalorizador da educação enquanto mecanismo de contenção dos altos índices de desemprego.

Tendo como referência dados relativos aos primeiros anos de século XXI, o autor destaca a “anomalia” do nosso mercado de trabalho, pois mesmo diante de um crescimento do nível de escolaridade da população brasileira, não se criaram as condições viabilizadoras para o aproveitamento daqueles com maior escolarização.

Contrariando as tendências mundiais, que exigem ampliação da escolaridade e maior qualificação profissional no combate ao desemprego, no Brasil a ociosidade da força de trabalho vem aumentando justamente no segmento da população com mais anos de estudo: em 2004, 60,2% dos desempregados (8,3 milhões de pessoas) possuíam o ensino básico completo, enquanto em 1995 apenas 37,7% do total dos desempregados (4,5 milhões) tinham até oito anos de estudo. Apesar disso, constata-se uma importante elevação no nível de escolaridade em praticamente todas as faixas etárias. Em 2004, por exemplo, a população brasileira tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto em 1993 eram somente 5,1 anos. Ou seja, houve um aumento de quase 30% na quantidade de anos de estudo pelo conjunto da população (Pochmann, 2008, p. 39-40).

Utilizando dados mais recentes podemos melhor ilustrar e confirmar estas afirmações de Pochmann. Embora os portadores de diploma de ensino superior estejam menos suscetíveis ao desemprego (quando comparados aos concluintes do ensino médio ou do ensino fundamental), é importante registrar o aumento de pessoas que, mesmo tendo concluído o ensino superior, não conseguem um emprego coerente com seu nível de formação. Ou seja, há uma escolaridade superior ao demandado pelo mercado de trabalho, conforme os dados processados pelo Idados, da PNAD contínua de vários anos.⁶ De acordo com este levantamento, em 2014, o percentual de pessoas com nível superior em ocupação que exigia, no máximo, o ensino médio era de 25%, nos anos seguintes este percentual aumentou e chegou em 2019 a 29,5%.

⁶ Diploma de ensino superior e ocupação de ensino médio ou fundamental. Disponível em: <https://blog.idados.id/diploma-de-ensino-superior-e-ocupacao-de-ensino-medio-ou-fundamental/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

Temos de fato uma maior oferta de trabalhadores disponíveis com maior nível de escolarização, permitindo aos empregadores estabelecerem novos critérios de seleção no momento real de fazer a contratação, tal qual nos alertou Márcio Pochmann.

Retomando o debate sobre as políticas públicas de qualificação profissional, sem termos a pretensão de discutir os programas governamentais, objetivamos destacar o fato da grande maioria objetivar proporcionar aos setores de alguma forma excluídos da educação básica, uma nova inserção no sistema educacional. Em outras palavras, estes programas têm um nítido apelo pela inclusão social, seja por garantir o término do ensino fundamental, seja pela garantia de uma qualificação básica ou pela oferta de ajuda financeira. A educação básica ou profissional é vista como um mecanismo capaz de possibilitar uma nova inserção social do indivíduo. Precisamos discutir qual a forma de inserção no mercado ou na sociedade construída por esses programas.

São programas cujo objetivo é modificar a situação de precarização social vivenciadas por esses indivíduos, mas eles próprios se constituem como programas promotores de formas precarizadas de formação. Embora objetivem mudanças nas condições sociais dos jovens por eles assistidos, reforçam a lógica de precarização social imposta à maioria da população mais pobre.

Essa nossa argumentação ancora-se no fato dos programas voltados à qualificação de jovens não conseguirem confrontar-se com a precária formação ministrada no âmbito da educação básica. Ao pautar-se pelo objetivo de promover uma pseudo formação profissional, de certa forma reconhecem a impossibilidade de aprofundamento desta qualificação em virtude dos educandos não disporem de conhecimentos básicos necessários para tal formação ter maior complexidade. Por outro lado, tal como vem instituindo-se na educação básica a ênfase em garantir a certificação em detrimento de assegurar uma formação de melhor qualidade, tem sido uma das características das ações de qualificação profissional.

O caso do PNQ foi uma boa expressão de uma ação que não conseguiu ir além da mera certificação em detrimento da garantia de uma qua-

lificação profissional articulada à formação geral. Daí seus cursos ao longo dos anos terem apenas em 2007, atingido uma carga horária média de 200 horas (Dieese, 2011).

O privilegiamento da formação mais pragmática em detrimento de uma formação mais complexa é proposital. Os programas governamentais buscam a mínima formação necessária para os trabalhadores inserirem-se no mercado de trabalho de forma a suprir as necessidades do capital para a realização de tarefas de pouca complexidade, mas fundamentais no processo geral de produção capitalista e de acumulação do capital.

Nos parece pertinente a afirmação de haver uma relação funcional para o capital entre a precariedade da educação básica e os programas de qualificação profissional. Na prática, estabelece-se no plano da formação profissional e do mercado de trabalho um movimento de inclusão excludente, tão bem destacado por Kuenzer (2007).

A baixa escolarização ou a chamada desqualificação profissional são expressões e, ao mesmo tempo, funcionais a um sistema produtor e alimentado pela desigualdade social. Como destacou Kuenzer, estrutura-se uma exclusão includente, pois os estudantes mais pobres continuam sendo expulsos das escolas públicas, restando-lhes a alternativa de ingressarem nos programas governamentais como forma de almejar a aquisição de conhecimentos ou certificações que os permita ingressar no mercado de trabalho.

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (Kuenzer, 2007, p. 1167).

A forma de inserção patrocinada por esses cursos ou programas governamentais ocorre em sua maioria em postos precarizados de trabalho. Eles não garantem os direitos trabalhistas e, de forma alguma, são possibilitadores desses trabalhadores usufruírem dos direitos sociais, bem como terem acesso aos bens materiais e não materiais fundamentais a uma vida com dignidade. Levando-nos a afirmar que as políticas de formação profissional desenvolvidas ao longo do século XXI e voltadas para os setores juvenis reforçaram o processo de precarização do trabalho.

A presença do trabalho precarizado, contraditoriamente à forte presença de artefatos tecnológicos no processo de produção de mercadoria ou mesmo no setor terciário, não tem se mostrado como algo anômalo à produção flexível ou as formas tradicionais de emprego de mão-de-obra. Ao contrário, a coexistência na cadeia produtiva de trabalhadores com níveis profundamente diferenciados de formação, mostra-se bastante funcional ao processo de reprodução do capital. Na verdade, podemos dizer que no Brasil, contrariamente aos reclamos do empresariado, a educação básica de baixa qualidade não tem sido empecilho ao aumento das taxas de acumulação.

O capital não tem a menor resistência em reinstaurar formas aviltantes de utilização da mão-de-obra, desde que isso possa aumentar a extração de mais-valia e recompor suas taxas de acumulação.

A inserção do trabalhador no mercado de trabalho define-se em função dos interesses e demandas dos empregadores. A sua qualificação, se é um elemento importante no processo de ingresso, não é o determinante. A pura e simples defesa das políticas ou ações de qualificação, como forma de solucionar o problema do desemprego, termina por servir apenas para culpabilizar as vítimas do processo de desemprego e também para ocultar o movimento histórico do capital de diminuir sua dependência em relação ao emprego da força de trabalho.

Quando nos apropriamos dos dados relativos à forma como os jovens estão inseridos no mercado de trabalho, as afirmações acima colocadas passam a ter um pouco mais de sentido.

Há de fato uma disputa entre o mercado de trabalho e a escola. Em muitos casos a necessidade econômica vem em primeiro lugar.

Os jovens não vão ser empregados em locais que os garanta os direitos trabalhistas e bons salários. Muito ao contrário. Não só serão negados esses direitos, como também terão dificuldades de continuarem os estudos. Aumenta anualmente o contingente de jovens não detentores da certificação do ensino médio e que encontram em cursos rápidos e precários a “saída mágica” para melhorar seu status econômico e social.

Boa parte dos jovens brasileiros estão, de alguma forma, inseridos em alguma ocupação. Nossa tese é que uma parte considerável desses jovens, principalmente os não concluintes do ensino médio, direcionam-se para ocupações precarizadas.

Por mais que muitos desses jovens tenham se tornado trabalhadores autônomos bem sucedidos, tenham aberto seu próprio negócio via empreendedorismos ou qualquer outra possibilidade de garantir uma renda de forma não precarizada, é muito difícil rejeitar a tese de haver a utilização massivamente precarizada dessa mão-de-obra de acordo com os interesses do capital.

Queremos avançar ainda nessa argumentação chamando atenção ao fato de embora a informalidade ser quase sinônimo de precarização do trabalho, isso não quer dizer que essa precarização não ocorra também dentro da formalidade. Ou seja, a carteira assinada não significa o asseguramento das adequadas condições de trabalho.

A funcionalidade da educação à precarização do trabalho também pode ser constatada na recente reforma do ensino médio.

No discurso reformista, a dimensão econômica foi ressaltada e afirma-se que um dos motivos para a efetivação da reforma é o fato de o currículo do Ensino Médio não estar alinhado aos interesses do mercado, necessitando modificar-se para preparar uma população economicamente ativa, com qualificação suficiente para contribuir com o desenvolvimento econômico.

Numa lógica que se estrutura tendo como referência a teoria do capital humano, articula-se crescimento econômico, aumento do número de postos de trabalho e diminuição de desemprego, daí ter sido tão valorizada pela mídia a existência de um itinerário formativo que “assegura” a formação profissional aos estudantes do Ensino Médio.

A atual crise do emprego que, em muitos países, não tem sido revertida e que, no Brasil, afirmou-se de forma dramática, coloca em discussão a possibilidade de a certificação escolar assegurar o acesso ao emprego. Como já destacou Canário (2008), a discrepância entre o número de pessoas que passaram pela escolarização, inclusive em nível superior, e a oferta de empregos nos coloca em um contexto bem diferente daquele de pleno emprego. A escola vive diante do desafio de justificar-se em um cenário no qual o emprego é incerto (Franco, 1999) e pouco se permite à juventude fazer planos de futuro em função da escolarização obtida. Daí o desencanto e o sofrimento.

O contraditório na realidade brasileira é o fato de os formuladores da reforma do Ensino Médio estruturarem seus discursos de legitimação fingindo desconhecer esse contexto. Estrutura-se um discurso justificador da importância da formação profissional como um dos itinerários formativos, como se as juventudes trabalhadoras tivessem empregos à sua disposição. Reconfiguram promessas incapazes de serem cumpridas. Ao mesmo tempo, por tratarem o Ensino Médio como um momento de passagem para o ingresso no ensino superior ou para o ingresso imediato no mercado de trabalho, silenciam os movimentos voltados a fazer do Ensino Médio um momento único no processo de conquista da autonomia da juventude, tal qual preconizava Gramsci (1985).

Vale destacar que esse movimento de formação profissional compulsória, escamoteada pela ideia de escolha, de opção, de flexibilização curricular, configura-se como uma nova forma de elitização do processo educacional. A dualidade reafirma-se sob o discurso de uma nova estrutura educacional, de um novo currículo, de um novo papel que a juventude passa a ter na definição de seus projetos de vida.

A existência de escolas privadas e de escolas públicas já expressa uma dualidade do sistema educacional estruturado a partir da existência de classes sociais e tende a se aprofundar em função da ofensiva neoliberal na educação (Freitas, 2014; Gentili, 1996a; 1996b; Neves, 2005; entre outros). Como podemos apreender a partir da leitura de Gramsci (1985), a elitização e a dualidade recompostas nessa reforma instauram-se fundamentalmente por estarem a serviço de um projeto educacional legitimador da desigualdade escolar, a partir de uma distribuição desigual do conhecimento, ratificando a existência de escolas diferenciadas em função das posições que as pessoas vão ocupar na divisão social do trabalho. Daí evidenciarmos o fato de não haver nada de democrático nessa reforma, não só por sua forma de implantação, como também por suas finalidades.

A reforma repete a mesma pseudodemocracia criticada por Gramsci na realidade italiana. Para ele, não seria pela ampliação da oferta de cursos voltados à profissionalização que se democratizaria a educação, tal qual apregoam os atuais reformistas, ao dizerem que estão viabilizando aos mais pobres a possibilidade de uma formação profissional mais cedo.

Para o autor italiano, a democracia real garantiria a todos, independentemente da condição social, a possibilidade de passar por uma escola que permitisse aos alunos desenvolver sua autonomia intelectual. Trata-se de romper com a lógica que reproduz as diferenças de classe pela manutenção dos pobres na condição de dirigidos e ricos na condição de dirigentes. Como dizia Gramsci (1985, p. 137), “*a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar*”.

Considerando o empobrecimento da formação estabelecida pela atual reforma e articulando-a ao seu discurso de objetivar formar uma mão de obra mais bem qualificada, é pertinente questionar o quanto ela promoverá a formação de capital humano, objetivo perseguido em outras reformas anteriormente edificadas para o Ensino Médio (Lei 5692/71 (Brasil, 1971) e Decreto 2208/97 (Brasil, 1997)). Como destacam Motta e Frigotto (2017), não é a expansão do quantitativo de trabalhadores qualificados e competitivos que está em jogo. Não é, como se justifica a reforma, pelo

objetivo de formar capital humano, ainda que esse intuito em si mereça ser confrontado, pelo seu caráter ideológico e falseador da realidade (Frigotto, 1989). “*Não nos enganemos, não é amor à Escola do Trabalho. É um movimento político de acomodação social e de exploração de mão de obra jovem*” (Nosella, 2011, p. 1053).

O fim, o objetivo, é a precarização da qualidade dessa formação, para formar profissionais de segunda categoria e pouco qualificados, inviabilizando a contribuição da escola para elevar a economia brasileira ao patamar de maior competitividade econômica.

Tomando Gentili (1996b) como referência, devemos lembrar que é no próprio mercado de trabalho que se produzem as desigualdades, não podendo a educação reverter aquilo que se estrutura externamente a ela. Ainda que a educação possa contribuir no sentido de aumentar a empregabilidade, é na própria dinâmica do mercado que se define o sucesso ou o insucesso dos jovens à procura de um emprego. Responsabilizar a escola pelo alto desemprego juvenil, o qual, segundo o IBGE, alcançou no Brasil, entre os jovens de 18 a 24 anos, o índice de 18% em 2022, é mais uma das meias verdades instauradas como verdades inquestionáveis.

A reforma, em nenhum sentido, aponta para uma melhoria da qualidade do Ensino Médio. Muito pelo contrário, não encontramos, em nenhuma das medidas tomadas, qualquer indício de que a escola se tornará mais atrativa para os alunos e passará a cumprir o previsto na LDB.

Tanto no referente à formação dos alunos, quanto no exercício do trabalho docente, identificamos um intenso e profundo processo de precarização, o qual, articulado a outros retrocessos impostos pelo governo Temer (2016 – 2018), constituem a reafirmação dos interesses do capital, só possível de seguir adiante através de uma profunda e intensa propaganda. Para tanto, as estratégias midiáticas em torno da reforma do Ensino Médio, bem como outras intervenções da grande imprensa apoiando e legitimando outras reformas impostas pelo governo mostraram-se fundamentais na efetivação de uma nova pedagogia da hegemonia do capital e das elites brasileiras.

A nova pedagogia busca silenciar os discursos estruturados a partir da denúncia da desigualdade de classe. Exalta-se o individualismo, a competição, a meritocracia, secundarizando-se o papel do Estado enquanto garantidor dos direitos sociais. Constitui uma perspectiva de cidadania, cuja característica central é a capacidade de consumir, e obscurece qualquer perspectiva coletiva questionadora da ordem burguesa.

Para consolidar a retórica reformista, foi fundamental o silenciamento do pensamento divergente e o apoio da mídia. Ao dar total apoio às propostas do governo Temer, entre as quais a reforma do Ensino Médio, a grande imprensa reafirmou princípios do liberalismo, objetivando “[...] *construir uma consciência política que não permita ao indivíduo entender sua real função social no mundo a partir da sua posição nas relações de produção*” (Sanfelicce, 2011, p. 115). Ou seja, mostrou-se como um agente importante na materialização de uma pedagogia estruturada a partir da desigualdade social e da afirmação da reprodução do capital em escala ampliada.

Essa pedagogia solidifica ideias, valores e práticas voltadas à manutenção das desigualdades sociais. Seu enfrentamento demanda o compromisso ético e político de denunciar e desconstruir as suas meias verdades, para que tenhamos uma escola de Ensino Médio voltada aos interesses da maioria da população e não aos interesses da desconstrução da escola pública. Perseguir esse desafio implica defender não só uma escola pública e democrática, mas também com qualidade, para construirmos, como nos alertou Gentili (1996b), uma hegemonia que sustente, nos planos material e cultural, uma sociedade democrática e igualitária.

Concluindo, retornamos à nossa tese de que a despeito do discurso corrente de necessidade de um trabalhador com maior nível de qualificação e de escolarização, tem se mostrado funcional ao capital uma escola pública persistente em distribuir desigualmente o conhecimento historicamente produzido.

Podemos resumir a nossa posição com a afirmação de que a má qualidade da educação básica no Brasil e o perfil das políticas públicas voltadas para a juventude, executadas desde o governo FHC e ampliadas nos governos Lula e Dilma, compõem um quadro sócio-formativo funcional

ao processo de reprodução do capital, particularmente no concernente à formação de uma mão-de-obra capaz de adequar-se subjetiva e funcionalmente aos postos de trabalho precarizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em princípio a educação profissional é fundamental para o desenvolvimento econômico de qualquer nação. Sua oferta se configura como obrigação estatal de assegurar às pessoas, de todas as idades, a possibilidade de iniciarem ou ampliarem seu processo formativo e adquirirem conhecimentos que os possibilitem uma melhor condição socioeconômica. No entanto, quando pensamos a educação profissional para os jovens que ainda estão na educação básica, devemos ter a clareza que este período de vida deve ser visto como propiciador do acesso a conhecimentos que sejam úteis e fundamentais ao melhor enfrentamento dos desafios próprios da juventude e aos desafios de sua condição social específica. Não é adequado associar esta modalidade à solução de problemas que se estruturam no âmbito da economia, do projeto desenvolvimento, e nem como estratégia compensatória.

A inserção no mercado de trabalho tem uma implicação direta na continuidade do processo de escolarização e de qualificação profissional juvenil. Como para a maioria dos jovens mais pobres, a passagem pela educação básica é praticamente o único momento de adquirir os conhecimentos minimamente demandados pelo mercado de trabalho, qualquer movimento de restrição do acesso ao conhecimento escolar amplia a desigualdade social. Nesse sentido, a contrarreforma do ensino médio mostra-se, ao contrário do propagandeado pelo governo federal, como acentuadora do acesso a empregos precarizados. Precarização que se intensifica com as medidas tomadas pelo governo Temer, de cunho neoliberal, voltadas à flexibilização dos direitos trabalhistas.

Se no âmbito do Ensino Médio ainda temos muito a caminhar no sentido de construir uma escola de qualidade, democrática e compromete-

tida com os interesses dos educandos, não podemos deixar de reconhecer que os debates produzidos em torno da integração do ensino médio com a educação profissional foram importantes para elaboração da crítica modelos de formação profissional extremamente empobrecidos e incapazes de proporcionar uma formação aos educandos submissa aos interesses de reprodução do capital (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Não queremos dizer que no âmbito da sociedade capitalista, possamos edificar práticas formativas que não estejam de alguma forma influenciadas pela lógica do capital, mas entendemos ser possível formular ações pedagógicas e materializar ações de formação profissional direcionadas para desenvolver sujeitos ativos na sua relação com o mundo. Como destacaram Bernardim e Silva (2016, p. 230):

A Educação Profissional pode, portanto, ser tanto funcional ao sistema produtivo como abrir aos estudantes novos horizontes de vida e trabalho quando amplia a compreensão da realidade sócio-histórica. Isso vai depender das condições em que esse trabalho é realizado e de um conjunto de fatores associados ao ato formativo, como a aderência dos estudantes à proposta de inserção social subordinada à lógica da sociedade capitalista ou, por outro lado, o vislumbre do caráter revolucionário e da possibilidade de individuação do sujeito social na construção de uma nova organização coletiva, mais humana e justa.

Entendermos que as políticas de formação profissional devem ser vistas também como políticas de juventude. Neste sentido, nos colocamos como críticos às políticas de ampliação da oferta de educação profissional que não se mobilizam no sentido de garantir aos estudantes mais pobres uma sólida formação científica.

Temos a compreensão que diante da necessidade de muitos jovens ingressarem precocemente no mercado de trabalho, a formação profissional ainda na educação básica se coloca como uma mediação possível para este ingresso não ocorrer de forma precarizada. Desta forma, defendemos que se ocorrer a ampliação sistemática da oferta de educação profissional para

os jovens do ensino médio, entendemos que o ensino médio integrado se traduz na melhor forma de oferta, uma vez que seus princípios têm como objetivo a formação integral da juventude e a busca do asseguramento dos conhecimentos indispensáveis à construção da autonomia e da intervenção crítica na realidade, que tanto precisa ser transformada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no Sindicalismo Brasileiro *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 71-84.
- BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho. Economia Solidária: estratégias de governo no contexto da desregulamentação social do trabalho *In*: SILVA, Maria Ozamira da Silva; YASBEK, Maria Carmelita (org.). *Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Cortez; São Luiz: FAPEMA, 2006. p. 90-129.
- BEHRING, Elaine Rossetti. O Brasil e a Mundialização do Capital: privatização, deslocalização e flexibilização das relações de trabalho *In*: SERRA, Rose (org.). *Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: PETRES-FSS/ UERJ, 2001. p. 107-132.
- BERNARDIM, Márcio Luiz.; SILVA, Mônica Ribeiro. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-234, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vd8fvp6P4LYR3X8GLCNpkRN/>. Acesso em: 30 set. 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 2.207*, de 15/04/1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas no Lei 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério do Trabalho/Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho. *Plano Nacional de Educação Profissional: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil*. Brasília, DF: SEFOR/FAT, 1998.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CASTRO, Ramón Peña. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 79-92, jan./jun. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732004000100005. Acesso em: 30 set. 2023.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DIEESE. *Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011: qualificação social e profissional*. 3. ed. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anu/AnuSistPub2010/conteudo/4/livro/inicio.html>. Acesso em: 30 set. 2023.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 100-137.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 01, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

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

GENTILI, Pablo. *A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre la crisis educativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN: EDUCACIÓN, CRISIS Y UTOPIAS. 1996. *Anais* [...]. Buenos Aires: Pedagogiaunrpsi, 1996a. p. 1-18. Disponível em: <http://pedagogiaunrpsi.blogspot.com/2018/10/mentiras-que-parecen-verdades-pablo.html>. Acesso em: 26 abr. 2020.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996b. p. 9-49.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUERRA, Alexandre Lalau *et al.* Impactos da Reestruturação Produtiva no Mundo do Trabalho. In: POCHMANN, Márcio (org.). *Reestruturação produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-261.

INSTITUTO HERBERT LEVY (IHL). *Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2022: Educação*. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/>. Acesso em: 30 set. 2023.

LIRA, Isabel Cristina Dias. Trabalho informal como alternativa ao desemprego: desmistificando a informalidade In: SILVA, Maria Ozamira da Silva e; YASBEK, Maria Carmelita (org.). *Políticas Públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Cortez; São Luiz: FAPEMA, 2006. p. 130-160.

MOTTA, Vânia. Cardoso.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 754/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 30 set. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*: São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1732-ensino-medio-embuscadoprincipio&Itemid=30192. Acesso em: 26 maio 2020.

OLIVEIRA, Alberto de. *Território e mercado de trabalho: discursos & teorias*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. Educação Profissional na Íbero-américa: um estudo do Programa IBERFOP. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, p. 237-256, set./dez. 2010a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&cpid=S0100-31432010000300014. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. O Consenso na Educação Profissional da América Latina. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 36, p. 24-33, set./dez. 2010b. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/208>. Acesso em: 30 set. 2023

POCHMANN, Márcio. Desenvolvimento capitalista e a divisão do trabalho. *In: POCHMANN, Márcio (org.). Reestruturação produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 15-61.

POCHMANN, Márcio. *O Emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2001.

POCHMANN, Márcio. *O emprego no desenvolvimento da Nação*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANFELICE, José Luis. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. *Filosofia e Educação (Online)*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 111-119, out./mar. 2010/2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635494>. Acesso em: 14 nov. 2021.

5

Buscar caminhos enquanto os ricos ainda envelhecem: o desafio de pensar a Educação Profissional diante da emergência climática do século XXI

Alexandre Maia do Bomfim

INTRODUÇÃO

我們不能回復正常因為原來的正常 就是問題所在 [Não podemos voltar ao normal, porque o que era normal era exatamente o problema] (Grafito encontrado em várias partes no mundo durante a pandemia da Covid-19, sendo provavelmente o primeiro em Hong Kong).

Algo atribuído frequentemente a quem trabalha com a questão ambiental é que são pessoas possivelmente alarmistas. Mas, seremos de fato?

Como avaliar isso? E como isso ocorre dentro da educação? Devemos levar nosso alerta ambiental à educação, mas de que maneira? E considerando a área de Trabalho e Educação, como fazer isso criticamente?

Então, há um bom tempo estamos fazendo reflexões¹ que constituiriam uma educação ambiental efetivamente crítica. Para isso, trouxemos sobretudo o cipoal teórico metodológico da filosofia da práxis² à questão ambiental, essa filosofia que sempre esteve fortemente presente na área de Trabalho e Educação (TE). Tivemos que adjetivar a Educação Ambiental (EA), porque precisávamos distingui-la de “outras” educações ambientais, especialmente as que estão hegemonicamente postas pelo sistema do capital (Mészáros, 2002) ou simplesmente porque se mostraram conciliatórias. A nossa, portanto, é a “Educação Ambiental Crítica” (EA-Crítica), nosso lugar de estudo, de pesquisa e de militância. Acho que vale tentar uma definição no parágrafo abaixo.

Nossa Educação Ambiental é, antes de tudo, crítica ao sistema do capital, porque não consegue ver solução para o meio ambiente sob esse modo de produção; não aceita nem a possibilidade de conciliação porque vê nessa situação apenas adiamento do agravamento do problema. Nossa EA-Crítica tem como pressuposto a luta de classes para entender a degradação ambiental, por conta disso, busca apreender a realidade a partir dos conflitos socioambientais, pressupondo inclusive que eles existem independentemente de um dos lados conseguir enxergar ou não os antagonismos. Na verdade, uma das tarefas da EA-Crítica é revelar o conflito socioambiental não evidente. Nossa EA-crítica não compactua com a proposta de Desenvolvimento Sustentável (DS), porque entende esse caminho como sendo um paliativo posto por parte do sistema do capital. Nossa EA acaba se aproximando de teorias críticas, especialmente do materialismo-histórico-dialético porque convergem na reflexão e ação contra o capitalismo. Ou melhor ainda, foi o materialismo-histórico-dialético que perpetrou a “crítica” em nossa EA. Nossa EA-crítica é interessada nas questões políticas, econômicas e sociais, porque se constitui humanista, quer dizer, não se reduz ao biocentrismo, contudo também não é antropocêntrica.

¹ Cf. Bomfim (2011, 2021, 2022) e Bomfim e Piccolo (2011).

² Cf. Konder (1992).

Dessa forma, a convergência entre essa EA-crítica com o que a área de TE vem nos dizendo há décadas era inevitável, sendo isso que pretendemos continuar desenvolvendo aqui. Há muitos autores que já vinham fazendo essa convergência (Lowy, 2005; Lowy, 2013; Trein, 2022) que se inicia com a não aceitação da educação capitalista como solução à sociedade, especialmente porque não é uma educação favorável à classe trabalhadora. Em última instância, se não há saída para classe trabalhadora no sistema do capital, também não há para a natureza. Além dos pressupostos convergentes que ocorrem teórico-politicamente entre as duas áreas, outros itens puderam se aproximar ainda mais com a reflexão e com a militância. Enquanto os filósofos da práxis ligados à área de Trabalho e Educação mostraram que uma educação reprodutora não serve e a educação omnilateral é o horizonte, os filósofos da práxis da EA-crítica mostraram que a temática ambiental não é secundária, porque, embora não seja contradição de primeira ordem para o sistema do capital, é contradição para a humanidade. E esse detalhe final é importante ressaltarmos. O sistema do capital tem a exploração do trabalho como sendo sua grande contradição, porque para sua própria sobrevivência precisa explorar trabalho, ou seja, sugar-lhe tudo que possível, mas não pode extingui-lo. O capital explora o trabalho, este quem de fato gera toda riqueza, mas precisa fazê-lo até certo ponto, porque tem relação de dependência. Isso explica também por que o capital precisa confirmar sua alienação concreta através do Estado, através da educação, da mídia e por meio de todos os aparelhos que estiver em mãos. Nesse lugar, o capitalismo por vezes pode até ter que fazer concessões, dar alívios provisórios à classe trabalhadora. Não obstante, nos parece que em relação ao meio ambiente isso não vem com o mesmo empenho, não tem como ocorrer de fato. O sistema do capital não recua em relação à degradação da natureza. Mesmo num governo progressista, se tiver que fazer a Usina de Belo Monte, dará um jeito para isso, da mesma forma que mais cedo ou mais tarde o Ibama dará a licença necessária para extração do petróleo na margem equatorial do Amazonas... Talvez aí, os filósofos da práxis da EA-crítica possam nos mostrar cada vez mais a solidez de seus argumentos, assentados nos efeitos catastróficos ocasionados por esse sistema. Esse sistema que na mesma proporção que engendra as catástrofes se mantém inepto para tomar decisões profiláticas que pudessem impedir as consequências

ou que pudessem recuperar de fato o que degradou. O sistema do capital não tem essa vocação. As características do capitalismo tendem ao colapso humano e ambiental. Neste momento, vamos experimentando os *flashes* desse futuro perigoso, não se trata de uma leitura pessimista ou alarmista. O que foi obter o mês de setembro mais quente registrado na história em 2023³? O que foi a tragédia da pandemia da Covid-19 que estourou em 2020? A pandemia da Covid-19 não possuiria aspectos ambientais para serem considerados e que podem ter sido agravados pelo sistema do capital?

Posto isso, o que queremos refletir neste capítulo é esse encontro entre a Educação Ambiental com a Educação Profissional (EP), considerando especialmente o que pesquisadores e estudiosos das áreas de TE e da EA-crítica nos deram, no contexto brasileiro, nos últimos anos. O que essa EA-crítica tem a dizer à Educação Profissional?

Sobre o título deste texto, pensamos em alguns... Um, viria com um escopo mais ajustado: “*O Encontro entre a Educação Ambiental Crítica e a área de Trabalho e Educação: o desafio de pensar a Educação Profissional diante da emergência climática do século XXI*”. Outro, viria lúdico, digamos assim, possivelmente mais ousado: “*Rumo ao ecossocialismo: o desafio de pensar a Educação Profissional diante da emergência climática do século XXI*”. No meio do caminho, ainda tínhamos esse: “*Buscar caminhos enquanto os ricos ainda morrem: o desafio de pensar a Educação Profissional diante da emergência climática do século XXI*”, porque queríamos nos impor uma reflexão sobre o esgarçamento da sociedade capitalista, sobre denunciar o fracasso de seu projeto que em algum momento se supôs civilizatório, sobre apontar suas próprias irracionalidades. Nossa hipótese-de-trabalho é que o sistema do capital é incapaz de reverter o caminho degradador da natureza e que chegará em breve a mais episódios de ameaça contundente à humanidade, que a desigualdade exorbitante que vai sendo ampliada com seu modo de produção não sustenta o argumento da razoabilidade. A nossa ironia, com o título, seria tentar mostrar que mesmo diante desse limite final, que todo ser vivo possui, que é a morte, não tem sido suficiente para frear uma das características humanas que esse sistema inflaciona: a ganância. No fim das contas, ficamos com: “*Buscar caminhos*

³ Cf. Jornal Nacional (2023) e Yazbek (2023).

enquanto os ricos ainda envelhecem: o desafio de pensar a Educação Profissional diante da emergência climática do século XXI, porque nosso intuito maior é mostrar a que níveis de irracionalidades chegamos, mostrar que o suposto projeto civilizatório do capitalismo (em que nunca acreditamos) chegou a várias incongruências. Além do mais, dizer que queremos alterar alguma coisa enquanto “os ricos ainda envelhecem” pode ser mais cauteloso para uma reflexão dentro da Educação, do que propor algo enquanto “os ricos não morrem”, para que não haja mal-entendidos, como parecer insuflar (considerando a luta de classes) alguma ameaça aos mais abastados. Em se tratando do lugar que refletimos, como também o que queremos de fato construir, não tomamos “o quanto pior, melhor” para as mudanças políticas de uma sociedade, mesmo reconhecendo que é uma possibilidade para alguns grupos. Desejamos, apesar de tudo, sempre corajosamente fazer uma reflexão-ação pacifista.

Já dissemos acima que a EA que queremos levar ao encontro com a EP é humanista, considera o político, o econômico, o social e – vale acrescentar agora – o filosófico. Precisamos reivindicar “a atitude de pensar” (como nos propunha Ana Arendt), colocar inclusive esse pensar como necessário e urgente. Um pensar que se avolume, consiga se estruturar e queira o bem. “Querer o bem” não é um sofisma, nem se trata de romantismo, é uma proposta de encaminhamento, um caminho de reflexão. Antes disso, o caminho é trazer a materialidade para evidenciar os limites, para mostrar a própria irracionalidade que vai se impondo. Por isso, o título inusitado, como não estranhar que seres que envelhecem em tão pouco tempo (os que conseguem) queiram aprisionar o futuro dessa forma, pior, acabem imprimindo marcas nocivas ao planeta de maneira perene enquanto eles próprios não são... Marcas nocivas porque acumulam vorazmente, submetem tudo e todos para garantir esse acúmulo. E fazem isso com essa expectativa de vida curta, imaginemos o que farão quando começarem a morrer mais tardiamente ou mesmo quando(se) começarem a não morrer. Melhor fazermos a revolução enquanto os ricos ainda podem estar sensíveis a esse limite... O que serão capazes de fazer contra os que nada ou pouco possuem para se manterem sentados (como a figura Tio Patinhas) sobre suas montanhas de riquezas?

A EMERGÊNCIA CLIMÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES AOS HUMANOS

Então, não são poucos os estudos que já fizemos⁴ sobre o encontro entre TE e a EA-Crítica, mas, ainda que seja esse nosso pano-de-fundo, o que vamos tratar aqui é de um tema específico: a emergência climática. Emergência climática é a constatação de que já vivemos as mudanças climáticas de grandes proporções, de extensão planetária, em que se observa aumento de temperatura de maneira geral, em que vemos maior frequência de eventos extremos (como recordes pluviométricos, ondas de calor, como também períodos de frio excessivo, de seca prolongada, inundações de rios etc.), que descaracteriza o tempo e o microclima das regiões, retira inclusive a própria identidade das estações do ano, impõe maior imprevisibilidade aos meteorologistas. Emergência Climática é a percepção de que os problemas ligados ao ambiente impuseram alterações ao clima, impuseram-nos nessa fase de experimentação com iminência de haver um agravamento se nada for feito. Estamos na sala de emergência agora, confirmando diagnósticos e vendo que atitudes tomar. Eis a questão: o que vamos fazer?

No mesmo momento que fazemos esta reflexão, ocorria no Brasil eventos climáticos ambientais que valem ser destacados:

Manaus registra a terceira maior seca da história da capital, nesta sexta-feira (13). Com o Rio Negro em 13,91 metros, a cidade está a 28 centímetros da vazante histórica, registrada em 2010, quando o rio chegou a descer para 13,63 metros. [13/10/2023] (Monteiro, 2023a).

Curitiba registrou, até o meio da tarde desta quinta-feira (12), um acumulado de 280,4 mm de chuva somente em outubro. O montante quebrou o recorde histórico de chuva dos últimos 26 anos, de acordo com o Sistema Meteorológico do Paraná (Simepar). [12/10/2023] (G1, 2023a).

⁴ Bomfim (2010, 2011a, 2011b); Bomfim; Piccolo (2011).

Acima, vemos duas reportagens bem curiosas de datas bem próximas: a primeira, trata de uma seca histórica em Manaus em outubro de 2023; a segunda, uma enchente no Sul, igualmente histórica e no mesmo mês. Isso deve ligar um botão de emergência? Não. Não se precisaria ligar nenhum botão de emergência ao considerar o evento histórico, porque recordes serão quebrados e mais, se um evento já foi mais forte no passado, por que haveria uma expectativa que não repetisse? Não é isso que deve nos afligir. Não obstante, olhemos mais essas duas reportagens abaixo sobre as mesmas regiões, referentes a alguns meses antes dos eventos que trouxemos acima.

O Rio Negro atingiu a cota de inundação nesta semana, em Manaus. Nesta sexta-feira (12), o nível está em 27,58 metros. Falta menos de 1 metro para o rio atingir a previsão de cheia, que para 2023 é de 28,51 metros. Entenda como esses níveis influenciam a subida das águas na capital. [12/05/2023] (Monteiro, 2023c).

Mais de 200 municípios do Rio Grande do Sul estão em situação de emergência devido à estiagem. Terra seca, campo sem pasto, açudes e rios sem água. O gado criado solto em Uruguaiana, na fronteira com a Argentina, sofre. Nesta semana, dez já morreram de sede e fome. [04/02/2023] (G1, 2023b).

Quer dizer, a mesma região Norte que vivia em maio de 2023 uma inundação muito significativa, obtém uma seca histórica cinco meses depois; a mesma região Sul que encarava uma estiagem de longa data até fevereiro de 2023, obtém oito meses depois enchentes com raríssimas situações semelhantes ao longo do tempo. Mas, tudo bem, continuemos sem ligar o botão de emergência, mesmo porque esses fenômenos ainda podem obter explicações dentro de certa “normalidade climática”, caso consideremos, por exemplo, uma linha de tempo mais alongada ou mesmo fenômenos que reaparecem com alguma regularidade que poderiam ser as causas desses eventos extremos, como *La Niña* ou *El Niño*⁵. Ainda assim, é possível

⁵ Na própria reportagem sobre a estiagem no sul (G1, 2023b) menciona a “La Niña” como possível responsável: “Fenômeno La Niña no estado aumenta as temperaturas e reduz as chuvas, e o impacto nas lavouras já chega a 70% de prejuízo, com perda de R\$ 6 bilhões na safra de verão”. Assim, como para explicar a seca no Norte e chuvas em setembro e outubro de 2023 se recorre ao fenômeno El Niño: “*Nas últimas semanas, muitos brasileiros viram os termômetros das cidades atingirem marcas recordes acima de 40°C*”

observar a fragilidade ecossistêmica dessas regiões. Por que esses impactos estão sendo percebidos como severos se seriam ciclos normais que estão passando? Chama atenção o bioma amazônico, como pode estar passando por uma estiagem tão severa se menos de cinco meses antes estava em cheias significativas? Como uma floresta ainda tão exuberante não consegue reter água suficiente para o restante do ano? Enfim, como não queremos hipostasiar a questão, como nosso estudo não passa por aí, porque não é nosso escopo e nem possuímos expertise para isso, continuemos nas informações que problematizam se devemos ou não considerar esses momentos como sendo de emergência. A seguir, uma informação importante para avaliarmos esse período que vamos observando agora:

O planeta Terra teve em 2023 o mês de setembro mais quente da história. Foi o maior salto de temperatura de todos os tempos. A média global superou o recorde anterior em 0,5° C, uma margem muito acima da esperada por cientistas. A temperatura do planeta em setembro ficou 1,8° C acima dos níveis pré-industriais. [05/10/2023] (G1, 2023c).

E agora? Agora temos uma informação mais emblemática. Como não ligar o botão de emergência diante do mês de setembro mais quente da história? E como não ligar esse dado aos eventos climáticos extremos desse ano de 2023? Por incrível que pareça ainda há espaço para o negacionismo. Sigamos para ver até onde isso pode ir. Obter um mês específico como o mais quente da história, ainda que seja uma quebra de recorde, é uma possibilidade estatística que pode ocorrer, a qualquer momento, desde o início das marcações. E a segunda discussão é avaliar o quanto esses fenômenos de aquecimento e de mudanças climáticas são ou não, de fato, antrópicos.

Caso obter o mês de setembro mais quente da história não seja suficiente para o alerta, como ficamos diante da informação que os meses de julho a agosto de 2023 também foram:

por causa de uma onda de calor escaldante. No Rio Grande do Sul, temporais inundaram centenas de municípios. O Amazonas pede por água diante de uma das secas mais severas do Rio Negro. Afinal, por que cada região do país está enfrentando situações climáticas diferentes? O que está acontecendo e explicado pelos efeitos do fenômeno El Niño” (Pimentel, 2023).

O planeta registrou nos últimos três meses uma série de eventos climáticos extremos, como ondas de calor, incêndios e inundações, que se tornaram mais frequentes e intensos devido ao aquecimento global. Julho e agosto de 2023 foram os meses mais quentes já registrados no planeta, segundo o Observatório Europeu Copernicus (EMS), para o qual 2023 provavelmente será o ano mais quente da História. [06/09/2023] (O Globo, 2023a).

Claro que um dos anos, desde que começamos os registros, terá que ser o mais quente da história. Não obstante, no mínimo precisamos achar curioso que os anos mais quentes da história tenham ocorrido nos anos após 2015, ou seja, são recentes:

Os dados do serviço europeu indicam que os oito anos mais quentes já documentados aconteceram de 2014 para cá. A margem de diferença entre os recordistas, inclusive, está cada vez mais apertada. Até agora, o ranking é liderado por 2016, seguido respectivamente de 2020, 2019 e 2017. [10/01/2023] (Miranda, 2023).

Parece que agora é possível apertar o alerta, não? Mesmo porque, os anos mais quentes não estão distribuídos ao longo da série histórica, mas estão se concentrando nas datas mais recentes. Esse fato parece ser muito expressivo. Por incrível que pareça, ainda é possível encontrar negacionistas nesse momento da argumentação. Alguns negacionistas consideram que as Estações Meteorológicas (EM) ao longo do tempo assistiram a alteração do contexto em que foram instaladas, o que poderia explicar os aumentos de temperatura mais recentes. As Estações Meteorológicas (equipamentos que podem medir temperatura, vento, chuvas, pressão atmosférica e radiação) realmente podem ter assistido seu entorno alterar. Elas que poderiam ter sido instaladas em regiões distantes de uma área urbana, podem ter visto a pavimentação e outras alterações ocorrer ao seu lado, o que explicaria aumento da temperatura local. Ou seja, num balanço geral poderíamos não estar passando por um aquecimento global, mas somente por um aumento

da média porque algumas EM se viram localmente em espaços mais quentes. Mesmo assim, podemos estabelecer mais questões para esses supostos negacionistas resistentes. Ainda que as EM estejam sendo influenciadas pelas alterações essencialmente locais, tem como desconsiderar o aumento médio geral delas? E por que mesmo com a ampliação e diversificação das EM, mesmo considerando suas instalações em espaços mais amenos, continuamos a ver registros gerais de aumento de temperatura?

Além disso, mesmo que não fosse global o problema do aquecimento ou das mudanças climáticas, por exemplo, não valeria a preocupação local, considerando nossos microclimas, nossas instalações e modo de reproduzir a vida dentro dos biomas que fazemos parte? Mesmo que se desassociasse as queimadas do Cerrado brasileiro com o aumento de temperatura na Antártica, tem como não achar assustador a nuvem de fuligem que veio da Amazônia que escureceu São Paulo⁶? Essa nuvem que atravessou um continente não nos parece pouco... Por fim, mesmo que tudo isso que ocorre a nível planetário não seja diretamente determinado pelas atividades humanas, mesmo que fenômenos da natureza sejam mais decisivos, como as cinzas que expelem os vulcões, o sequestro ou liberação do gás carbônico realizado pelos oceanos, as erupções solares ou os interstícios entre as era glaciais, devemos como seres supostamente inteligentes desistir de avaliar nossa participação? E mesmo que a ação antrópica não seja protagonista, o ser humano não deveria se responsabilizar e agir exatamente no movimento oposto a um processo que deixa o nosso planeta mais inóspito a nossa espécie? Vale a pena sustentar um modo de produção tão imprudente ecológica como tem sido o sistema do capital?

DA PRUDÊNCIA ECOLÓGICA À LUTA ECOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE REVER DESENVOLUÇÃO CIENTÍFICA-TECNOLÓGICA

Já fizemos alguns estudos em que nos posicionamos criticamente à ideia de “Desenvolvimento Sustentável” (DS), já vimos que essa proposta é conciliatória com o Sistema do Capital, que não é somente uma disputa

⁶ Cf. G1 (2019).

por termos porque se trata de uma expressão essencialmente economicista (que não faz menção ao ambiente, à ecologia ou algo próximo). Embora reconheçamos a positividade da palavra “desenvolver”, o termo DS tem contribuído muito para que o Sistema do Capital encontre seu alibi para: desmatar a favor da agricultura; escavar o solo, destruir cenários e poluir as águas pela mineração; expulsar populações originárias para ocupar de outra forma; submeter fauna e flora justificando que é pela segurança alimentar etc. Não é possível conciliar desenvolvimento com preservação ou conservação ambiental? Não! No capitalismo não tem sido possível. Essa é a nossa resposta porque vemos que não tem sido possível desenvolver sem degradação pelos parâmetros que possuímos hoje na sociedade capitalista. Ao ponto de dizer que nem é necessário distinguir “conservação” de “preservação”⁷, nenhum dos dois podem ocorrer de fato no modo de produção que temos hoje. Apesar disso, é possível levantar uma proposta para além da “prudência ecológica”?

E o que seria a prudência ecológica? A “prudência ecológica” costuma ser um dos pilares do Desenvolvimento Sustentável (DS), a parte que propõe algum tipo de freio ao sistema do capital, mas que geralmente se torna secundário, pois é a parte mais negligenciada. O capitalismo não pretende ser prudente. Comumente ao conceito de Desenvolvimento Sustentável é posto um tripé que o explicaria: eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica. Então, é visivelmente fácil de observar que a justiça social nunca foi e nunca será propósito do capitalismo. Pode esque-

⁷ Ainda assim, em nota, vamos distinguir... Vamos com uma boa definição que encontramos, de Haide Sousa: “[...] *Preservação é manter a natureza intocável, promovendo ações que garantem a manutenção das características próprias do ambiente e as interações entre os seus componentes, como por exemplo, florestas em que o homem não pode desmatar, caçar ou fazer qualquer alteração. Já a conservação, tem haver [sic] com uso sustentável da natureza, um sistema flexível ou um conjunto de diretrizes planejadas para o manejo de utilização sustentada dos recursos naturais, como por exemplo, reservas extrativistas onde comunidades locais tradicionais podem explorar os recursos naturais de forma sustentável. Os dois conceitos são muito importantes, pois tanto preservar quanto conservar são necessários para a manutenção das riquezas naturais do nosso planeta, de forma que ele continue habitável por muitas gerações!* [...] [cf. <https://portais.ufma.br/PortalUnidade/ufmasustentavel/paginas/noticias/noticia.jsf?id=52999>]. Comumente encontramos vieses pouco avançados para as duas definições, vamos destacar dois, um para cada. “Preservar” muitas vezes vem com a ideia inapropriada de que é possível existir partes da natureza que podem e as queremos intocáveis. Na verdade, sendo o homem um ser natural tanto leva a natureza em si mesmo, quanto não há lugar que a sua influência, por conta de seu interesse, não se faça presente direta ou indiretamente. E “conservar”, apesar de ser algo que faz mais sentido porque considera o impacto do homem, torna-se limitado quando em algumas ocasiões propõe limitar a ação e reflexão ao que é sustentável, no caso, é restringe-se à situação de não comprometer o futuro quando seria possível ousar mais.

cer! Eficiência econômica é o que mais se deseja, mas e a prudência ecológica? O que argumentamos aqui é que isso é uma aporia, que eficiência econômica não é somente inconciliável com justiça social, como também é em relação à prudência ecológica. Se o primeiro entra, os outros dois saem, pois é uma relação *trade-off* no sistema do capital.

Destarte, DS que para nós é um paliativo, considerando tudo que vamos argumentando. Insistimos: não é possível uma solução à questão ambiental dentro do sistema do capital. Mas, o que nos restaria fazer dentro do capitalismo? Inevitavelmente, pensando até numa travessia, poderemos perseguir o que é negligenciado: a justiça social e a prudência ecológica. O desafio se alia a pensar numa transformação para outro modo de produção sem optarmos pelo “quanto pior, melhor”.

Com a ansiedade controlada, vale entender que diagnosticar o problema é o primeiro passo para seguirmos. E mesmo que não tenhamos clareza da solução, é um imperativo hipotético que ela existe. Solução iminente virá da materialidade, de sua leitura e releitura, do anseio de buscar e experimentar caminhos. Solução não deverá vir do *insight* de uma só pessoa, mas do agir do coletivo, nas reviravoltas das classes dominadas, nas resiliências, mas sobretudo nas reações contra-hegemônicas dos que mais sofrem. Por muitas vezes, isso poderá não vir da luta mais estridente, mas sempre do desvelamento do que está injusto, incorreto ou insuficiente. Quando propomos ter “prudência ecológica” pode ser na verdade o que é possível fazer, até o momento que o conhecimento chegue para revelar as lutas que precisam ser travadas. Não é fácil dentro da educação travar as lutas mais decisivas, mas, parafraseando Paulo Freire, será através dela que vamos vislumbrar onde deverão ocorrer. Por aí que propomos a “prudência ecológica”. Vale garantir que nunca se tratará de uma conciliação com o sistema do capital, mas talvez a construção de um caminho que nos levará aos adversários do meio ambiente e dos trabalhadores.

Feito esse preâmbulo, entendemos que “prudência ecológica” é toda ação que precisamos obter para reprodução de nossas vidas, considerando os aspectos materiais e imateriais, sem perder de vista o propósito de melhorar a relação com o ambiente, buscando a diminuição dos impactos nocivos que desconfiguram ecossistemas, que agredem excessivamente a

natureza com seus seres vivos e não-vivos. No fim das contas, é a compreensão ampla de trabalho humano reconectado à natureza.

Assim, chegamos que toda a atividade humana, ou seja, o trabalho, e toda sua relação com a educação, no caso, a formação para o trabalho, precisam imprescindivelmente ver de que maneira se relacionam com a natureza, procurando efetivamente se constituírem menos agressivos, no fim, mais cautelosos. Quer dizer, haverá luta, porque da mesma forma para quem busca justiça ambiental, buscar prudência ecológica ainda que pareça mais tranquilo ou até pacifista, com certeza não será bem recebido pelos defensores do capitalismo, no fim das contas.

Se vamos seguir com essa “luta ecológica”, será que podemos influenciar o desenvolvimento científico-tecnológico? Dentro do capitalismo será muito difícil, mas partindo com essa ideia de que se trata de uma luta, talvez possa ajudar bastante. Preferimos inclusive começar chamando de “desenvolvimento científico-tecnológico” e não desenvolvimento, porque, quem sabe, com a essa palavra feminina não conseguirmos diminuir a obsessão que o capitalismo possui por desenvolvimentismo econômico para imprimir uma marca mais favorável ao meio ambiente.

E para terminar essa seção, uma notícia mais do que emblemática:

O Rio Negro atingiu nesta segunda-feira, 16, o mais baixo nível já registrado em Manaus, a capital do Amazonas. O índice medido às 5h40 apontou cota de 13,59 metros, superando em quatro centímetros a maior seca histórica anterior, registrada em 2010, de 13,63 metros. Em um dia, o Negro, que forma com o Solimões o Rio Amazonas, baixou mais de dez centímetros, reduzindo a vazão em um ritmo sem precedentes. Desde sábado, 14, a redução foi de 32 centímetros. [17/10/2023] (Exame, 2023).

Se a maior vazante do Rio Negro entre todos os registros da história, em 121 anos, não é suficiente para ligarmos o alerta de emergência, que mais eventos precisamos observar para ligar? Quando falamos em emergência é a situação que vai se tornando visível e grave, mas que ainda tem

reversão. Ambientalistas possuem estudos que nos propõem a considerar o “ponto de não retorno”⁸, muitos ecossistemas já enfrentaram isso, vamos esperar que os biomas da atualidade, alguns já remanescentes, também possam encontrar seus pontos de não retorno? Para que isso?

Nos últimos tempos temos visto muitos intelectuais orgânicos ligados a setores estruturais (sejam do setor financeiro, da mídia, do agronegócio, do capitalismo central) se mobilizando mais para a problemática ambiental, alguns com sincera sensibilidade frente aos desastres ambientais de grande proporção, outros porque estão observando as ameaças aos negócios. Um personagem que representa bem isso, de forma planetária, é o ex-vice-presidente americano e ex-candidato à presidência dos Estados Unidos, Albert Arnold Gore Jr. ou simplesmente Al Gore. Al Gore chegou a ganhar o prêmio Nobel da Paz junto com o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) e isso depois de conquistar o Oscar de 2006 pelo documentário *An Inconvenient Truth (Uma Verdade Inconveniente)*. Al Gore provavelmente é o melhor exemplo até onde o sistema do capital pode ir, na melhor de suas intenções, com a pauta ambiental. Chega ao máximo no patamar da conscientização, mas efetivamente não consegue a materialização de suas ideias, deve ser para eles algo muito frustrante, para nós é a confirmação de que “capitalismo verde” soa como um oxímoro. No Brasil, vale destacar três estudiosos que estão debruçando por agora no assunto: Armínio Fraga, Miriam Leitão e João Moreira Salles. Vale dizer que os três estão, de fato, sensibilizados com o tema, percebem que é a temática mais importante no *devoir* da sociedade global.

Armínio Fraga Neto, ou só Armínio Fraga, é possivelmente o maior exemplo de quadro que o sistema do capital pode formar, como também é emblemático, especialmente por se brasileiro (ainda que com a dupla nacionalidade, sendo também americano), carioca, latino-americano. Fraga Neto é a própria representação do que seja um intelectual orgânico do sistema, aqui estamos procurando fazer essa apresentação sem nenhuma

⁸ “O desmatamento pode estar levando a Floresta Amazônica para uma situação na qual a floresta não consegue mais se regenerar diante das agressões provocadas pelo homem. Se o ritmo atual de devastação for mantido (ou aumentar), este “ponto de não retorno” pode chegar já em algum momento entre 15 a 30 anos. O alerta é de um dos principais estudiosos do tema no país, o climatologista Carlos Nobre.” (cf. Shalders, 2019).

depreciação. Fraga Neto foi ex-presidente do Banco Central do Brasil na época do governo de Fernando Henrique, sua trajetória acadêmica vai de estudante da Puc-Rio até ser professor de assuntos internacionais na Universidade de Columbia em Nova York. E a cereja do bolo é saber que Fraga Neto trabalhou fundo de investimentos Soros Fund Management LLC, negócio do bilionário George Soros⁹. Fraga Neto mistura o sucesso como investidor capitalista com a participação efetiva no Estado, procurando sempre dar continuidade de seu pensamento econômico no espaço político. Não obstante, o que está mais chamando a nossa atenção agora é a sua guinada para temática ambiental.

Na avaliação de Arminio Fraga, ex-presidente do Banco Central (BC), já não se pode dizer que há surpresas relacionadas à questão climática, e o país caminha para um “precipício” caso não sejam adotadas medidas para lidar com a degradação do meio ambiente. Segundo Arminio, o gasto público vem aumentando desde a redemocratização do país, mas, ainda assim, falta prioridade no melhor uso dos recursos. [16/09/2022] (Costa, 2022).

Não vamos tratar como uma grande contradição por parte de Armínio Fraga, mesmo que saibamos de todo seu histórico dentro da ortodoxia econômica, essa guinada à temática ambiental. É possível que o próprio Armínio Fraga não veja como contradição, talvez veja como conciliável trabalhar (como sempre o fez) por uma economia rentista (concentradora de riqueza) com a prudência ecológica. Para nós, parece a mesma contradição que sempre carregou a sua economia liberal, que em sua história sempre mirou a concentração de renda enquanto argumentava se era possível conciliar esse alvo com justiça social. Constituindo-se sempre em retórica.

A Miriam Leitão é uma das mais conhecidas repórteres da televisão brasileira, comentarista de economia e política, com uma biografia muito extensa, possui as marcas de ter sido torturada pela ditadura militar, mas também de ter uma tido leitura econômica excessivamente aliada ao pen-

⁹ Cf. <https://www.gaveainvest.com.br/empresa/#equipe>. Vale conferir também a Introdução do livro “Banco Central do Brasil” (Fraga Neto, 2019).

samento da maior rede de TV do Brasil, em que trabalha, a Rede Globo. Dessa maneira, carrega todas as contradições desse percurso, de talvez ter tido uma leitura negativa por demais enviesada para avaliar os governos petistas, para depois se vê perseguida e difamada pelos bolsonaristas. Não obstante, tem o reconhecimento de que é uma grande repórter, defensora da democracia com posicionamentos típicos da imprensa liberal capitalista. Ela também tomou para si o tema ambiental e seu livro lançado em 2023 demonstra isso: “Amazônia na encruzilhada: o poder da destruição e o tempo das possibilidades”. Vale um trecho de sua introdução:

O mundo também está no momento mais dramático de escolha sobre a vida humana no planeta. Na nossa Amazônia é travada uma batalha crucial em torno dessa decisão de vida. A Terra sem a Amazônia pode ficar inviável para os bilhões de humanos. Em conversa com cientistas ao longo das últimas duas décadas, fiquei profundamente convencida disso. Os anos recentes mostraram como estão certas as pessoas que dizem que a Amazônia nos coloca e nos tira do mundo. Essa é a encruzilhada. Como repórter e comentarista da área econômica, o que tenho sido ao longo da vida, vi a questão ambiental e climática invadir a lógica econômica, e a economia chegar, aos poucos, aos debates ambientais quando essas conexões ainda não eram tão evidentes. Por isso quero falar sobre esse ponto de encontro, onde há muito tempo espero a conciliação (Leitão, 2023, p. 14).

Trazer a questão ambiental ao encontro da economia é o objetivo dela. Entendo que é um dos nossos objetivos também. Não obstante, considerando o diálogo que queremos fazer com a Miriam Leitão, eis nossa questão: “quem transforma quem”? A economia capitalista por onde ela acumulou reflexão servirá como base para entender a problemática ambiental? Não seria essa economia que nos trouxe aos impasses que vivemos hoje? E algo que já nos posicionamos contrário a ela, desde o início, a proposta de “conciliação” é o erro, a economia capitalista como se impõe não quer isso, sempre quis e continuará subordinando o ambiente.

E agora, vamos ao nosso terceiro personagem brasileiro: João Moreira Salles. Colocá-lo como intelectual orgânico da burguesia tem possibilidade de ser injusto, porque sua trajetória quanto cineasta, roteirista, escritor, produtor, financiador de pesquisas científicas, apoiador da arte, fundador de jornais e especialmente pelo conteúdo político de suas obras. João Moreira Salles é alinhado a reflexões humanistas e a maior parte delas podem ser colocadas no que definimos como contra-hegemônicas. Não obstante, há que algo depõe contra. João pertence a uma das famílias mais ricas do país, a família Moreira Salles. João Moreira Salles é simplesmente bilionário. Ele está condenado a ser intelectual orgânico do sistema por ser bilionário? Então, pedir para que ele abandone tudo e haja como São Francisco deve ser demais. O fato é que ele conduz seu enorme dinheiro para financiar atividades artísticas, culturais e ambientalistas de muita relevância para muita gente. Ao mesmo tempo, vale saber que sua riqueza vem de setores capitalistas bem estruturais, do setor bancário e da indústria da metalurgia e mineração. Enfim, João Moreira Salles é rico demais e suas obras podem ser ótimas contradições... A aproximação mais emblemática e recente sobre a problemática ambiental é seu livro “Arrabalde: em busca da Amazônica” publicado em 2022 (cf. Salles, 2022). Vamos com um trecho de uma entrevista que ele deu para promover o livro:

[Entrevistador] O que você chama no livro de “colonização indiferente” e como ela contribui para a destruição da Amazônia?

[J.M. Salles] A colonização indiferente permite que a Amazônia seja destruída com menos ônus moral. É mais fácil destruir aquilo que não está investido de afeto, de interesse, curiosidade ou conhecimento. Cito, no livro, a visão de colonos que foram para lá nos anos 1960 e 1970 e enriqueceram. Homens hoje com 70, 80 anos e donos de casas bonitas, avarandadas. Orgulhosos, eles mostram de suas varandas a obra de uma vida. E a obra da vida deles não é a Amazônia, mas é o inverso da Amazônia. Eliminaram a Amazônia e a transformaram na paisagem que eles conheciam na juventude. [03/03/2023] (Marcelo, 2023).

Semelhante à Leitão, Salles voltou-se para refletir a problemática ambiental através da Amazônia. O ponto forte da reflexão dele é a frase que ele viu se repetir a todo momento nos depoimentos que recolhia sobre as pessoas que chegaram à Amazônia: “quando cheguei, aqui não tinha nada”. A sensibilidade de Salles, adquirida em sua veia artística de roteirista e cineasta, faz ele perceber que o que nós brasileiros fazemos com a Amazônia em alguma medida é a própria forma com que tratamos a natureza, essa “colonização indiferente” que permite a destruição sem lamentos ou arrependimentos. Por outro lado, talvez implicância nossa, Salles sempre nos parece fazer uma espécie de remissão dos pecados, apesar de todo seu esforço, parece sempre um pedido de perdão do Centro-sul ao Norte e ao Nordeste. Ao menos, é um sudestino rico preserva esse sentimento...

Considerando nossa perspectiva, alfinetaríamos os três, dizendo-lhes que nada que escrevam, nada que proponham ou até mesmo o pouco que puderem influenciar em termos de política pública será expressivo se não romperem com o princípio de manutenção ou mesmo de revisão da economia capitalista. Quer dizer, só poderão indicar caminhos que sejam mais contundentes se suas reflexões inclinarem a propor uma outra economia, orientando suas hipóteses e teses a um processamento que almeje a transformação do que há hoje, que queiram uma revolução. Se não for dessa forma, continuarão aliados a todo processamento que mantem a degradação da natureza. Vale a reportagem abaixo, como exemplo:

Fazendeiros já sentem os efeitos da mudança climática na terra e no bolso. Pesquisa com 800 fazendeiros de oito potências agropecuárias, incluindo o Brasil, revela que 71% já sentem impactos das mudanças climáticas, como secas, enchentes e pragas, na produtividade e no lucro. [15/10/2023] (O Globo, 2023b).

Vale ver que até os “homens do agronegócio” começam a enxergar que talvez precisem dar atenção às mudanças climáticas. Mas, isso os levará a propor que as áreas agricultáveis sejam mais controladas? Virão com propostas de aumento das Unidades de Conservação? Os “homens do agronegócio”, quanto classe, desejarão a floresta em pé, a intocabilidade dos

solos das reservas indígenas e dos povos quilombolas? Difícil de acreditar, ainda mais nessa sociedade funcionalista que é o capitalismo. Nessa mesma reportagem acima, na versão impressa, um economista, Bráulio Borges (da LCA Consultores e pesquisador da FGV Ibre) traz esses trechos abaixo, na entrevista que concedeu aos jornalistas dessa matéria:

[Sobre os desafios que o setor do agro enfrenta nesse ano] (...) Há duas coisas acontecendo. Temos essa tendência de aquecimento global, que já vem há 150 anos, e toda a agenda da transição energética. E, neste ano, o El Niño está amplificando isso. (...) [Neste momento] Reservatórios de hidrelétricas estão cheios e a matriz mudou muito. Em 2000 e 2001, antes do apagão, tínhamos 90% da eletricidade vindos de hidrelétrica. Entre 2011 e 2012, eram 70%. Hoje está em pouco menos de 60%. Ainda é alto na comparação mundial, mas já mudou muito. [O repórter pergunta: *E o efeito na agropecuária?*] No agronegócio teve alguma adaptação, com aumento da irrigação. É algo mais previsível que a chuva, mas o percentual de terras irrigadas no Brasil ainda é baixo. [15/10/2023] (O Globo, 2023c).

Para nós, essa passagem acima é reveladora. Suprimos alguns trechos e acrescentamos as informações para facilitar o entendimento, mas procuramos manter a ideia central. E o primeiro item dessa ideia que vale destacar é dizer que o processo do aquecimento global é algo que decorre há 150 anos, quer dizer, algo praticamente inevitável, segundo o economista, o preço ser pago por quem deseja o desenvolvimento industrial. Esse teor fatalista é muito peculiar aos defensores do capitalismo. Nem problematiza se o desenvolvimento poderia ter percorrido outros caminhos, apesar de enxergar que pode haver uma transição energética (como a que parece ocorrer agora). O curioso é que defendendo os interesses do agronegócio está indicando que esse setor, especialmente para o período da seca (essa que veio com a crise climática), amplie sua estrutura de irrigação, sugerindo que essa água está disponível nos reservatórios do setor elétrico. Definitivamente, o sistema do capital não tem vocação para lidar com as causas, prefere sempre remediar as consequências. Na verdade, ao

remediar dessa maneira, o sistema só agrava o que precede aos sintomas, como essa proposta feita pelo economista acima. Essa proposta indecorosa, apartada de todo o restante da sociedade, que o agronegócio em nome da recuperação de seus lucros faça uso da água que estão nos reservatórios para enfrentamento da seca. Essa seca, ela sim, democratizada a todos.

Por isso que vale dizer, que apesar da boa intenção de personagens com Armínio Fraga, Miriam Leitão e João Moreira Salles, só é possível acreditar nas propostas que fazem se abandonarem suas reflexões clássicas da economia liberal e começarem a desembocar em algo como uma economia ecossocialista... Quem sabe por aí será possível acenar para o diferente com eles. Por enquanto, está difícil de acreditar.

COMO FICA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DA QUESTÃO AMBIENTAL?

Antes de refletirmos sobre a Educação Profissional (EP) propriamente, vale demarcar logo uma posição que considera o momento que estamos vivendo: supomos possuir ainda tempo para reverter o atual processo de degradação ambiental para algo favorável ao homem e à natureza atual. E isso é importante dizer, pois já vimos em estudos anteriores (Bomfim, 2015), que já há propostas de educação com tamanha resignação que já promovem lidar com a situação das contingências. Há propostas como a “Educação para Mudanças Climáticas” que por ser timidamente crítica ao sistema do capital, coloca-se na situação de mitigar as consequências. Eis ao que chegamos anos atrás:

Da forma como é posto, parece que, em muitas das vezes, [a Educação para Mudanças Climáticas] é uma “Educação para um Plano de Contingências”. Está mais para um treinamento do que educação. Carrega a fatalidade, vem para mitigar e se adaptar às mudanças climáticas, então vale a questão: não tem jeito, não há solução? (...) A conclusão que chegamos é que a “Educação para as Mudanças Climáticas” é uma aporia, não tem razão de ser, age num não-lugar e não tem perspectiva. (...) uma expressão infeliz,

parece até que foi cunhada para reforçar as tais mudanças ou, contraditoriamente, lidar com elas como se não fossem antrópicas.

Mesmo que considerássemos a irreversibilidade do que o homem já causou sobre alguns ecossistemas, para que serve uma Educação que não intenciona interromper o processo de degradação, preferindo a adaptação. Adapta-se até quando? (Bomfim, 2015).

A Educação Profissional (EP) que precisamos construir, para enfrentar à problemática ambiental, precisará primeiramente garantir-se na esteira crítica dos filósofos da práxis que encontramos na área de Trabalho e Educação, mas também garantir o encontro com a Educação Ambiental Crítica (EA-crítica) que aqui estamos apresentando. Terceiro, precisa se desvencilhar da sedução que o sistema do capital exerce com sua educação ambiental alienante, possível de ser adjetivada de várias maneiras: educação ambiental conservadora, educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, educação ambiental conciliatória etc. A Educação Profissional Crítica (EP-Crítica) precisa não se deixar levar pelo tecnicismo que existe também nas tais tecnologias verdes, nas propostas paliativas de mitigação, pelo mercado dos créditos de carbono, pelo mercado verde (de maneira geral) etc. O que não significa renunciar esses lugares, mas compreender que podem não ser suficientes ou que não são pontos de chegada. Não adianta trabalhar em plásticos biodegradáveis se o processamento de plásticos perenes não esbarrar em políticas para sua diminuição, não adianta se preocupar em mitigar os efeitos dos gases de efeito estufa (GEE) enquanto o sistema procura por manter produção e mercado para a energia de base fóssil.

A questão ambiental precisa entrar na EP da mesma forma que entra para os educadores ambientais críticos. Primeiro, ter o meio ambiente com um tema central, porque sem isso não tem como prosseguir. Segundo, pressupondo que tanto a EP e a EA estão postos do lado contrário ao sistema do capital, suas teorizações e ações devem estar dispostas a romper com a lógica desenvolvimentista, romper com essa lógica que procura camuflar a incontrobilidade do capital em relação ao antagonismo entre sua economia e o meio ambiente (relação *trade-off*). Terceiro, não pode achar

que o avanço técnico-tecnológico e a intenção de manter um ambiente favorável às gerações futuras é o suficiente, porque é importante entender que os incrementos tecnológicos não são apolíticos, carregam suas próprias características sociais-culturais e que seu desenvolvimento nem sempre é ético ou mesmo ecológico. E que corresponder às gerações futuras pode ser algo tão impreciso que nos leva a negligenciar as gerações presentes. Na tríade atribuída ao Desenvolvimento Sustentável, é importante que a EP não dê prioridade maior à eficiência econômica, mas muito mais à justiça social e à prudência ecológica. E claro, tanto a EP quanto a EA, que se pretendem críticas, sabem que sua realização de fato só pode ocorrer numa outra economia, noutro modo de produção, noutro sistema social que não é do capital.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUE EDUCAÇÃO, AFINAL?

Para quem deseja fazer a filosofia da práxis, para quem não quer fazer uma ciência positivista – que no fim das contas é apartada da realidade –, fazer pesquisa científica também é militância. Nos últimos anos, isso tem ficado ainda mais claro, porque basta estudar, perguntar, perseguir respostas, tentar fazer isso cuidadosamente, para definir seu lado. A compreensão de que a militância ocorre desde o início da pesquisa não dá direito à deturpação, mas seria exatamente o contrário, por termos como pressuposto que não temos nada a perder e que não desejamos esconder nada, isso que nos faz perseguir o desvelamento da realidade até o fim das contas. Queremos a ciência materialista! Claro, é possível que momentos de pesquisa tenham seus momentos próprios, assim como os de militância, ou seja, ora se alternam, ora caminham juntos, dialeticamente. A Educação precisa ir dessa forma também.

Em relação ao encontro da ciência e a educação com a questão ambiental, torna-se indispensável considerar essa realidade iminente em todos os instantes, do momento da pesquisa ao momento do ensino, passando pela divulgação até a ação política. Nosso pressuposto é que pesquisadores alinhados aos grupos hegemônicos precisarão se esforçar mais e mais para

esconder suas contradições, porém não precisamos e não podemos esperar. Mesmo porque uma questão ronda nossas cabeças: dará tempo? Estamos perigosamente flertando com o que os ambientalistas chamam de “ponto de não retorno”, por que não consideramos isso como algo perigoso? Até quando vamos chamar ambientalistas de alarmistas-extremistas? Em nome de quê? Da vida que levamos hoje, pela manutenção deste sistema que já tem sido ruim para maior parte das pessoas?

A Educação Profissional (EP), em especial, terá que ser atravessada integralmente por essa Educação Ambiental Crítica (EA-Crítica), desde o acolhimento de seus alunos-calouros até sua formação continuada, desde seu aspecto técnico-tecnológico até o político. Claro, não estamos num modo de produção favorável, sabemos que não é possível que qualquer educação se realize plenamente aqui, já que os impedimentos do próprio sistema do capital são enormes. Mas, nessas condições o que é possível realizar? Podemos vislumbrar uma travessia? Não podemos potencializar as contradições? Para isso, precisamos enxergar as contradições, estudar e pesquisar, considerar os conflitos de interesse, indicar caminhos contra-hegemônicos... Isso é praticamente o que os filósofos da práxis da área de Trabalho e Educação sempre fizeram com a EP, com o intuito de fazê-la a favor da classe trabalhadora. Teórico-metodologicamente falando, é por aí mesmo que continuaremos, só estamos acrescentando essa contradição perigosa para o ser humano: de que a economia do sistema do capital não é capaz de dar solução ao próprio problema ambiental que engendrou e deverá agravar...

Ainda lutamos por apreender o futuro, mas disputamos esse futuro com as classes dominantes. Até supomos que essas mesmas classes não queiram a destruição do planeta, mas se esforçam em acreditar que a economia que sustentam não tem nada a ver com isso... Isso explica por que a ciência está do nosso lado, porque não queremos só a “prudência ecológica”, mas também a “luta ecológica”, porque precisamos sacudir as estruturas desse modo de produção agora, isso deve ser a motivação dos educadores e pesquisadores críticos, do início de cada manhã e até a hora de dormir, sete dias por semana, todos meses e anos que puder...

Eppur si muove!

REFERÊNCIAS

BOMFIM, A. M. “O senhor não sabe não...? Isso é devido ao aquecimento global”: a educação ambiental midiática a contrapelo. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 04 a 08 de outubro de 2015. *Anais [...]*. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT22-4467.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BOMFIM, A. M. Educação Ambiental (EA) para além do capital: estudos e apontamentos para a EA sob a perspectiva do trabalho. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, ano 9, n. 13, p. 1-20, junho. 2011b. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6849/5132>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BOMFIM, A. M. O (Sub)Desenvolvimento (In)Sustentável: A Questão Ambiental nos países periféricos latino-americanos. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 8, n. 10, p. 1-18, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6104>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BOMFIM, A. M. *O agronegócio e seu rastro de mentiras e destruição: um estudo sobre trabalho-educação e ambiente na perspectiva da luta de classes*. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2022. Relatório de Pesquisa de pós-doutorado.

BOMFIM, A. M. Trabalho, Ambiente e Educação: onde está localizado o vanguardismo dessa relação?. Resumo Expandido – Trabalho. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021. GT09 - Trabalho e Educação. *Anais [...]*. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_23. Acesso em: 21 jun. 2024.

BOMFIM, A. M. Trabalho, Meio ambiente e Educação: apontamentos à educação ambiental a partir da filosofia da práxis. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 5, p. 1-18, 2011a. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6635/4854>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BOMFIM, A. M.; PICCOLO, F. D. Educação Ambiental Crítica: a questão ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho. *Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 27, p. 184-195, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3236/1923>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BOMFIM, A. M.; TRINDADE, M.; SILVA, F. OLIVEIRA, T. S. (org.). *A Questão Ambiental na Educação Básica*. Rio de Janeiro: Publit, 2015.

COSTA, V. 'Estamos indo para o precipício', diz Arminio Fraga sobre a falta de prioridade para proteger meio ambiente. *O Globo – Economia - Rio*, Rio de Janeiro, 16 set. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2022/09/estamos-indo-para-o-precipicio-diz-arminio-fragasobre-a-falta-de-prioridade-para-proteger-meio-ambiente.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

EXAME. Rio Negro, em Manaus, atinge nível mais baixo da história; seca deixa cidades isoladas. *Exame*, São Paulo, 17 out. 2023. Estadão Conteúdo. Disponível em: <https://exame.com/brasil/rio-negro-em-manaus-atinge-nivel-mais-baixo-da-historia-seca-deixa-cidades-isoladas/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FRAGA NETO, A. *Banco Central do Brasil*. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2019. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/historiacontada/publicacoes/hc_bc_volume_24_arminio_fraga_netto.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

G1. Chuvas de outubro quebram recorde histórico dos últimos 26 anos em Curitiba; acumulado está em 280 mm. *G1 PR*, Curitiba, 12 out. 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/10/12/curitiba-quebra-recorde-de-chuva-dos-ultimos-26-anos-para-mes-de-outubro-acumulado-esta-em-280-mm.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

G1. Dia vira 'noite' em SP com frente fria e fumaça vinda de queimadas na região da Amazônia. *G1*, São Paulo, 19 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/19/dia-vira-noite-em-sao-paulo-com-chegada-de-frente-fria-nesta-segunda.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

G1. Estiagem deixa centenas de municípios do Rio Grande do Sul em situação de emergência. *G1 JORNAL NACIONAL*, Rio de Janeiro, 4 fev. 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/02/04/estiagem-deixa-centenas-de-municipios-do-rio-grande-do-sul-em-situacao-de-emergencia.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

G1. Terra tem em 2023 o mês de setembro mais quente da história. *G1 JORNAL NACIONAL*, Rio de Janeiro, 5 out. 2023c. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/10/05/terra-tem-em-2023-o-mes-de-setembro-mais-quente-da-historia.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

JORNAL NACIONAL. Terra tem em 2023 o mês de setembro mais quente da história. *G1*, Rio de Janeiro, 5 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/10/05/terra-tem-em-2023-o-mes-de-setembro-mais-quente-da-historia.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEITÃO, M. *Amazônia na encruzilhada: O poder da destruição e o tempo das possibilidades*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

LÖWY, M. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. *Caderno CRH*, Salvador, v. 26, 67, p. 79-86, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/dZvstrPz9ncnrSQtYdsHb7D/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LÖWY, M. *Ecologia e Socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCELO, C. João Moreira Salles: ‘Tudo ainda está em jogo, mas a encruzilhada é agora’. *Estado de Minas – Pensar*, Belo Horizonte, 3 mar. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2023/03/03/interna_pensar,1464065/joao-moreira-salles-tudo-ainda-esta-em-jogo-mas-a-encruzilhada-e-agora.shtml. Acesso em: 21 jun. 2024.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Campinas: Boitempo, 2002.

MIRANDA, G. Últimos 8 anos foram os mais quentes já registrados. Por Giuliana (Lisboa). *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 jan. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2023/01/ultimos-8-anos-foram-os-mais-quentes-ja-registrados.shtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MONTEIRO, E. Cheia 2023: Rio Negro atinge cota de inundação em Manaus; entenda. *G1 AM*, Manaus, 12 maio 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/05/12/cheia-2023-rio-negro-atinge-cota-de-inundacao-em-manaus.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MONTEIRO, E. Manaus tem a 3ª maior seca já registrada e está a 28 cm da vazante histórica. Por Eliena. *G1 AM*, Manaus, 13 out. 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/10/13/manaus-tem-a-3a-maior-seca-ja-registrada-e-esta-a-28-cm-da-vazante-historica.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

O GLOBO. Incêndios, inundações, ciclone no Brasil: veja os extremos climáticos nos Hemisférios Norte e Sul neste ano. Por AFP — Londres. *O Globo*, Rio de Janeiro, 6 set. 2023a. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/clima-e-ciencia/noticia/2023/09/06/incendios-inundacoes-ciclone-no-brasil-veja-os-extremos-climaticos-nos-hemisferios-norte-e-sul-neste-ano.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

O GLOBO. O Clima extremo já reduz safra e lucro em potências do agro. Por João Neto e Vinícius Neder. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 out. 2023b. A partir da versão impressa. Disponível em: <https://infoglobo.pressreader.com/article/281487871012321>. Acesso em: 21 jun. 2024.

O GLOBO. Secas de impacto muito mais negativo. Entrevista com Bráulio Borges. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 out. 2023c. A partir da versão impressa. Disponível em: <https://infoglobo.pressreader.com/article/281887302970849>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PIMENTEL, C. Temporais no Sul e seca no Norte: entenda efeitos de El Niño no Brasil. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 30 set. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-09/temporais-no-sul-e-seca-no-norte-entenda-efeitos-de-el-nino-no-brasil>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SALLES, J. M. *Arrabalde: em busca da Amazônica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SHALDERS, A. No desmatamento atual, Amazônia chega a 'ponto de não retorno' em até 30 anos, diz pesquisador referência sobre clima. *BBC News Brasil*, Brasília, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50468611>. Acesso em: 21 jun. 2024.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 20, n. 43, p. 295-308, set./dez 2022. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/56489>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UMA VERDADE Inconveniente: Um Aviso Global. Direção: Davis Guggenheim. Roteiro: Lawrence Bender, Scott Burns, Laurie Lennard e Scott Z. Burns. Intérpretes: Al Gore. Lawrence Bender Productions. Estados Unidos da América. Participant Productions, 2007. 1 filme (100 min), son., color.

YAZBEK, P. Setembro foi mês mais quente da história, aponta serviço de mudanças climáticas da Europa. *CNN Brasil*, Paris, 6 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/setembro-foi-mes-mais-quente-da-historia-aponta-servico-de-mudancas-climaticas-da-europa/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

6

A educação profissional como direito e objeto de disputa nas relações sociais do mundo do trabalho

Lucília Machado

INTRODUÇÃO

Este texto, produzido na forma de ensaio, objetiva simplesmente contribuir com a formação daqueles que se interessam pelo debate sobre o significado da luta por educação profissional. Trata-se de uma produção dirigida a problematizações e à afirmação de critérios e referenciais que possam reforçar a perspectiva emancipatória da educação profissional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO DIREITO

A educação profissional é um direito subjetivo dentro do sistema dos direitos humanos fundamentais. Embora não seja explicitamente reconhecido pelas leis brasileiras, ele é naturalmente decorrente do conteúdo do direito à educação e do direito ao trabalho socialmente útil e digno, instrumentos fundamentais à proteção e realização do trabalhador como ser humano.

Esse direito está reconhecido por normas internacionais do trabalho, definidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1975) e por Constituições nacionais de alguns países. Pressupõe que o trabalhador tem o direito de ser tratado, em igualdade de condições e respeito à sua dignidade, como pessoa e não como simples e anônimo instrumento de produção. Pressupõe o compromisso da sociedade e do Estado com a finalidade de promover o crescimento integral dos indivíduos e a conformação de personalidades verdadeiramente livres e potencialmente autônomas.

Esse direito exige, entretanto, a oferta de uma formação para o trabalho associada com uma adequada orientação profissional e a reunião de determinadas condições. Seja do ponto de vista teórico, prático, estético e ético essa formação implica compromisso com o desenvolvimento integral, criativo e crítico do trabalhador. Requer o enfrentamento da tensão contraditória que se estabelece entre padrões antigos e novos de gestão e organização do trabalho, nas práticas de produção dominantes e nas subordinadas em busca da superação das concepções e condições impostas unilateralmente.

A má qualidade dessa formação e a frustração das expectativas individuais e sociais com relação a ela equivalem à denegação desse direito fundamental. A Convenção sobre a Administração do Trabalho, Convenção 150 da OIT, de 1978, estabelece que:

Todo e qualquer Estado parte na Convenção deve assegurar a organização e o funcionamento eficaz de um sistema de administração do trabalho, cujas funções e competências sejam adequadamente coordenadas (OIT, 2009, p. 50).

Dentre essas atribuições, cita:

Estudar a situação das pessoas que tenham um emprego, assim como a das pessoas que estiverem desempregadas ou subempregadas, atendendo à legislação, regulamentação e práticas nacionais pertinentes, chamando a atenção para as insuficiências e abusos verificados nesse domínio e apresentando propostas sobre os meios de os remediar (OIT, 2009, p. 50-51).

Essas recomendações, porém, nem sempre têm sido levadas plenamente à prática. Não têm sido asseguradas sem discriminações por razões territoriais, etárias, étnicas, de gênero, orientação sexual e necessidades especiais. Nem sempre são atendidas as expectativas das pessoas com relação ao acesso a determinadas oportunidades de formação e de certificação dos seus conhecimentos profissionais obtidos informalmente nas experiências de trabalho. Nem sempre são oferecidas capacitações que efetivamente abram perspectivas de fazer efetivo o direito ao trabalho digno.

As oportunidades de educação profissional devem permanecer abertas ao longo da vida ativa das pessoas para lhes dar condições de atualizar permanentemente seus conhecimentos, aperfeiçoar continuamente suas habilidades, promover seu crescimento pessoal e profissional e fortalecer suas prerrogativas de valorização de sua força de trabalho.

Tratando-se de um direito que não é outra coisa que uma manifestação dos direitos fundamentais da pessoa humana, o poder público tem o dever de promover medidas adequadas que garantam a oferta, sem quaisquer discriminações, do acesso à formação profissional ao longo de todas as etapas da vida ativa dos cidadãos.

Deve, ainda, prover meios jurídicos que assegurem, aos que se encontrem numa relação empregatícia determinada, o tempo necessário para aproveitar dentro da jornada de trabalho, também sem quaisquer discriminações, as oportunidades de formação disponíveis.

Sendo um direito dos trabalhadores e trabalhadoras, é fundamental garantir-lhes ampla participação, por meio de suas organizações, na

formulação e aplicação das políticas, planos, programas e projetos de educação profissional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REALIDADE DO MUNDO DO TRABALHO

A aplicação do direito fundamental à educação profissional tem seu campo ancorado nas instabilidades, inseguranças e exigências do mundo real, contemporâneo e labiríntico do trabalho. Para que esse direito seja efetivado, é preciso considerar as difíceis circunstâncias ou adversas conjunturas vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras, tais como as descritas por Clemente Ganz Lúcio (2018) em publicação do Centro de Estudos Sindicais e do Trabalho (Cesit), instância criada pelo Instituto de Economia da Universidade de Campinas e Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos). Seguindo ele,

A concepção liberal de simplificação e flexibilização que dá segurança ampliada aos empregadores é parte da agenda de quem governa o país e vem ganhando terreno institucional. As iniciativas de mudanças nesse sentido estão indicadas e em processo de implantação com alguns resultados já mensuráveis. Muito há que ser observado e medido, mas o sentido é claro no desmonte civilizatório daquilo que foi construído em décadas de lutas, mobilizações e negociação.

A resistência aos desmontes generalizados devem ser orientadas por estratégias que reconfigurem novas formas para a proteção, com o redesenho da atividade e organização sindical, novas formas de luta e mobilização dos trabalhadores. Novas institucionalidades precisarão ser criadas para regular o mundo do trabalho e proteger os trabalhadores. As adversidades são severas, porém o futuro é permanentemente uma situação em aberto. Se a história recente evidencia as agruras nas trajetórias reais vividas, é somente a disposição para atuar e intervir que abrirá novas possibilidades para se disputar as trajetórias dos caminhos para a construção das formas de vida coletiva futura (GANZ LÚCIO, 2018, p. 10).

De acordo com as regras em jogo da sociedade capitalista, o que acontece é que para que as pessoas consigam garantir as condições materiais de reprodução de sua vida, elas precisam ter uma “competência pessoal” muito específica: sua capacidade de trabalhar deve representar, concretamente, possibilidades efetivas de agregação de maior valor à acumulação do capital.

É esta lógica mercantil que define a inclusão ou a exclusão das pessoas das relações de trabalho. Mercado de trabalho significa precisamente isto: a força de trabalho é uma mercadoria, a avaliação do seu valor obedece a critérios próprios ao contexto em que se encontra, o contexto do mercado capitalista, cuja lógica é a maximização da lucratividade.

A qualificação do trabalho não pode, assim, ser pensada fora das relações sociais fundamentais. Existe um processo objetivo de produção e reprodução da vida que dá o significado para o conjunto das relações sociais nas quais o sujeito está inserido e atua. A lógica capitalista que dirige o mercado de trabalho define questões muito importantes: os limites da reprodução da vida do indivíduo, o espectro e o caráter das suas necessidades, bem como os meios para o seu asseguramento.

Esses meios passam pela norma monetária, que perpassa todas as relações sociais, fundamentando a ética, os valores e a ideologia dominante. Também os critérios de competência, de capacidade e de sabedoria passam a ser regidos por esses referenciais.

O dinheiro é um mediador universal das relações dos indivíduos com as mercadorias, pois é condição obrigatória para que tenham oportunidades de acesso às realizações humanas, pois estão, sob o domínio do capital, suas forças de trabalho se transformam em mercadorias. Mas o dinheiro também um mediador universal das relações dos indivíduos entre si e desses consigo próprios, com sua própria identidade. O fato é que essas relações interpessoais e a identidade das pessoas são estrangidas pela lógica mercantil. Como dizia Marx, a identidade de cada um, na sociedade capitalista, está no quanto ele carrega de dinheiro no bolso:

A dependência mútua e generalizada dos indivíduos reciprocamente indiferentes constitui seu nexos social. Este nexos social se expressa no valor de troca e somente neste a atividade própria ou o produto se transformam para cada indivíduo em uma atividade ou em um produto para ele mesmo. O indivíduo deve produzir um produto universal: o valor de troca ou, considerado este em si mesmo isoladamente e individualizado, o dinheiro. Por outra parte, o poder que cada indivíduo exerce sobre a atividade dos outros ou sobre as riquezas sociais, ele o possui na medida em que é proprietário de valores de troca, de dinheiro. Seu poder social, assim como seu nexos com a sociedade, ele leva consigo em seu bolso (Marx, 1987, p. 84).

No mercado, realidade objetiva e banal, os indivíduos são induzidos e forçados a se portar como competidores e a se defrontarem como tais, pois cada um é pressionado a conseguir os recursos que levem à consecução dos seus interesses particulares e individuais. É uma lógica orientada para a valorização da obtenção de resultados imediatos, fortemente induzida à garantia da sobrevivência pessoal no mercado.

No entanto, as contradições existentes não são apenas as que envolvem os trabalhadores entre si, na disputa por posições no mercado de trabalho. E suas relações, necessariamente, não são apenas de antagonismos. As contradições entre capital e trabalho e a dialética contraditória entre o valor de uso e o valor de troca da força de trabalho se superpõem a todos os antagonismos internos à classe trabalhadora.

Essas contradições principais, entre capital e trabalho, se transformam na base unificadora das identidades dos trabalhadores como classe social com interesses comuns e solidários. Para o capital, o sujeito do trabalho se resume a ser simples força de trabalho, expressão meramente quantitativa, capacidade de produzir mais-valia com maior intensidade, e assim, mais lucro. O capital o vê, em primeiro lugar, na sua expressão de valor de troca.

O sujeito do trabalho, enquanto dominado pela lógica do capital, assim também se vê e se propõe a ser simplesmente. Contudo, ao afirmar sua subjetividade consciente e crítica, a essa visão se contrapõe, pois se vê como trabalho, expressão qualitativa da capacidade humana de produzir,

criar e transformar o mundo. Ele se vê, em primeiro lugar, enquanto alguém que traz uma contribuição para a sociedade, alguém cuja atividade tem importante valor social.

Porém, entre valores de uso e valores de troca as correspondências são quebradas, porquanto o valor de troca da força de trabalho não é dado pelo valor que esta tem socialmente. Se tal não fosse verdade, profissionais da educação e da saúde receberiam salários significativamente maiores aos lhes atribuídos.

Pleitear o reconhecimento da importância social da sua atividade de trabalho é algo fundamental à construção da relação do indivíduo com a sociedade. Mas, no contexto atual de aumento do desemprego e da exclusão social, ter oportunidade de trabalho passou a não ser um direito individual, mas um privilégio.

Acontece que a luta contra o desemprego, na sociedade do capital, acaba sendo também uma reivindicação dos trabalhadores de sua assimilação pelo capital, um processo permeado de contradições dialéticas entre integração e ruptura, nada complacente para as forças do trabalho.

São trunfos à estratégia do trabalhador, na sua luta por um maior reconhecimento do valor de sua força de trabalho, por uma melhor remuneração: o desenvolvimento de suas habilidades, as oportunidades de aperfeiçoamento, a valorização de sua experiência, de sua instrução, de seu saber. Ele vê em vantagens como essas um patrimônio a ser preservado e ampliado.

Mas só a ruptura em relação ao capital pode lhe trazer o resgate do significado original do trabalho, enquanto fundamento humano, pois a estratégia da integração se impõe como necessidade de sobrevivência, e nesse nível de relação, o trabalho tem apenas o significado de meio de se ganhar a vida. Meio que tende a ser escasso, indisponível, raro, situação que provoca a insegurança e temor de quem só dispõe de sua força de trabalho para sobreviver.

A empresa, via de regra, para atribuir um salário ao trabalhador, procura se pautar em referências de mercado, procura averiguar o que de

investimento na sua educação, formação e capacitação já foi incorporado naquela pessoa. Mas, o valor de troca da força de trabalho não é deduzível somente desse acúmulo de investimentos em educação, capacidades, qualidades e saberes internalizados pelos trabalhadores. O desemprego dos qualificados, atualmente, é crescente e ilustra bem esta situação.

Em última instância, o que, de fato, o capital almeja é se ver independente da habilidade do trabalhador, torná-la imprecisa e sob controle crescente. Trata-se de substituir o trabalhador por recursos cada vez mais sutis e refinados de divisão do trabalho e de maquinário, que dão conta de incorporar experiências humanas passadas, o trabalho morto, o trabalho materializado na tecnologia.

Este trabalho objetivado em tecnologia, visto pelos trabalhadores como realidade estranha e contrária aos seus interesses, é, contudo, fruto da sua produção, mas sobre o qual não dispõem de controle. As forças essenciais de cada indivíduo em particular se transformam em objetivações do gênero humano, mas é o capital que as incorpora e as monopoliza enquanto força produtiva. Essa separação do produto do seu verdadeiro produtor é um dos fatores que originam o fenômeno da alienação do trabalho.

No capitalismo atual, a globalização mundializada do mercado vem proporcionando um grande avanço neste processo de objetivação universal do gênero humano, pois o nível de desenvolvimento das forças produtivas atingiu patamares e ritmos surpreendentes. Mas esta vitalidade do progresso material tem levado à valorização de um sujeito social em particular, o capital. Isto porque a mundialização do mercado representa a universalização das relações sociais mediadas pelo valor de troca e, por conseguinte, a universalização da alienação humana. Paradoxalmente, a objetivação universal do gênero humano se realiza assim enquanto alienação e empobrecimento material e espiritual dos indivíduos.

A acumulação flexível tem implicado níveis relativamente altos de desemprego estrutural, questionado o valor das capacidades de trabalho da maioria dos trabalhadores, acentuado a competição interclasse, alterado a dinâmica dos mercados internos e externos de trabalho, criado novos critérios de segmentação dos trabalhadores com a desregulamentação e fle-

xibilização das relações contratuais e salariais e formas diferentes de gestão e de formação da força de trabalho.

Essas tendências gerais, nas situações histórico-concretas aparecem com matizes diferentes, devido à interferência de fatores diferenciados. O primeiro deles se refere à forma de inserção de cada realidade nacional no contexto da divisão internacional do trabalho e na economia política da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico. O outro diz respeito ao processo de diferenciação social interno ao universo do mundo do trabalho, evidenciado pelas práticas de gestão e de discriminação étnica, sexista, etária, educacional etc. da força de trabalho.

Procedimentos diversos são utilizados, neste sentido, para regular o vínculo empregatício, fomentar a identificação do empregado com a empresa, condicionar condutas direcionadas à busca do sucesso e ao reconhecimento meritocrático do esforço individual. Dentro deste contexto, o indivíduo é induzido a se diferenciar, a demarcar suas capacidades especiais, a se colocar nas relações mercantis de compra e venda da força de trabalho como uma mercadoria que vale a pena ser negociada e valorizada.

A relação do sujeito e o mercado de trabalho depende, assim, não de simples atributos e qualidades técnicas e culturais específicas, mas de uma soma de fatores complexos e contraditórios, que definem seu modo de se inserir nas relações de trabalho, sua subjetividade e modo de exercer sua capacidade de trabalho.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS DIRECIONADAS AO MUNDO DO TRABALHO

O direito à educação profissional, pelo que se depreende da análise acima, encontra-se, portanto, no lugar do chamado claro-escuro de verdade e engano do mundo da pseudoconcreticidade (Kosík, 2010), do senso comum que embarça e até impede a compreensão do real. Segundo ele,

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 2010, p. 15).

Isso posto, é preciso que as políticas, planos, programas e projetos de educação profissional sejam concebidos e implementados tendo por base a superação da práxis utilitária, cotidiana, e a consideração da realidade e das vicissitudes do trabalho no contexto da sociedade capitalista, na sua configuração atual, marcada pela mundialização do mercado.

Isso significa assumir a unidade das contradições dialéticas que passam e perfazem a realidade da educação profissional, o visível e o escondido de suas questões fundamentais e necessidades, as possibilidades e os limites que lhes são colocados. Por exemplo, nas estreitas relações que ocorrem entre as políticas e os programas de educação profissional e as políticas dirigidas à educação de modo geral, ao trabalho e ao emprego.

Assim, é necessário considerar que a educação profissional guarda um caráter transcendente com relação ao jogo do mercado de trabalho e que seu papel não se restringe à expectativa tradicional que se criou em relação à mesma, qual seja a de promover o equilíbrio entre oferta e demanda de força de trabalho com tais e quais qualificações.

É preciso entendê-la como possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, como algo que pode vir a acontecer, mas que não é certo que se cumpra. Isso, mesmo quando se faz a coordenação das políticas e programas de educação profissional com as de desenvolvimento tecnológico, econômico e social, pois suas efetividades dependem de condições alheias às estratégias traçadas.

É fato que as potencialidades e condições de desenvolvimento tecnológico, econômico e social demandam que sejam mobilizados investimentos permanentes e estrategicamente bem dirigidos na formação adequada da força de trabalho. E que as correspondências e coerências entre as políticas de desenvolvimento tecnológico, econômico e social,

de trabalho e emprego e de educação profissional são imprescindíveis à realização de um projeto de crescimento e de soberania política nacional.

Porém, o desenvolvimento individual de cada um, do ponto de vista pessoal e profissional, depende, em macro escala, do enfrentamento dos limites e obstáculos inerentes ao próprio desenvolvimento do capitalismo.

Não é sem razão a tentativa histórica de despolitizar a educação profissional. O enfoque principal que tem sido adotado é fundamentalmente instrumental e mercantil, de sorte que essa modalidade educacional teria como principal função credenciar o indivíduo para disputar vagas no mercado de trabalho.

No Brasil, a educação básica ganhou o consenso de que se trata de um direito de todos e que sua oferta no nível médio deve ser assegurada de forma progressivamente universalizada pelo poder público.

Entretanto, a separação formal, que se estabeleceu entre a educação básica de caráter geral e a educação profissional técnica de nível médio, institucionalizada pelo Decreto 2.208, de 1997 (Brasil, 1997), e continuidade dessa cisão na realidade concreta apesar da revogação desse dispositivo legal testemunham as dificuldades para a efetivação do direito a uma educação profissional de caráter unitário.

O que se tem como continuidade histórica é o não reconhecimento do direito fundamental à educação profissional de qualidade e o descumprimento do dever do Estado em oferecê-la. O foco fundamental do sentido político da educação profissional contempla, de um lado, a materialização desse direito enquanto uma prerrogativa corolária da possibilidade efetiva de acesso ao trabalho, a melhores e mais adequadas condições de exercê-lo, a uma sociedade justa, solidária e igualitária e a um país mais rico, soberano e democrático. E, de outro, a concretização do caráter público da ação estatal nesse domínio.

Para tanto, é preciso empreender a luta pelo desenvolvimento da consciência social desse direito e cobrar do Estado sua responsabilidade pela criação e manutenção de políticas públicas dirigidas ao mundo do trabalho. Desse conjunto sobressai a necessidade da implementação de uma

política de educação profissional que efetivamente ajude a desconstruir a concepção credencialista e mercantil que se tornou dominante. Ao materializá-la, se empreende a busca do reconhecimento e da legitimação dos trabalhadores como sujeitos de direitos.

Tal luta deve passar pela reivindicação de uma política integral e estrategicamente coordenada de educação profissional que permita visualizar as ofertas educacionais como um todo integrado e a necessidade de estruturar sistemas de formação permanente de jovens e de adultos, que preveja a redução da jornada de trabalho e o uso de parte dela para as atividades de aperfeiçoamento profissional.

Essa política integral precisa contemplar a formação inicial, o aperfeiçoamento, a readaptação, a orientação e a certificação profissional e as estratégias bem planejadas e estruturadas de educação a distância. Ela pressupõe a busca pela obtenção de recursos suficientes, sua canalização racional e gestão democrática orientadas por uma visão crítica das necessidades sociais.

Essas necessidades passam pela expansão e desenvolvimento progressivos da educação profissional de forma a alcançar um maior número de pessoas que seja possível. Nesse contingente incluem-se homens e mulheres; jovens e adultos; todos os setores e ramos da atividade econômica; todos os padrões do desenvolvimento tecnológico; todas as esferas da vida social e cultural; todos os níveis de qualificação e de responsabilidade dos trabalhadores e trabalhadoras; sistemas de ensino abertos e acessíveis; distribuição geográfica adequada dos locais de ensino.

As políticas, programas e projetos de educação profissional devem ser dirigidos a todas as pessoas em pé de igualdade e sem discriminação alguma. Devem ser dispensados tratamentos especiais para contemplar determinadas categorias particulares de pessoas ou setores da atividade econômica (segmentos minorizados por razões territoriais, raciais ou étnicas, orientação sexual ou gênero, pessoas com deficiência, migrantes etc).

Cabe ao Estado assumir um papel ativo na coordenação, financiamento e execução dessa política de educação profissional, sob pena de colocar em risco os objetivos, a diversificação da oferta, as metas estratégicas

para o país, as de longo prazo e os compromissos com o caráter social e o sentido público e democrático que ela deve ter.

Devem ser garantidas as participações de interlocutores sociais e educativos na formulação e na implementação das políticas, dos programas e dos projetos de educação profissional. Igualmente, as avaliações periódicas e participativas dessas iniciativas tendo em vista o melhor e mais coerente emprego dos recursos disponíveis, o aperfeiçoamento dos fins e meios empregados e a correção dos rumos adotados.

A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR E O CARÁTER DAS MUDANÇAS NO PROCESSO CAPITALISTA DE TRABALHO

A atividade criadora é fundamento constitutivo do ser humano. Por meio dela, homens e mulheres buscam responder seu carecimento, transformando a realidade e, nesse processo, se realizam como sujeitos, pois não há atividade sem o concurso das capacidades humanas alimentadas pelas vivências e confrontos com o real.

No entanto, o fazer humano e seu significado em cada momento histórico são dependentes da forma como os indivíduos se inserem nos processos de trabalho e, por isso, se vê que em todos os momentos do desenvolvimento da humanidade, a atividade humana encontra-se subordinada a motivos, que esclarecem a origem e a natureza dos interesses sociais que a originam e a orientam.

As diferenças entre atividades desenvolvidas em épocas históricas e contextos sociais radicam no caráter das relações sociais que articulam entre si os objetivos, ou seja, as motivações e os interesses que as impulsionam. Estes fatores estão, também, na base do desenvolvimento das capacidades humanas, pois esse é processo no qual encontram-se materializadas opções tecnológicas, organizacionais e gerenciais, determinadas socialmente.

As análises dos processos de trabalho fundamentadas em Marx assinalam a determinação do caráter e das consequências do processo de trabalho capitalista pelo seu objetivo intrínseco de valorização do capi-

tal (Brighton Labour Process Group, 1977; Moraes Neto, 2000; Peto; Veríssimo, 2018). No entanto, a reestruturação capitalista em curso com a globalização do mercado fez suscitar a hipótese de uma mudança substancial na natureza e nos princípios da organização capitalista do trabalho.

Para confirmar tal conjectura, as referências utilizadas não se pautam no princípio ontológico que tem por base a pergunta fundamental sobre a natureza das necessidades, interesses, motivos e objetivos que presidem a organização capitalista do trabalho. Ao contrário, elas procuram se orientar por indicações descritivas de mudanças formais do trabalho, de sua organização e gestão.

Sinais de um suposto refluxo na divisão do trabalho são vistos em convergências das funções de concepção, execução e controle; na mobilidade e no enriquecimento de tarefas; no envolvimento dos trabalhadores com atividades permanentes de aperfeiçoamento; em exigências de maior informação e conhecimento do sistema produtivo.

Salientam, ainda, que agora se demandaria ao trabalhador saber ler, interpretar e decidir com base em dados formalizados, prever e corrigir disfunções do sistema, exercer funções mais intelectuais, ter iniciativas e responsabilidades mais elevadas, maior participação e envolvimento de modo a controlar a qualidade e a promover melhorias contínuas nos processos.

Contudo, os contra-argumentos dos que percebem a reposição dos pressupostos da heterogestão são expressivos. Esses mostram o contrário: a reiteração da divisão do trabalho, que se manifesta na permanência do trabalho especializado, simplificado e fragmentado e na baixa participação dos trabalhadores em atividades de inovação.

A pergunta fundamental permanece sem resposta, pois, de fato, não estaria ocorrendo mudança no caráter das relações que articulam entre si os objetivos e os interesses motivadores, que presidem os processos capitalistas de trabalho sendo as mudanças neles verificada apenas de caráter formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos dominantes sobre educação profissional tendem a estabelecer uma correlação linear e não problematizadora entre o fenômeno de maior tecnificação e racionalização dos processos produtivos e o aumento das capacidades gerais e específicas dos trabalhadores. Não é possível, entretanto, concluir, de forma linear e dedutiva, que tais mudanças representem ganhos de qualificação por parte dos trabalhadores (Machado, 1994, 1996).

Em Braverman (1987), a perspectiva apresentada é apenas a perda progressiva dessa qualificação. Não se encontra, portanto, outra hipótese a considerar, já que os trabalhadores, cada vez mais, teriam menos a dizer sobre suas capacidades estratégicas. Outras hipóteses, entretanto, surgiram em relação às lógicas diferentes de utilização da força de trabalho, comparativamente ao taylorismo-fordismo, já que elas se inseririam na perspectiva de afirmação da importância da qualidade do trabalho humano.

Sobre a caracterização das capacidades, que supostamente estariam sendo promovidas e estimuladas nesses novos ambientes de trabalho, há, contudo, muita conjectura e às vezes afirmações apressadas. É necessário, portanto, analisar no contexto das ações situadas e concretas, o que vem mesmo caracterizando essas capacidades humanas no trabalho. Esse conhecimento é de grande importância para debelar a pseudoconcreticidade que envolve os discursos sobre a educação profissional e para afirmá-la como uma prerrogativa fundamental à luta dos trabalhadores.

Uma importante hipótese de pesquisa tem surgido: as dimensões técnicas da qualificação estariam perdendo em importância para as comportamentais, e curiosamente, nessa mesma época cuja característica básica é o progresso técnico. Será que o enriquecimento do trabalho morto, o materializado na tecnologia, estaria representando um esvaziamento do trabalho vivo? Será que o componente técnico estaria perdendo importância em favor das chamadas competências que atendem às exigências empresariais de confiança?

Existe, porém, outra linha de problematização, que permite levantar uma hipótese contrária: as exigências empresariais de confiança surgiriam exatamente porque dentro dos novos dispositivos técnicos haveria possibilidade de afirmação do poder estratégico dos trabalhadores, agora munidos de um conhecimento mais amplo.

Se essa última hipótese está correta, resta indagar sobre o que efetivamente confere poder estratégico a essas capacidades. Elas seriam realmente estratégicas para os trabalhadores e por quê?

Vale, ainda, questionar sobre o que representam tais competências tão caras ao capital, já que elas seriam um produto desenvolvido em ações dirigidas e controladas pelas empresas. Nesse caso, as tais novas competências dariam poder estratégico não propriamente aos trabalhadores, mas às empresas.

Surge, portanto, um problema realmente importante quando se coloca a educação profissional como direito: ela é também um objeto de disputa. Isso significa que é preciso elucidar o tipo e significado, os limites e as possibilidades do acesso que os trabalhadores passam a ter aos novos meios, recursos e técnicas de trabalho por meio da educação profissional.

Será que eles têm lhes permitido desenvolver efetivamente capacidades criativas, críticas e emancipatórias? Ou será que o acesso franqueado aos trabalhadores e trabalhadoras à educação profissional está limitado e subordinado a uma regulação técnico-política, que daria apenas condições de exercício de capacidades heteroadministradas?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. The Capitalist Labour Process. *Capital & Class*, Londres, v. 1, n. 1, p. 3-26, Spring, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1177/030981687700100102>.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LÚCIO, Clemente Ganz. O novo mundo do trabalho é flexível, precário e inseguro. *Carta Social e do Trabalho*, Campinas, n. 38, p. 1-11, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.forumat.net.br/at/sites/default/files/arq-paginas/cesit_carta-social-e-do-trabalho-38_1.pdf#page=5. Acesso em: 19 jun. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. e outros. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3. ed. Petropólis: Vozes, 1994. p. 165-184.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, 1996. p. 13-40.

MARX, Karl. *Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. 15. ed. México (DF): Siglo Veintiuno, 1987.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues. Nota sobre Marx e o processo de trabalho no final do século. *Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 11, n. 2 (18), p. 5-13, out. 2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenio sobre la orientación profesional y la formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos*. Ginebra: OIT, 1975. Disponível em: https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID,P12100_LANG_CODE:312287,es. Acesso em: 12 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Guia das normas internacionais do trabalho*. Genebra, OIT, 2009. Disponível em https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@europe/@ro-geneva/@ilo-lisbon/documents/publication/wcms_723629.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

PETO, Lucas Carvalho; VERÍSSIMO, Danilo Saretta. Natureza e processo de trabalho em Marx. *Psicologia & Sociedade, Associação Brasileira de Psicologia Social*, Recife, v. 30, p. e181276, mês. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/al/hpxGgHT7rQVdKRChNjNgnjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Parte II

**A expansão das redes estaduais e federal
de educação profissional: críticas e
perspectivas**

7

Cenários e embates na relação da educação profissional com o ensino médio no Distrito Federal

Caroline Bahniuk

Caetana Juracy Rezende Silva

Maria da Conceição da Silva Freitas

INTRODUÇÃO

O texto tem por objetivo refletir sobre a formação da juventude trabalhadora na educação profissional técnica de nível médio no Distrito Federal, tomando como eixo da reflexão os embates entre perspectivas antagônicas: a Pedagogia do Capital, a qual preconiza a formação de força de trabalho para o trabalho explorado, precarizado e para adaptação social numa sociedade de intensa desigualdades e a Educação na direção na Emancipação Humana com uma formação voltada para o desenvolvimento do ser humano em suas diversas dimensões, com centralidade na apre-

ensão dos fundamentos do trabalho social, com integração entre trabalho manual e intelectual, formação geral e profissional.

Porém, nas relações sociais capitalistas com a hegemonia do capital as relações de trabalho e a educação encontram-se subsumidas pela produção de valor, por meio da exploração do trabalho. Em particular, nessa forma social, a educação, o que inclui a educação escolar, segundo Mészáros (2006, p. 275) assume “[...] duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. O que significa dizer, que não é possível construir uma educação na direção da emancipação humana, em sua totalidade, nessas relações, o que podemos fazer, ancorados nessa perspectiva contra hegemônica, é construirmos germes, não sem limites e contradições dessa educação.

No que diz respeito à formação dos jovens no ensino médio, a disputa de finalidades e concepções não é algo novo no Brasil. Porém, nas últimas décadas vai ganhando maior centralidade com sua expansão numérica e a entrada de um contingente maior de sujeitos da classe trabalhadores nesse nível de ensino.

Nessa direção, as reformulações mais recentes do ensino médio e sua integração com a educação profissional, expressam, em certa medida, as disputas de concepções educacionais acima referidas. Dessa forma, o Novo Ensino Médio - NEM é a expressão mais acabada e atual da Pedagogia do Capital para a formação dos jovens da classe trabalhadora, numa tentativa de integrar a formação profissional e a formação geral de forma reducionista, pragmática e precária¹. Essa formação encontra-se alinhada ao padrão de acumulação do capitalismo contemporâneo: a acumulação flexível, a qual, segundo Harvey (2010), baseia-se na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados e dos padrões de consumo. Tal conjectura, coloca novas exigências formativas e provoca intensas modificações no trabalho e na educação.

¹ Atualmente, resultante das pressões pela revogação do NEM, tramita no Congresso Nacional projeto de lei - PL encaminhado pelo Ministério da Educação - MEC propondo alterações na Lei 13.415/2017. O PL pode sofrer diferentes modificações ao longo das discussões pelos parlamentares. Para nossa análise, interessa, entre outros aspectos, a forma como o NEM explicita um completo alinhamento à Pedagogia do Capital.

A fim de abarcar o objetivo proposto, organizamos esse texto em duas partes. Inicialmente, trazemos os embates de projetos antagônicos de formação humana para a juventude, na relação entre ensino médio e educação profissional. Nessa linha, destacamos a formulação da Pedagogia do Capital no Novo Ensino Médio, em particular o que diz respeito ao itinerário de formação técnico profissional. Apresentamos, também, uma análise dos documentos da rede de ensino do Distrito Federal, buscando demonstrar como esse arcabouço orientador se distancia de uma concepção educacional voltada para a emancipação humana, trazendo alguns pressupostos nessa direção. No segundo momento, buscamos delinear um panorama da educação profissional no DF, com a apresentação de dados estatísticos, a análise de especificidades desse território e de similitudes com a tendência brasileira, e reflexões acerca das disputas de espaços e concepções identificadas no cruzamento dos dados levantados com outras fontes de informação. Ao final, tecemos algumas conclusões.

PROJETOS DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A JUVENTUDE NA RELAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As disputas e embates no âmbito da educação são uma constância e atuam como molas propulsoras de diferentes propostas educacionais. No que diz respeito à formação da juventude, as perguntas: Qual a finalidade do ensino médio? Qual o papel e a concepção de trabalho nessa formação? Como se realiza a integração entre trabalho e escola e a integração entre formação geral e profissional? Essas questões são respondidas de diferentes formas pelas propostas educacionais – as quais se articulam a distintos projetos societários. Aqui vamos tratar de duas perspectivas antagônicas a Pedagogia do Capital e a Educação na direção da Emancipação.

Para Fontes (2021, p. 537) “a pedagogia do capital envolve um conjunto de características pedagógicas da dominação capitalista”, e se realiza nos diversos espaços sociais, e nas últimas décadas um fenômeno tem chamado atenção: a ampliação exponencial da participação de entidades empresariais na educação.

No que diz respeito às disputas educacionais em torno do ensino médio brasileiro, nos últimos anos, podemos destacar as intensas reformulações sofridas pela promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelecida de forma antidemocrática, elaborada e sancionada sem a participação efetiva do conjunto dos professores, estudantes e entidades representativas, exprime a proposta mais atual e acabada para a formação da juventude.

A referida lei adveio de uma medida provisória e foi um dos primeiros atos do governo do presidente Michel Temer (2016 – 2018) instituído por meio de um golpe parlamentar. Ela possui íntima relação com outras modificações no âmbito jurídico-formal, as quais alteram profundamente a legislação trabalhista, adequando-a às exigências impostas pelo capitalismo contemporâneo. Entre essas modificações destacam-se: a Lei da Terceirização (nº 13.429/2017), regulamentando as relações de trabalho prestadas por empresas intermediadoras de mão de obra, e a Reforma Trabalhista (nº 13.467/2017), alterando regras de acordos coletivos, de remuneração e carreira entre outras, e, também, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os gastos sociais (saúde, educação, previdência e assistência social) por vinte anos, impondo um duro regime fiscal a ser incorporado por todas as esferas do Estado brasileiro.

Nessa tentativa de construir uma estrutura jurídica normativa sobre todos os aspectos que pudessem apoiar as reformas em andamento, inscrevem-se, também, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica” e a Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022 que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

Para Kuenzer (2017), as principais modificações propostas pela reforma do ensino médio podem ser agrupadas em dois eixos: a carga horária – com a ampliação e extensão progressiva do tempo e a organização curricular – com a flexibilização dos percursos formativos dos estudantes, ou seja, para concluírem o ensino médio, os estudantes devem cursar um bloco comum de formação e mais um itinerário formativo, a ser escolhido entre as opções existentes: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e

suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional.

Em linhas gerais, percebe-se que o chamado Novo Ensino Médio - NEM produz uma desconstrução da educação básica, obliterando o acesso dos jovens, em particular da classe trabalhadora, ao conjunto de conhecimentos comuns e necessários para compreensão da realidade e do trabalho na atualidade. Temos reconhecido no processo de implementação do NEM uma brusca diminuição das disciplinas do campo das Ciências Humanas e Sociais, bem como das Artes e da Educação Física. Essas juntamente com Filosofia e Sociologia – tinham sido excluídas pela Medida Provisória e devido às diversas críticas voltaram na Lei nº 13.415/2017 com a denominação de estudos e práticas. Ganham espaço na escola – outros componentes curriculares, tais como o Projeto de Vida – presente em todos os itinerários, além de inúmeras disciplinas chamadas de eletivas, no caso do DF, cada itinerário possui mais de cinquenta dessas disciplinas, pulverizando o acesso ao conhecimento com a descaracterização do conhecimento escolar.

Apesar do nome instigante, o Projeto de Vida, componente que se torna obrigatório na proposta do NEM, não tem uma definição muito clara, podendo ser desde uma variação de *coaching* sobre autoajuda, desenvolvimento de competências socioemocionais de autoconhecimento, autocuidado etc. a uma proposta mais bem estruturada de orientação para carreira, entre outras. Porém, na perspectiva da formação do cidadão neoliberal, a tal da construção do projeto acaba por expressar de forma geral a ideologia que sustenta a proposição do NEM, resumindo na dimensão individual a responsabilidade por um futuro com cada vez menos garantias, mais incerto.

No que tange à ampliação da carga horária, ela tem sido feita essencialmente por meio da expansão do ensino à distância. É estabelecido no NEM, para o diurno, até 20 % da carga horária nesse formato e, para o noturno, até 30%.

Outro aspecto importante da reforma pretendida diz respeito à participação de grupos econômicos tanto na formulação como na imple-

mentação da proposta. Avalizam a proposta fundações e organizações que congregam interesses empresariais diversos, incompatíveis com uma oferta pública e gratuita de qualidade socialmente referenciada.

Alguns desses grupos empresariais apresentam soluções tidas como inovadoras para problemas gerados pelo próprio capitalismo em crise. Assumindo, assim, um lugar privilegiado na lógica gerencial junto ao Estado neoliberal. Tomam para si o discurso da necessidade de dar eficiência no uso dos recursos públicos, advogam-se portadores de antídotos contra a ineficiência da administração pública e outras novas roupas do rei nu, como, por exemplo, a defesa das parcerias público-privadas em toda a educação pública. No Novo Ensino Médio é mister a atuação do setor privado, que se faz presente tanto na aprovação da proposta, quanto na sua implementação. No caso do DF o Sistema S aparece tanto ofertando cursos no itinerário técnico profissional, como para a formação para os professores, entre outros.

Percebe-se desde a promulgação da proposta do NEM a ênfase no itinerário na formação técnico-profissional, de viés simplificado e pragmática, em contraposição a propostas mais democráticas e expansivas de articulação da educação básica com a formação técnico-profissional. Nesse itinerário houve com a reforma uma maior desconexão de um eixo formativo comum de formação – ela possibilitou a realização do itinerário em outras instituições, incluindo principalmente as de cunho privado. Também deslegitima uma luta histórica da educação profissional, ao permitir a atuação de profissionais sem formação pedagógica, com notório saber.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal (segmento estadual e federal), atualmente, são 110 escolas de ensino médio, envolvendo 4.048 professores e 87.961 matrículas. Considerando apenas a rede estadual, 99 (37,6%) escolas, 3.573 (63,8%) professores, 84.206 (73,6%) matrículas (INEP, 2022). Tomamos como referência para essas análises alguns documentos: Currículo em Movimento (SEEDF, 2020) e o Caderno Orientador: Itinerários Formativos – Novo Ensino Médio (SEEDF; 2023), bem como a implementação do ensino médio nessa rede de ensino. A partir disso verificamos o destaque dado ao Itinerário Técnico- Profissional, incluindo a intenção dele ser realizado em parcerias,

em especial com algumas instituições do chamado Sistema S: o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

Em particular o Currículo em Movimento – atualizado em 2020, possui aspectos singulares da educação do Distrito Federal, porém muitas questões advêm das orientações nacionais: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio (2018), portaria sobre os itinerários formativos (2018), entre outros. O referido documento postula necessidade da preparação para as competências do século XXI, voltadas a responder as exigências do mundo do trabalho e da sociedade como um todo, tônica da defesa do NEM também se faz presente:

Dessa forma, é necessário promover possibilidades de acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados à vida, para o fortalecimento do convívio e das relações do mundo do trabalho por meio das competências socioemocionais, como: autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade para o alcance de seus objetivos. A educação é peça-chave para essas mudanças e, por isso, faz-se mais que necessário buscar novos modelos educacionais (SEEDF, 2020, p. 21).

Nos documentos referidos, os conceitos de competências e empregabilidade aparecem como pilares da formação a ser realizada aos jovens do ensino médio. Há uma atualização da perspectiva de competências. A noção de competências vem sendo incorporada na política educacional no Brasil desde a década de 1990, porém, na atualidade há um deslocamento da ênfase no domínio cognitivo para o socioemocional². As competências socioemocionais são basilares na BNCC, ou seja, hoje essas competências se mesclam e fatores emocionais ganham centralidade na formação – com

² Sobre essa questão, ver: Ramos e Magalhães (2022).

a intenção de garantir maior controle emocional numa sociedade marcada pela instabilidade, em particular, no âmbito do trabalho.

No que diz respeito ao empreendedorismo, o conceito também não é um termo novo da política educacional no Brasil. Mas ganha maior espaço e centralidade, com a BNCC e o Novo Ensino Médio. Na proposta do GDF o empreendedorismo é uma disciplina obrigatória em todos os itinerários, seu plano de ensino é de autoria do SEBRAE- DF e toma como referência o Guia Essencial para o empreendedorismo do SEBRAE. Ao fazer uma pesquisa sobre a concepção de empreendedorismo no SEBRAE, a luz da pedagogia histórico- crítica, Martins e Castro (2021) dizem que:

Nesse sentido, com base em Gramsci (1999a) consideramos o empreendedorismo como uma construção ideológica orgânica que, assentada nas bases materiais da acumulação flexível, tem por finalidade aprofundar a assimilação e subordinação da classe trabalhadora dentro da concepção burguesa de mundo para massificar a percepção de que solução para o desemprego é algo individual que se relacionada ao esforço e ao mérito de cada um. Também com Gramsci (1999a; 2000), podemos afirmar que a ideologia do empreendedorismo integra uma das formas contemporâneas da afirmação da hegemonia da classe burguesa (Martins; Castro, 2021, p. 156).

Em síntese, observamos que o Novo Ensino Médio no Governo do Distrito Federal - GDF acompanha as propostas e concepções dos documentos nacionais, e concordamos com Kuenzer (2007, 2017) que nova normatização do ensino médio expressa a concepção de aprendizagem flexível e alinha a formação da juventude ao regime de acumulação flexível.

Nessa concepção, há um questionamento a uma profissionalização específica e parcelar característica do taylorismo/fordismo, e uma preferência pela formação dos jovens trabalhadores na educação básica de caráter mais genérico, em contraposição aos cursos de educação profissional e Tecnológica especializados.

Mesmo no itinerário da formação técnico profissional não se pretende realizar uma profissionalização acentuada, ou ainda, segundo as palavras de um professor da rede do Serviço Social da Indústria - SESI: “formamos para profissões que ainda não existem, num contexto de profunda mutação do mercado de trabalho” (CNI, 2019). Essa concepção é recorrente manifestada pelos representantes da Pedagogia do Capital e defensores do NEM.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez (Kuenzer, 2017, p.341).

Como vimos, há um processo de alongamento da escolarização, ou seja, os jovens no Brasil estão passando mais tempo na escola, e essa ampliação do tempo é tanto vertical (aumento das horas diárias), como horizontal – (ampliação dos anos de escolarização), característica da escola sob a acumulação flexível.

No entanto, essa ampliação do acesso à escola, uma luta histórica da classe trabalhadora, não vem acompanhada da ampliação da estrutura, dos recursos materiais, como também de professores e funcionários. Para os jovens da escola pública vem sendo disponibilizado acesso ainda mais precário ao conhecimento, o que dificulta a possibilidade de seguir os estudos em nível superior de maior qualidade.

Essa formação tem por objetivo fazer com que os jovens aceitem formas mais flexíveis e precárias de trabalho, ajustando-se melhor às diversas tarefas temporárias e repetitivas, aprendendo a conviver com trabalhos atípicos, a informalidade e o desemprego. Para isso não há um investimento maior de uma educação profissional e sim formação referenciada em competências genéricas - que serão requeridas nos diversos trabalhos simples a serem desempenhados pelos estudantes, como também para tornarem-se

empreendedores, o que significa de fato saber se virar e garantir sua sobrevivência, alternando trabalhos precários com o desemprego. Para isso a desconexão entre formação profissional e formação geral, como também a precarização de ambas, é funcional, ou seja, garante mais tempo dos jovens na escola- maior controle sobre eles e contribui na contenção social, ao mesmo tempo não fornece instrumental teórico-prático relevante para a conhecimento da realidade e suas contradições, e nem os fundamentos de uma prática laboral.

A educação na direção da Emancipação Humana³, na contraposição à Pedagogia do Capital, altera substantivamente o conteúdo e forma, das suas finalidades/objetivos, da concepção de trabalho e sua integração com a formação geral. Para Frigotto (2021, p.383) Emancipação Humana “trata de um processo histórico em construção de superação de todas as formas de alienação, exploração e dominação de classe ou grupos sobre os outros. (...) onde e o livre desenvolvimento solidário e cooperativo que signifique o desenvolvimento de todos. Ao tratar da pedagogia socialista, trazemos a seguinte formulação:

Ela se contrapõe à pedagogia do capital, ou seja, ao processo de internalização das relações sociais sob o modo de produção capitalista, distinguindo-se destas pelos sujeitos que a produzem – os trabalhadores; por finalidades formativas sociais, as quais visam contribuir para a formação humana de lutadores e construtores de uma sociedade emancipada; e pelos métodos que integram teoria e prática na formação omnilateral (Bahniuk; Dalmagro, 2021, p. 546).

A educação na direção da emancipação tem por base a concepção marxista que pode ser sintetizada na articulação entre três elementos essenciais: o trabalho, o estudo, a educação física. Em particular, o trabalho possui uma dupla dimensão - de ser ao mesmo tempo ontológico- o que diferencia os seres humanos dos animais, sua essência está na capacidade de transformar

³ Outras denominações como Pedagogia Socialista, Pedagogia do Trabalho, Educação Omnilateral, Educação Marxista podem ser lidas como sinônimo da Educação na direção da Emancipação.

a natureza para produção da sua existência; e histórico, que significa afirmar que a forma da realização do trabalho muda ao longo do tempo, a depender do modo de produção e das relações estabelecidas por ele.

O trabalho na concepção educacional aqui proposta é o elo entre a teoria e a prática, entre a vida e o estudo, porém se afasta de um mero aprender a fazer ou aprender pela prática, diz respeito ao domínio teórico-prático dos processos de produção e seus diferentes setores e ramos, o que pressupõe o conhecimento científico e o escolar. Refere-se a apreensão do processo de trabalho desde a sua concepção à sua execução, numa não separação entre trabalho manual e intelectual, numa unidade entre teoria e prática. (Bahniuk; Dalmagro; 2021). Esses pressupostos marxistas englobam os processos educacionais de todas as idades.

Como dissemos anteriormente, essa educação não se realiza em sua totalidade pelo jugo do trabalho alienado, é necessária uma superação das relações sociais capitalistas e do trabalho explorado, para que ela consiga se desenvolver otimamente. O que se coloca como possível, nessas relações é tensionar a educação pública, estatal, hegemônica e construir germes de uma formação mais ampla e rica. Podemos dizer que algumas experiências, como algumas escolas nos assentamentos do MST e de outros movimentos sociais, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), alguns cursos de certos institutos federais e outros espaços, tomam como referência a concepção de educação voltada para a Emancipação Humana, e constrói germes nessa direção, não sem muitos limites e contradições nas relações sociais capitalistas.

Nessa direção, considerando o grande contingente de jovens no Brasil que precisam conciliar estudos e trabalho, e esse último, na maioria das vezes não formal, temporário e precário é condição para o jovem continuar os estudos no ensino médio. Isso coloca a questão da profissionalização no ensino médio um tema presente, ou como chamado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) como uma travessia na materialidade do nosso tempo histórico. Refletindo à integração do ensino médio com o ensino profissional, estimulados por esses pressupostos da educação na direção da emancipação, ambos não serão colocados numa oposição entre formação geral e formação profissional, ou seja, buscará permitir o acesso a uma

formação geral ampla e rica de conhecimentos gerais, na qual as disciplinas das Ciências Humanas como também e as Artes e a Educação Física se façam presentes. Inclusive, ajudando os estudantes a compreenderem o modo de produção na atualidade, os fundamentos científicos do processo de produção e a tecnologia no capitalismo, bem como outras formas passadas e futuras dos seres humanos produzirem a sua existência, mas também extrapolando as dimensões do trabalho.

A apreensão de técnicas e procedimentos específicos de uma profissionalização, não podem ficar restritos a um mero saber fazer e nem distantes da compreensão do papel social de determinada profissão e/ou ramo da produção para a humanidade e quais características ela assume nas relações sociais capitalistas. Como também, compreender os processos de trabalho, para além de determina técnica ou procedimentos, buscando não sem limites compreender não só a execução, mas a elaboração o planejamento sobre o trabalho. Articular os estudantes com os acontecimentos políticos, econômicos, sociais e naturais do país e do mundo e das lutas sociais em curso, para potencializar uma formação crítica. Ao mesmo tempo, estimular e dar condições para os estudantes continuem seus estudos no Ensino Superior, e que lutem pelo direito de acessarem a universidade pública, de terem trabalhos menos precários e que se coloquem na construção ativa da transformação social, condição para a eliminação da exploração e desigualdades sociais.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO DISTRITO FEDERAL: CONTEXTO EM NÚMEROS

O DF é considerado uma Unidade Federativa (UF) especial estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como uma mesorregião, integrada em um mesmo território com a microrregião nomeada Brasília. Atualmente, o DF está organizado em 33 regiões administrativas (RA) e possui uma população de 2,8 milhões de habitantes, sendo a 20ª UF mais populosa, porém, com a maior densidade demográfica, 489,01 habitantes/km² (IBGE, 2022).

Devido a sua organização administrativa, não há no DF rede municipal, a oferta pública de ensino é constituída pela rede estadual, e pelas instituições federais que, no âmbito da educação profissional, se resume ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do DF – SEEDF, a rede estadual vinculada a essa Secretaria, conta atualmente com 16 unidades com oferta de cursos de educação profissional, distribuídas em 8 regiões administrativas (Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Santa Maria e Taguatinga), com mais uma unidade em obras na RA do Paranoá. É importante destacar que a rede estadual pública de educação profissional no DF conta também com Escola Técnica de Saúde de Brasília - Etesb, vinculada à Secretaria de Saúde do DF, com importante oferta de cursos nessa área.

Conforme abordado anteriormente, com o início da implementação do chamado Novo Ensino Médio, em 2022, a SEEDF buscou ampliar a oferta de educação profissional para alcançar todas as suas escolas de ensino médio, sendo que essa ampliação se deu, inicialmente, por meio de parcerias externas com instituições privadas como o SENAI e o SENAC.

Ainda de acordo com dados da Secretaria, foram abertas 6.920 vagas, sendo 4.587 para cursos da educação profissional técnica de nível médio, 1.004 para o itinerário formativo de formação técnica profissional no ensino médio e 1.329 para cursos FIC⁴ (SEEDF, 2023). Parte dos recursos para custeio dos cursos técnicos e FIC vem do Ministério da Educação - MEC, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec (transformado em Programa Novos Caminhos em 2019, retomando a denominação Pronatec em 2023), por meio da adesão à Bolsa-Formação, desde 2014.

No segmento federal, diferente de outros estados nos quais a existência de instituições federais de educação profissional vem de longa data, em alguns casos desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909,

⁴ Conferir matéria disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/portas-para-o-mundo-do-trabalho/>. Acesso em: 04 out. 2023.

no DF, a presença efetiva da chamada Rede Federal começa a se consolidar a partir do final de 2008 com a criação do IFB.

O primeiro campus do IFB foi implantado em 2009, em Planaltina, a mais antiga das cidades na região do DF, em um processo de federalização do então Colégio Agrícola de Brasília, criado em 1959 e inaugurado em 1962 como Escola Agrotécnica de Brasília. Inicialmente vinculada ao Ministério da Agricultura, essa instituição passou por várias transformações, com mudanças de denominação, de estrutura e de subordinação até se constituir como campus do IFB. Ainda em 2009, iniciou-se o processo de implantação dos campi Brasília (Plano Piloto), Gama, Samambaia e Taguatinga. Em 2011, os campi Ceilândia, Estrutural, Riacho Fundo, São Sebastião e Taguatinga Centro. Em 2018, o campus Taguatinga Centro foi transferido o Recanto da Emas.

O IFB oferta cursos técnicos nas formas integrada e subsequente ao ensino médio, cursos técnicos integrados com o ensino médio EJA, cursos de graduação e de pós-graduação (especialização e mestrado) e FIC. Dada a condição do DF em que as distâncias entre os campi do IFB são relativamente próximas, em comparação aos IF de outros estados, no planejamento institucional optou-se pela não concorrência entre campi em termos de oferta. Assim, cada unidade oferece cursos distintos.

De acordo com as informações do portal do Instituto, atualmente, todos os campi têm ofertas de cursos técnicos nas formas integrada (17 cursos) e subsequente (25 cursos). Em relação aos cursos técnicos integrados com o ensino médio EJA, criados no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, o IFB oferta atualmente 7 cursos, um em cada campus, não tendo oferta apenas nos campi Plano Piloto, Ceilândia e Taguatinga. Entre os cursos técnicos subsequentes, há também a oferta na modalidade de educação a distância - EaD com polos no DF e em Goiás.

No cenário mais amplo, segundo dados do Censo da Educação Básica 2022, o DF é responsável por 30,4% (30.578) das matrículas da educação profissional na Região Centro-Oeste, sendo 29.604 (96,8%)

dessas matrículas em cursos técnicos de nível médio e 974 (3,2%) em cursos de formação inicial e continuada - FIC.

Em relação apenas aos cursos técnicos de nível médio, o segmento público responde por 14.573 (49,2%) matrículas enquanto o privado por 15.031 (50,8%). A participação dos segmentos público e privado irá se alterar de acordo com a forma/modalidade de oferta dos cursos técnicos de nível médio, se integrada, concomitante, subsequente ou integrada à EJA. No conjunto dos cursos técnicos é computado também o ensino médio Normal/Magistério, com oferta somente na rede estadual e de forma residual com apenas 47 matrículas, o que corresponde a 0,2% das matrículas em cursos técnicos no DF.

As matrículas no ensino médio Integrado – EMI correspondem a apenas 16,9% (5.005) do total de matrículas em cursos técnicos de nível médio no DF. Dessas, a maior parte está no segmento público, sendo a rede federal, ou seja, o IFB, responsável por 2.314 (46,2%) e a SEEDF por 1.079 (21,6%). O segmento privado participa com 1.612 (32,2%) matrículas. Ainda em relação ao EMI, porém na modalidade EJA, o Censo 2022 registra 486 matrículas em todo o DF, sendo 313 na rede federal, 65 na estadual e 108 no segmento privado. Em outras palavras, o IFB puxa para cima o número de matrículas do segmento público no EMI, sendo a participação da SEEDF relativamente tímida.

Seguindo a tendência nacional, o maior número das matrículas na educação profissional técnica de nível médio no DF está em cursos na forma subsequente ao ensino médio. O Censo 2022 registra 19.755 (66,7%) matrículas nesses cursos, sendo 9.923 na rede privada, 7.074 na rede estadual e 2.758 na rede federal.

Enfim, na forma concomitante, quando o estudante cursa o ensino médio em uma escola e o curso técnico em outra, o Censo 2022 registra 4.311 matrículas no DF, correspondendo a 14,6% do total de matrículas em cursos técnicos. A rede estadual reponde por 923 dessas matrículas e a rede privada por 3.388. Destaca-se que o IFB não possui cursos técnicos concomitantes. Em nossas pesquisas não foi possível precisar se isso decorre de uma opção institucional do IFB, de uma negativa ou não interesse

do Governo do Distrito Federal – GDF no estabelecimento de acordo, de alguma preferência do GDF por uso da própria rede ou estabelecimento de parceria com instituições privadas.

Na fotografia da educação profissional no DF, é importante considerar dos 5.779 km² de Brasília, cerca de 3.000 km² são considerados área rural com uma importante produção agrícola de feijão, trigo, mel, ovos, hortaliças entre outros produtos (CODEVASF, 2022). Todavia, quase a totalidade das matrículas em cursos da educação profissional estão em estabelecimentos de ensino em área urbana, 95,4%, e apenas 3,2% dessas matrículas estão em escolas na área rural.

Em relação ao perfil de estudantes na educação profissional, o Censo Escolar 2022 registra 60,6% das matrículas de estudantes do sexo feminino e 39,4% do sexo masculino. Na categoria raça/cor, 43,4% não declararam, 34,5% se autodeclararam pardas(os), 17,0% brancas(os), 4,3% pretas(os), 0,6% amarelas(os) e 0,2% indígenas. Quanto à faixa etária, até 14 anos 0,4% das matrículas, de 15 a 17 anos 19,8%, de 18 a 19 anos 10,3%, de 20 a 24 anos 19,7%, 25 anos ou mais, 49%. Observamos, pois, um perfil predominantemente feminino, com um alto percentual de não declaração de cor/raça e prevalência de pardas(os) entre as(os) que se autodeclararam, assim como a preponderância de um público adulto (79,8% com 18 anos ou mais).

Ainda de acordo com o Censo da Educação Básica 2022, atuam na educação profissional no DF 1.519 docentes, 68,5% (1.041) deles na rede pública, a maioria na rede federal (52,2%), onde se encontra também o maior número de concursados efetivos (47,5%). Na rede estadual, os quantitativos de concursados efetivos e temporários são próximos: 275 no primeiro caso e 234 no segundo, registrando também 6 docentes terceirizados. O perfil docente da educação profissional no DF é majoritariamente masculino, correspondendo a 51,3% do total, enquanto o percentual de docentes do sexo feminino é de 48,7%. A faixa etária de 30 a 49 anos concentra 70,8% desses profissionais. 97,2% são graduados e, desses, 75,7% são licenciados, 38,1% cursaram alguma especialização, 22,7% têm mestrado e 16,4% doutorado.

O Censo 2022 registra, ainda, 74 estabelecimentos de ensino com matrículas na educação profissional, sendo 49 (66,2%) da rede privada, 15 (20,3%) da rede estadual e 10 (13,5%) da rede federal, ou seja, os campi do IFB.

Além dos números específicos da educação profissional, para compreensão do contexto de sua oferta no DF e dos embates e desafios enfrentados por aqueles que defendem uma proposta de educação para a emancipação humana de formação para a classe que vive do trabalho, é necessário considerar a dimensão da desigualdade social nesse território.

Ideias pedagógicas neoprodutivistas aderentes à ideologia neoliberal têm encontrado campo fértil em um território em que há décadas tem se fortalecido o discurso do mérito, do individualismo, da criminalização dos movimentos sociais e das lutas coletivas. Uma das anedotas contadas pelos estudantes expressa essa questão nos seguintes termos: “Ser brasileiro é nascer, crescer, comprar um umidificador, prestar concurso e financiar um apartamento em Águas Claras”⁵. Águas Claras é a sétima RA em maior rendimento bruto domiciliar médio, R\$14.056,73, e está classificada no grupo 2 de rendimento, Renda Média Alta (CODEPLAN, 2021). A anedota expressa em certa medida a representação social de uma pessoa bem-sucedida de classe média.

O DF registra o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, 0,814. O rendimento nominal mensal domiciliar per capita, em 2022, era de R\$ 2.913 (IBGE, 2023), colocando o DF em primeiro lugar na comparação com outros estados. Porém, enquanto na RA Lago Sul o rendimento bruto domiciliar mensal médio é de R\$31.322,91, na RA SCIA Estrutural é de R\$2.014,03, 15,5 vezes menor (CODEPLAN, 2021).

Essa desigualdade é verificada também no campo educacional. 36,3% da população do DF, com 25 anos ou mais, tem o ensino superior completo. Na RA mais rica (Lago Sul), 87,2% dos moradores nesse segmento de idade completaram a educação superior, enquanto na RA com menor rendimento (SCIA Estrutural) esse número é de apenas 4,6%.

⁵ Variações dessa anedota podem ser encontradas nas redes sociais como a disponível em: <https://twitter.com/castrijon/status/497077262634999808>. Acesso em: 04 out. 2023.

É interessante, ainda, notar que exceto os campi Plano Piloto e Taguatinga, os demais campi do IFB estão localizados em regiões de renda média baixa e renda baixa, conforme classificação adotada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. Nas localidades onde as instituições da Rede Federal são centenárias, elas gozam de grande reputação, até mesmo pelo caráter elitista que assumiram em determinado período na oferta do chamado ensino médio propedêutico, mas também pelas lutas em defesa de uma educação profissional de qualidade. Como uma instituição relativamente nova, o IFB não goza desse benefício. Tendo conquistado gradativamente sua imagem.

Esse desconhecimento do que seja uma instituição de profissional e tecnológica ou mesmo do que é essa modalidade de ensino, em suas especificidades pedagógicas e epistemológicas, foi também a realidade vivenciada por muitos de seus professores ao ingressar em seus quadros via concurso público. Nesse contexto, mesmo havendo algum debate sobre o ensino médio integrado nessa instituição, a apropriação mais profunda e densa das implicações de um e outro modelo é um desafio.

Apesar de isoladamente os números da educação profissional no DF não explicitarem muito sobre as concepções em disputa, conectados com outras fontes de dados como os sites da SEEDF, do IFB e de instituições privadas, torna-se possível indicar alguns achados.

Os documentos do IFB apontam claramente para uma perspectiva de formação mais ampla, indicando os cursos integrados como uma construção histórica da travessia possível para o desenvolvimento das condições de superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, ciência e técnica. Sabe-se, entretanto, da distância entre a proposta e sua realização e das dificuldades de diferentes vieses nesse caminho.

Por outro lado, os documentos da SEEDF, como explicitado anteriormente, apontam para a convergência com a perspectiva dominante, com a adesão à proposta do NEM. No entanto, sabe-se também da resistência a esse modelo entre docentes e outros profissionais da educação da rede estadual. Resistência essa manifestada desde a sala de aula na procura por dar um sentido a componentes como o Projeto de Vida no NEM a ex-

pressões mais explícitas nos debates e nas lutas coletivas contra a precarização cada vez mais acentuada de suas carreiras, como mostram os números sobre os tipos de vínculo trabalhista.

Considerando que a rede privada é a maior ofertante e que a maior parte das matrículas na educação profissional técnica de nível médio está em cursos na forma subsequente, e combinando esses dados com propagandas e informações presentes nos sites de diferentes instituições privadas, é possível observar a prevalência no DF da concepção orientada por noções como as de meritocracia, empreendedorismo, e a de *self-made man*.

Enfim, apenas como provocação, é bom lembrar que as Confederações Nacionais da Indústria - CNI e do Comércio - CNC têm sede em Brasília, e suas entidades SESI, SENAI, SESC e SENAC possuem grande visibilidade no território e na disputa sobre concepções de formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve com norte mostrar a disputa presente na formação dos jovens da classe trabalhadora, em especial no Ensino Médio e sua relação com a Educação Profissional. A concepção da pedagogia do capital, expressa no Novo Ensino Médio, voltado para adaptar os jovens ao trabalho precário e ao desemprego. Nessa propositura há uma intensa desvalorização do conhecimento escolar, do papel do professor, da capacidade e autonomia dos jovens. Aqui, a educação é vista como um fator importante na formação de força de trabalho - dócil e embrutecida para a valorização do valor e da conservação do capitalismo em crise. A educação, nesse contexto, torna-se uma mercadoria, geradora de lucro, e nas últimas décadas essa questão ganha mais dramaticidade com a existência de inúmeras parcerias -público privadas e a inserção de grupos empresariais na educação. Tal situação, tem mercantilizado ainda mais a educação pública e garantido o controle da formação da classe trabalhadora para seu projeto de sociedade particularista, da classe dominante, voltado a atender seus interesses.

Em contraponto, a concepção da educação na direção da Emancipação Humana, articula estudo, trabalho e educação física e desenvolve-se otimamente somente com a superação da forma social do capital, superando as classes sociais e o trabalho explorado/ alienado e outras formas de separação do ser humano da produção da riqueza, material e social da humanidade. Pressupõe uma educação ampla e rica que envolva as diversas dimensões do ser humano: científica, corporal, emocional, política, estética, entre outros. Nas relações sociais capitalistas em que vivemos, tendo o horizonte a Emancipação Humana e em articulação com as lutas da classe trabalhadora, a educação escolar, em especial a formação dos jovens no Ensino Médio, precisa lutar contra a redução do conhecimento científico/ escolar de base para todos, precarização do trabalho docente e condições estruturais na escola, contra a inserção das entidades empresariais na educação pública. Nesse caminho, não tomar a formação geral e profissional como oposição, mas realizá-las em maior integração, bem como compreender que ambas tem como objetivo dar maiores condições aos jovens de inserção crítica no trabalho e na vida, fazendo com que eles consigam interpretar a realidade e suas contradições e se inseriram em processos de luta para a transformação da sociedade desigual que vivemos.

Quanto ao cenário da educação profissional, percebe-se que a rede estadual e a privada se aliam em termos de concepções e propostas pedagógicas, tornando a perspectiva por elas abraçadas amplamente dominante. Em via distinta, o IFB se alia a outras instituições da Rede Federal na trajetória de estabelecimento da proposta pedagógica do ensino médio integrado, abarcando também esforços para a manutenção da oferta desses cursos na modalidade EJA, que, embora tímidas, contribuem para manter aceso o debate sobre as especificidades do atendimento a esse público.

Observa-se, também, que a oferta de educação profissional no DF praticamente ignora as demandas da área rural de Brasília, o que se torna particularmente relevante considerando a importante presença de assentamentos e propriedades com produção familiar orientada pelas perspectivas da sustentabilidade, da produção orgânica e da agroecológica.

Enfim, destaca-se o impacto das questões decorrentes da desigualdade socioeconômica no cenário da educação profissional do DF. Há nesse contexto a prevalência de valores e perspectivas que apontam para a negação de pertencimento à classe trabalhadora e, conseqüentemente, de alinhamento a suas demandas e lutas.

REFERÊNCIAS

BAHNIUK Caroline; DALMAGRO, Sandra Luciana. Pedagogia do Trabalho. *In*: DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz; VARGAS, Maria Cristina. *Dicionário de Agroecologia e Educação*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017*. Altera dispositivos da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 06 out. 2023.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DO SÃO FRANCISCO E DO PARNAÍBA – CODEVASF. Renan Loureiro Xavier Nascimento *et al* (org). *Caderno de caracterização do Distrito Federal*. Brasília, DF: Codevasf, 2022. Disponível em: <https://www.codevasf.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/biblioteca-geral-do-rocha/publicacoes/outras-publicacoes/caderno-de-caracterizacao-distrito-federal.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL – CODEPLAN. *Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios – PDAD 2021*. Resultado por RAA. Publicado em 06 jul. 2022. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Apresentacao_RAs.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). *Novo Ensino Médio tem aprendizado contextualizado à realidade dos estudantes*, 2019. Vídeo. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/video-novo-ensino-medio-tem-aprendizado-contextualizado-a-realidade-dos-estudantes/>. Acesso em: 01 out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em: 06 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. *Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 out. 2023.

FONTES, Virgínia. *Pedagogia do Capital*. In: DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz; VARGAS, Maria Cristina. *Dicionário de Agroecologia e Educação*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Emancipação Humana*. In: DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz; VARGAS, Maria Cristina. *Dicionário de Agroecologia e Educação*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *O ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>. Acesso em: 24 ago. 2023.

- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – IFB. *Projeto Pedagógico Institucional*. Brasília: IFB, out. 2017. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20-%20Alterado.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 23 ago. 2023.
- KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão includente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p.1153-1178, out. 2007.
- KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime da acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.38, n. 139, p. 331-354, abr-jun, 2017.
- MARTINS, André; CASTRO; Luiger. A concepção de Trabalho Educação do SEBRAE: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.152-179, abr. 2021.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- RAMOS, Marise; MAGALHÃES, Jonas. O que já não era sólido se desmancha no ar: a insustentabilidade da pedagogia das competências cognitivas e socioemocionais. *Paradigma (Maracay)*, v. 43, p. 451-479, 2022
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. *Caderno Orientador: Itinerários Formativos Novo Ensino Médio*. Brasília: Distrito Federal, 2023.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília: Distrito Federal, 2020.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF. *Nossa rede: Educação Profissional e Tecnológica*. Publicado em 5 nov. 19. Atualizado em 10 ago. 23. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-2/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

8

Reforma do ensino médio e da educação profissional nos institutos federais em Santa Catarina: transformações do projeto formativo do currículo integrado

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá

Domingos Leite Lima Filho

APRESENTAÇÃO

A formação profissional, científica e tecnológica e o currículo integrado são temas centrais do GT09 – Trabalho e Educação da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Este debate nuclear, que está no coração das discussões, é polêmico e o artigo coloca a necessidade de ampliar a discussão. Tem o Ensino Médio Integrado (EMI) como objeto de estudo das relações trabalho, educação e sociedade, desnudando o projeto do capital para a formação da classe trabalhadora, a partir de uma análise da proposta pedagógica do currículo integrado, suas concepções políticas e filosóficas.

Nos últimos anos o Estado publicou uma série de medidas relativas ao mundo do trabalho e da educação que precisam ser compreendidas de um ponto de vista mais amplo e que estão relacionadas à Reforma do Ensino Médio (EM) e da Educação Profissional (EP). São elas: Emenda Constitucional nº 95/2016 (Teto dos Gastos Públicos), Lei 13.415/2017, Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2019), Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução n.1, 2021), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022) e Decreto 10.656/2021 (dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Partimos do pressuposto que a Reforma da Educação Profissional¹ é uma parte integrante da Reforma do Ensino Médio, alinhada à discussão que compreende o mundo do trabalho e da educação como partes indissociáveis na elaboração de políticas educacionais que se retroalimentam na sociedade do capital. Mais especificamente, o debate desenvolvido no presente texto se aproxima dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do estado de Santa Catarina, a fim de verificar as articulações da reforma com os projetos societários em disputa e como as políticas estão sendo implementadas ou não nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Neste estado, temos duas instituições que representam a educação profissional em âmbito federal, são elas: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal Catarinense (IFC).

Para tanto, estamos analisando quais foram as transformações do projeto formativo do Ensino Médio Integrado no IFSC e no IFC, levando em consideração os documentos produzidos pelas instituições, suas orientações e diretrizes internas, no que se refere a menção à lei 13.415/2017, a BNCC e à Resolução nº 1 (2021). Neste texto, estão sendo utilizadas

¹ Ainda que não haja uma denominação oficial no discurso governamental, pode-se considerar que o conjunto de medidas anunciadas constitui efetivamente uma reforma da educação profissional.

algumas categorias que já foram balizadoras de pesquisas anteriores sobre a temática, desenvolvidas por Araújo (2022) e Paixão (2023). De acordo com os estudos realizados, a Reforma do EM e da EP pode significar a reconfiguração do EMI ofertado na rede federal de educação.

O trabalho busca contribuir com a pesquisa e sistematização de dados científicos e com os debates acerca deste objeto que está em movimento e implementação. Está fundamentado no materialismo histórico e dialético, um paradigma acadêmico que pensa por si só o binômio teoria e prática de maneira indissociável. A seguir argumentamos sobre a importância de pesquisar a relação entre o currículo integrado e a Reforma do EM e da EP, explicitando as motivações acerca do estudo desse objeto.

Um dos pressupostos que orienta este trabalho é que a educação está intimamente relacionada às novas formas de organização do trabalho, às novas exigências do consumo, às novas pressões políticas e aos interesses em uma formação que conduza os sujeitos a terem uma conduta ético-moral específica que não obstrua os interesses do empresariado. Enquanto processo formativo com vistas ao mundo do trabalho, a educação é constantemente ressignificada pelos intelectuais orgânicos do capital. Essa representatividade promove a articulação dialética entre convencimento e consentimento para moldar a vida social e, dessa maneira, a ideologia burguesa chega na escola (Kuenzer, 2017).

A história se move por contradições e interesses contrários e fazer ciência com base no método materialista histórico e dialético é se comprometer com os valores sociais, humanitários, democráticos e com uma educação de qualidade socialmente referenciada. Muitos são os limites para a materialização do currículo integrado e dos distintos projetos societários em disputa, mas a perspectiva epistemológica que orienta este texto parte da aproximação com o conceito de formação humana integral, tanto no sentido da produção de conhecimento crítico, quanto na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, pensando a formação de sujeitos plenos, críticos e transformadores.

Partimos do ponto de vista que a Reforma da EP está integrada à Reforma do EM, pois ela tem como um de seus eixos formativos o ensino

profissionalizante (itinerário formativo 5 da Lei 13.415/2017: formação técnica profissional) e em seguida são dadas as demais providências para sua concretização. Para compreender mais a fundo estas conexões, seu desenvolvimento e consequências, estamos realizando estudo de caso nos dois IFs do estado de Santa Catarina (IFSC e IFC), espaços que têm em sua origem a formação profissionalizante.

Nestes contextos é importante desvelar as particularidades envolvidas na implementação ou não da Lei 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (2018) e normatizações complementares já citadas, analisando seus impactos dentro de escolas que se diferenciam das demais justamente pela sua vinculação ao mercado e a formação da juventude. Tendo como ponto de partida essa discussão é possível perceber os rumos do EMI no país, as concepções político-pedagógicas que estão em disputa, as possíveis correlações de forças envolvidas e como todas essas questões transformam e transformarão os projetos formativos voltados à juventude.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste primeiro tópico serão explicitadas algumas orientações e diretrizes vigentes nos anos noventa e início dos anos dois mil, acerca das concepções em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, até publicações mais recentes que dão base ao que está sendo denominado como contrarreforma do EM e da EP.

É oportuno esclarecer o uso da terminologia contrarreforma. Muitos pesquisadores utilizam esta denominação, a partir da formulação de origem marxista e gramsciana. Para caracterização desta categoria, Coutinho (2012) traz as seguintes definições:

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca assim utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É

por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificatoriamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo” (...). Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem sucedida (Coutinho, 2012, p. 122).

Portanto, falar em contrarreforma do EM e da EP é “*caracterizar políticas que, apesar de se apresentarem como progressistas, representam, em essência, movimento de conservação ou restauração*” (Pelissari, 2023, p. 4). Para Coutinho (2012) “*o que caracteriza um processo de contra-reforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades*” (Coutinho, 2012, p. 124).

O governo de Fernando Henrique Cardoso, mediante a exarcação do Decreto nº 2.208/97 proibiu a oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (uma das modalidades até então possíveis de oferta nos moldes definidos pela lei 5.692/1971), estabelecendo as modalidades subsequente e concomitante como as únicas possíveis da articulação entre o ensino médio e a formação técnico-profissional. Além disso, fixou metas para a diminuição das vagas de Ensino Médio ofertadas pelas escolas técnicas federais e CEFETs.

Apesar da resistência verificada na comunidade educacional desde sua concepção e implementação, o Decreto 2.208/97 vigorou até o ano de 2004, quando em um contexto de um novo governo federal (de Luis Inácio Lula da Silva) e de intensos debates e disputas foi exarado novo decreto, o 5.154/2004, que revogou o anterior e restituiu a possibilidade da oferta integrada, mantendo as outras duas (concomitante e subsequente). Podemos considerar que esta nova regulamentação resulta de uma formulação que reflete a correlação de forças no momento histórico. A partir de

então, passa a ter destaque, na forma de oferta integrada, a construção do que passou a denominar-se Ensino Médio Integrado (EMI).

De acordo com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012), o EMI é uma modalidade de ensino que ainda sofre o fantasma do decreto 2.208/97, o qual dissociava ciência e técnica e estruturava o ensino médio federal com base na concomitância e subsequência. Observa-se que convivendo com o processo de construção do EMI, a presença ou influência desta concepção de dissociação (materializada nas formas concomitante e subsequente) permanece mesmo após o decreto 5.154/2004 e que segue vigente (como norma) apesar das mudanças de direcionamento que vão se verificar no contexto da atual contrarreforma, como por exemplo expresso nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução n.1, 2021). A contrarreforma também abre margem para a fragmentação do currículo, fruto da política educacional que se assemelha aos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos noventa (Silva, 2018).

O Decreto 5154/2004 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio já expressava as pressões para que a rede federal atendesse os interesses privados, ao mesmo tempo em que levava em consideração o debate crítico acerca das modalidades de educação voltadas à formação técnica de nível médio. De acordo com as análises deste documento é possível notar que na EP é histórica a contraposição entre os modelos voltados ao dualismo, de um lado uma formação técnico-profissional estreita e destituída de fundamentos científicos, humanísticos e ético-políticos, e de outro, as pedagogias críticas que trabalham com a concepção de formação humana integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

O que evidencia que a disputa pela formação da classe trabalhadora sempre deu o tom da história, o capitalismo pautando projetos educativos que atendem à demanda de acúmulo de capital, colocando a educação a seu serviço. Nesse sentido, em estudo sobre os diferentes ensinos médios existentes no Brasil, fruto de sucessivas políticas educacionais que se orientaram pela fragmentação, hierarquização e focalização da oferta, Lima Filho e Moura (2020) também destacaram como característica marcante do ensino médio, etapa final da educação básica brasileira, a reiteração histórica da dualidade estrutural-educacional.

Em 2008, se dá a criação da rede dos Institutos Federais (Lei n. 11.892/2008), a partir da transformação dos até então CEFETs² e escolas técnicas em agrotécnicas, bem como da criação de novos institutos, que amplia a política de fortalecimento do currículo integrado. Esta rede é uma especificidade brasileira e marca também a disputa pelos sentidos e finalidades do EM nos últimos vinte anos (Silva, 2018). Em seu artigo 7º, inciso I, aponta que as ofertas devem ocorrer prioritariamente na forma de cursos integrados e no artigo 8º, enfatiza que os Institutos Federais devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a modalidade ensino médio integrado. Cabe enfatizar que esta legislação dá autonomia aos IFs frente a sua forma de organização e gestão e a protege, em parte, das orientações das reformas, pois a lei 13.415/2017 não a sobre-põe. Ou seja, não existe uma obrigatoriedade direta de que os currículos integrados sejam fragmentados em itinerários formativos, como propõe a contrarreforma. Mais adiante serão abordadas algumas formas de induzi-la no contexto dos IFs que estão para além desta legislação.

A contrarreforma do EM é fruto do projeto de lei 6840/2013, proposto pela CEENSI (Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio) que retoma aquilo que vinha sendo discutido e implementado nos anos noventa para discutir uma reforma empresarial na educação (Silva, 2018), tendo sido empurrada via medida provisória (MP 746/2016), apenas vinte e quatro dias após o estabelecimento do governo golpista de Temer, mediante o impeachment de Dilma Rousseff.

O ano de 2016 foi marcado por intensas manifestações estudantis, materializadas na forma de ocupações de escolas e universidades, se posicionando contrários a contrarreforma e ao Projeto de Emenda Constitucional que propunha o Teto dos Gastos (aprovado no Congresso Nacional, como Emenda Constitucional 95/2016). Porém, neste contexto, a Reforma do Ensino Médio foi instituída rapidamente pela lei 13.415/2017 e sua implantação caminha a passos largos. O discurso hegemônico se refere a es-

² Neste processo, o CEFET-RJ e o CEFET-MG optaram por manter sua forma institucional de CEFET, na expectativa de transformarem-se em universidades tecnológicas, tal como havia acontecido com o CEFET-PR que transformara-se em UTFPR em 2005. Até o presente ano esta expectativa das duas instituições não se concretizou.

sas iniciativas como um processo natural de modernização embasado no fetiche da tecnologia, prometendo atender as questões sociais e manter a coesão. Trata-se de uma política que aprofunda a dualidade estrutural da escola, dando a ela um caráter privatista e não universal (Moura; Lima Filho, 2017).

Seguindo o percurso histórico, dez anos após a criação da rede dos IFs, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), definindo o que passa a ser considerado formação técnica e profissional. Configurando, a partir de então, um dos itinerários formativos ofertados a todos os jovens que cursam o EM, introduzindo a profissionalização quase compulsoriamente aos jovens da classe trabalhadora. Em seu artigo 6º aponta termos e conceitos próprios desse itinerário formativo, são eles: ambientes simulados, formações experimentais, aprendizagem profissional, qualificação profissional, habilitação profissional técnica de nível médio, programa de aprendizagem, certificação intermediária e certificação profissional. Pautado numa concepção utilitarista e pós-moderna “defende” o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

As preocupações em torno da reforma do ensino médio e da educação profissional também estiveram presentes no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Este órgão deliberativo e normativo publicou, em 2018, as “Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio”. Nela, orienta que os IFs estabeleçam diretrizes institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; garantam a manutenção de todos os componentes curriculares da formação básica, assegurando atividades didático-pedagógicas que articulem Ensino, Pesquisa e Extensão; e, a necessidade de garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a interdisciplinaridade e as metodologias integradoras, proporcionando uma formação ética e política, capaz de articular as áreas geral e específica com foco no trabalho como princípio educativo (CONIF, 2018).

Na contramão dessas orientações, no dia 05 de janeiro de 2021, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para

a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução Nº 1, 2021). Esta resolução, pautada na pedagogia das competências, dá ênfase às avaliações, ao setor produtivo, ao tecnicismo, empregabilidade, ampliando a dualidade estrutural da educação, favorecendo a fragmentação curricular. Transforma os conhecimentos historicamente produzidos em saberes instrumentais, a partir da perspectiva do mercado, geração de trabalho e renda, transformando os professores em meros instrutores ao longo do processo pedagógico, o que já havia sido sinalizado nos escritos de Luiz Carlos de Freitas (2014a, 2014b).

O ensino médio é um palco de disputas, ao longo do tempo teve objetivos e finalidades diferentes (Silva, 2018), variando desde concepções puramente propedêuticas até a profissionalização estreita (Garcia; Lima Filho, 2010). Atualmente, temos um quadro de medidas regressivas que significam a fragmentação da formação, vinculada a um modelo de inserção do país na economia mundial na forma de capitalismo dependente e subalterno, onde os empregos exigem baixa qualificação e são mal remunerados. Estamos diante da precarização das bases sociais do trabalho, do desemprego estrutural e da informalização (Antunes, 2018).

Contudo, a sociedade e a história se movem por contradições, se de um lado há adesão à fragmentação do currículo, de outro há resistência. Os Institutos Federais são um espaço que, por um lado, representa essa resistência. Reúnem as possibilidades para a construção de um EMI com bases na formação humana integral e pode contribuir com o germe de uma travessia para uma nova realidade social e educacional (Moura; Lima Filho, 2017). São uma das experiências mais singulares e democráticas da educação brasileira. Trazem consigo a negação de uma marca social de exclusão, pois foram criados como Escola de Aprendizizes e Artífices e ao longo do tempo, em seu processo de transformação, refizeram/recriaram sua identidade. A proposta original dos IFs traz em si inúmeras potencialidades, dentre elas a compreensão de que a ciência e a tecnologia devem ser socialmente inclusivas.

Um dos pressupostos epistemológicos da criação da rede dos Institutos Federais é proporcionar aos estudantes o domínio dos processos complexos da produção material moderna e o domínio teórico e prático

dentro das suas especialidades, compreendendo os processos complexos de organização do poder na sociedade, para que os estudantes possam desenvolver a capacidade plena, não somente para produzir, mas também para dirigir a produção (Moura; Lima Filho, 2017). As discussões referentes a esse tema têm se dado, principalmente, em eventos organizados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), pelo Fórum dos Diretores de Ensino (FDE/CONIF) e em alguns Institutos Federais.

Araújo (2022) e Paixão (2023), demonstram em suas pesquisas, que a contrarreforma do EM e da EP vem se materializando aos poucos nos Institutos Federais, acompanhando os processos maiores relacionados à lógica do capital, contribuindo gradativamente para minar o caráter público da educação, conduzindo a formação dos estudantes com base nas estratégias da *aprendizagem flexível* (Kuenzer, 2017).

A questão da aprendizagem flexível se situa dentro do quadro mais geral do capitalismo atual do regime de acumulação flexível. Conforme destacado por Lima Filho (2019), nas concepções contidas na reforma do ensino médio flexibilizar atende a uma dupla dimensão: flexibilizar a produção e flexibilizar (isto é, adaptar, passivizar) os sujeitos que produzem, ou seja, como tarefa dos reformadores educacionais está a adaptação da escola, sobretudo a escola de ensino médio e profissional, a estas demandas do capital:

Para além desses discursos de natureza ideológica que se situam no mero aspecto fenomênico da discussão e embates em torno do EM, o que fundamentalmente se disputa na essência dessa questão é: 1) De um lado, a operacionalidade dos sistemas educacionais, sua funcionalização às demandas imediatas do capital e a adequação da reprodução da força de trabalho ao processo de valorização do capital (o que faz e como faz no imediato da atividade de produção); 2) De outro lado, a subjetividade do trabalhador e do cidadão (o que deve pensar, como deve se reconhecer, seus valores, nas relações de mediação no trabalho e entre este e outras dimensões da sociabilidade) (Moura; Lima Filho, 2016, p. 182).

Essa flexibilização distancia o currículo integrado de seus pressupostos políticos, filosóficos e práticos. O que contribui para que a contrarreforma seja um processo de adequação que se dá dentro de inúmeras contradições e divergências acerca de como os processos formativos se estruturam dentro da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mesmo levando em consideração as inúmeras pressões para que as instituições se alinhem aos novos/velhos ditames do Estado existe uma correlação de forças expressa por meio dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para refletir acerca desse movimento, Mônica Ribeiro da Silva (2015) afirma que há um distanciamento entre o discurso curricular oficial e sua incorporação pelas escolas. Aponta que o estudo das políticas educacionais deve levar em consideração as disputas por hegemonia e os distintos intelectuais orgânicos envolvidos, pois a escola não é um espelho das políticas.

Silva (2015) questiona os sentidos da formulação da BNCC ainda em seu processo embrionário. Aponta as semelhanças dessa política ao currículo do período da ditadura civil-militar. Demarca que a listagem de conteúdos proposta nesse documento regula, restringe e conduz uma formação que é oposta a crítica. Essa padronização priva o exercício da liberdade e da autonomia das escolas, dos educadores e dos estudantes, significando o controle do processo por meio de avaliações que tendem a reforçar as desigualdades sociais. Segundo esta lógica, os problemas podem ser resolvidos tomando como base ações de controle que focam no professor como sendo o responsável pelo fracasso escolar.

A pedagogia relativista e utilitária, difundida pelos reformadores empresariais da educação, também denominada pedagogia das competências, faz uso de uma metodologia de ensino e aprendizagem que pauta o processo educativo na defesa dos interesses específicos do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. O debate referente ao EMI busca contrapor essa visão, na medida em que se pauta na formação integral do ser humano, aproximando a relação entre teoria e prática com base nos conceitos de historicidade, totalidade e contradição (Ramos, 2006).

Marise Ramos (2012) discute a necessidade de superação dessa fragmentação e da separação entre as dimensões técnica e política, geral e específica, teórica e prática a partir da indissociabilidade entre trabalho, ciência

e cultura. Menciona que para integrar, tornar íntegro, é necessário restabelecer as relações e reconstruí-las, tomando o trabalho como princípio educativo o foco do processo de ensino e aprendizagem.

Acácia Kuenzer (2017) nos ajuda a caracterizar e compreender a pedagogia das competências partindo do conceito de aprendizagem flexível, demonstrando suas relações com a base microeletrônica focada em formar subjetividades que se relacionam com o mercado. Menciona que é necessário superar o nível fenomênico do discurso para evidenciar o caráter ideológico da contrarreforma do EM. No contexto do capital imperialismo, os trabalhadores passam a ser contratados para aprender, devem ter características adaptáveis e não necessariamente serem qualificados. Com base na naturalização das relações pautadas pelo mercado se formam subjetividades flexíveis, institucionalizando o acesso desigual ao conhecimento (Kuenzer, 2017).

A autora faz uma crítica às concepções pós-modernas que orientam os documentos, por considerarem a inexistência do real, fortalecendo concepções relativistas no âmbito da cultura. Aponta que a metodologia materialista histórico dialética une pensamento e materialidade e que os pragmatistas apenas realizam um embate de discursos intersubjetivos, negando a categoria trabalho. Essa aprendizagem flexível é uma mercadoria que forma subjetividades flexíveis, onde os valores universais do capital são apresentados como interesses particulares, cristalizando processos de homogeneização cultural pautados no “respeito às diferenças” (Kuenzer, 2017).

A formação da juventude, no âmbito da concepção ultraneoliberal, busca o atendimento das novas formas de organização da produção. A contrarreforma do ensino médio foca em conteúdos ditos básicos como Português, Matemática e Língua Inglesa, retirando a importância da juventude trabalhadora acessar os conhecimentos historicamente produzidos, aumentando a dualidade estrutural. Trata-se de um controle político e ideológico que leva à exclusão e à subordinação. Para Freitas (2014a, 2014b), às consequências deste processo são: estreitamento curricular, competição entre profissionais, pressão sobre o desempenho dos alunos com vistas à preparação para os testes e avaliações nacionais e internacionais, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do pro-

fessor, destruição moral do professor e do aluno, atingindo diretamente a autonomia de ambos.

Contudo, a totalidade dos fenômenos sociais se assenta na produção material e intelectual da vida e o trabalho e a educação são a base estruturante da vida social, demarcam a indissociabilidade entre o agir e o pensar. No entanto, no capitalismo há um rompimento dessa totalidade, pois ele estabelece a dualidade entre o trabalho manual e intelectual (Moura; Filho, 2017). A formação humana integral propõe a recomposição dessa unidade entre teoria e prática. Trata-se de um projeto de vida e sociedade calcado na concepção da classe trabalhadora e comprometido com a emancipação humana (Saviani, 2006). Busca quebrar as dicotomias que se estabeleceram, possibilitando o acesso universal ao patrimônio produzido pela história da humanidade, que disputa com os projetos tradicionais e vai na direção contrária às contrarreformas.

Em um plano macro, por trás dessa contrarreforma, existem inúmeros aparelhos privados de hegemonia que atuam com o Estado implementando políticas e construindo consenso. Difundem ideologias, ideias e concepções que ajudam a endossar essa proposta curricular (Ferretti; Silva, 2019). Dessa forma, partimos do pressuposto que existem interesses do capital na formação e conformação da juventude da classe trabalhadora, principalmente no que se refere às competências socioemocionais apresentadas na BNCC (2018), como a resiliência e outras formas de adaptação ao sistema sociopolítico e cultural hegemônico.

Para tanto, inúmeros são os meios de divulgação das ditas potencialidades do Novo Ensino Médio. As propagandas informam aos estudantes que a partir desse novo formato eles terão um curso mais tecnológico e voltado aos interesses de sua própria jornada acadêmica³, o que não é verdade, haja vista a forma como contrarreforma vem sendo implementada nas escolas públicas estaduais⁴. Contratos precários entre instituições públicas

³ É possível visualizar a propaganda oficial do Novo EM, encomendada pelo Ministério da Educação, no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY>. Acesso em: 21 set. 2022.

⁴ Material importante a se consultar quando se refere à implementação da contrarreforma nas redes estaduais é o dossiê "A implementação do Novo Ensino Médio nos estados", publicada pela Revista Retratos da Escola (2022). Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/revista_esforce_vol_16_n35_2022_finalweb.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

e privadas já mostram a falta de qualidade na implantação do itinerário profissionalizante nas escolas do Paraná⁵.

Blum, Dias e Lima Filho (2021), em artigo publicado sobre as (falsas) propagandas em torno da contrarreforma apontam que estas eram veiculadas destacando as mazelas das escolas públicas, a falta de interesse dos jovens pelos estudos, a necessidade do EM ser mais atraente ao público e que tais iniciativas contribuirão para diminuir a evasão e melhorar os índices de avaliação. Os autores constataram que tais discursos tinham como interlocutores entidades empresariais e representantes do Movimento Todos pela Educação:

As propagandas, no entanto, apresentavam-se mais como uma preparação para a aceitação da Reforma do Ensino Médio pela população do que somente esclarecedoras. Por isso, vem com um objetivo bem definido que é o de convencer que esta reforma trará benefícios aos estudantes [...] (Blum; Dias; Lima Filho, 2021, p. 216).

Gradativamente o empresariado e seus representantes estão redefinindo os projetos formativos e alterando as formas de ensinar e aprender. Pautados num discurso que mobiliza as forças conservadoras e o senso comum, legitimam seu objeto e freiam possíveis avanços de superação do capital. O discurso hegemônico trata os problemas sociais, morais e éticos como problemas individuais. Supervaloriza as subjetividades, a fragmentação e a ausência de verdades tomando como base teorias relativistas e pós-modernas para enfatizar seu projeto classista (Kuenzer, 2017).

O empresariado oferece a mínima instrução para a reprodução do capital, retira das pessoas as possibilidades de ampliarem suas visões de mundo, criando uma sociedade que isola os problemas de suas reais causas. As palavras de ordem são flexibilização e empregabilidade, as quais partem

⁵ O jornal Gazeta do Povo publicou como está se dando o convênio entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Unicesumar (universidade privada). Na notícia também há o posicionamento crítico do sindicato em relação a como está se dando a implementação do itinerário profissionalizante. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>. Acesso em: 21 set. 2022.

de uma concepção global que padroniza, redefine, normatiza e controla o que é a educação, suas bases curriculares e a atividade docente, discutindo o que é legítimo aprender e ensinar e para quem (Freitas, 2014a, 2014b).

Gramsci tem um olhar enfático sobre o processo de escolarização. Discorre acerca da escola unitária, que dá fundamento à proposta do EMI, a partir do entendimento de que os estudantes devem na educação básica ter os elementos que os permitem compreender e praticar os princípios fundamentais da produção contemporânea e da prática do trabalho moderno, mas também desenvolver o exercício crítico da cidadania, superando a dualidade estrutural imposta por uma educação que forma para o trabalho simples e outra que forma as elites dirigentes (Gramsci apud Nosella, 2016a, 2016b). A partir do paradigma gramsciano é possível aprofundar o debate e ter mais clareza acerca do papel do Estado, da sociedade civil e dos aparelhos privados de hegemonia.

Simionatto (2003) aponta a atualidade do pensamento de Gramsci para pensar a formação das subjetividades dentro dessa nova ordem mundial que transforma a produção da vida social e as esferas econômica, política e cultural. O contexto necessita da socialização de novos valores e regras de comportamento para atender a esfera de produção e de reprodução social. Esse conjunto de fatores nos campos objetivo e subjetivo redefinem a correlação de forças entre as classes e exige a formação de novos pactos e consensos entre capitalistas e trabalhadores. Nesse sentido, a cultura está relacionada à incorporação de valores, ideologias e práticas sociais que sustentam o capital, criando um senso comum de conformismo e passividade, uma nova racionalidade capitalista. Essa vasta empresa intelectual cria um “novo tipo de ser humano”, onde o capital invade a vida íntima dos indivíduos. Essa prática está intimamente relacionada aos avanços tecnológicos de comunicação (Simionatto, 2003).

Existe um discurso que pretende desqualificar o Estado no atendimento daquilo que prevê a Constituição, transformando direitos em serviços, pautando a necessidade de descentralização dessas instituições. Adotando a perspectiva de Estado ampliado e da incorporação da sociedade civil à sua caracterização, Gramsci acrescenta novas determinações, somando à função de dominação a função de direção, de construção de

hegemonia pela intelectualidade burguesa na busca por consenso em torno de seus projetos. A classe burguesa constrói um “consenso ativo”, baseado numa reforma intelectual e moral, pautando a crise internacional do capital como cultura da crise. Um discurso genérico de natureza transclassista, que impede a elaboração de pensamentos anticapitalistas e, dessa maneira, apresenta a crise como sendo de caráter universal, possibilitando a expansão do capital (Simionatto, 2003).

Os reformadores empresariais veem na BNCC (2018) um grande pacto federativo, controlam os objetivos da educação para controlar os seus conteúdos. Como pares dialéticos relacionam objetivos e avaliação; e, conteúdos e métodos de ensino, propondo uma reorganização do trabalho pedagógico e um neotecnicismo no campo educacional por meio de uma gestão privada eficaz, baseado em novas tecnologias, na responsabilização dos sujeitos, na meritocracia e na precarização. Buscam adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva, com o propósito de produzir na juventude subjetividades passivas, adaptáveis às formas de superexploração do trabalho. Seus ideólogos defendem que a escola deve garantir o domínio de uma base comum a todos e as matrizes de referência dos exames nacionais e internacionais definirem os conteúdos curriculares (Freitas, 2014b). Na próxima seção, veremos como essas questões aparecem ou não no contexto dos IFs.

2. OS INSTITUTOS FEDERAIS EM SANTA CATARINA: IFSC E IFC

O problema de pesquisa que orienta este trabalho está relacionado às transformações do EMI e o que será esta modalidade de ensino tendo em vista o processo de implementação da contrarreforma do EM e da EP em curso e a nova proposta curricular. Para tanto, caminhamos na direção de responder a questão orientadora deste trabalho: quais são os pressupostos e fundamentos da contrarreforma do EM e da EP e como eles impactarão na formação da juventude que estuda nos Institutos Federais em Santa Catarina?

O EMI se apresenta como um eixo estruturante de resistência no contexto da rede federal de EPT e na disputa pela concepção de formação humana integral e emancipatória (Moura; Lima Filho, 2017). Contudo, no processo vigente de implementação da contrarreforma do EM e do EP as comunidades dos IFs se viram envoltas em um conjunto de ações que envolve resistências e adaptações, conforme especificidades, mediações e correlações de força da realidade cotidiana destas instituições.

Nesse sentido, tanto o IFSC quanto o IFC produziram documentos que, por um lado, buscam preservar as instituições dos ataques ao ensino médio integrado, e por outro, apresentam o que podemos categorizar como um processo de hibridização conceitual e normativa, como já demonstrado por Araújo (2022) ao analisar o que o autor denomina como ensino médio em “migalhas”. No trabalho em questão o autor analisa 380 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), dos Institutos Federais de todas as regiões do país, e aponta que muitos destes documentos apresentam indícios de negociação/hibridização em relação aos princípios do EMI e os fundamentos presentes nos textos das contrarreformas.

No IFSC, foi publicado em 2021, as “Orientações curriculares para a manutenção e fortalecimento dos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina”. O documento parte da compreensão de que a lei 13.415/2017 e a Resolução Nº1/2021 não se sobrepõem à lei de criação dos IFs (11.892/2008). Tem uma perspectiva político-pedagógica pautada na construção de uma educação socialmente referenciada nos princípios democráticos e científicos. Marca a importância de preservar as áreas de conhecimento e os componentes curriculares nos PPCs, fortalecendo a concepção de currículo integrado, a formação humana integral, pautados na pedagogia histórico-crítica, buscando a equidade das cargas horárias entre as áreas, valorizando projetos interdisciplinares e integradores.

Foram elaboradas pelas equipes da Pró-Reitoria de Ensino e Direção de Ensino com a intenção de dar um horizonte para os processos de elaboração e reestruturação dos PPCs que estão em curso. Marcam a posição da gestão em relação à contrarreforma do EM e da EP e ampliam a discussão, no intuito de formar grupo de trabalho para construir coletivamente

as Diretrizes Curriculares Internas para o EMI do IFSC. Interessante levar em consideração que a iniciativa ocorreu após a posse da atual gestão, que em um primeiro momento, atravessou um processo de intervenção e pode tomar seu lugar de direito após mais de um ano de luta frente ao Ministério da Educação.⁶

O documento não cita a lei 13.415/2017 nem a BNCC e nem a Resolução nº 1 de maneira direta, cita apenas o documento crítico elaborado pelo CONIF, “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica” (FDE/CONIF/2021). Desta maneira, enfatizam a obrigatoriedade da oferta de 50% de cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e destacam que a Resolução Nº 1/2021 não se sobrepõem à normativa de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais têm autonomia para a construção de seus currículos e propostas pedagógicas.

Apontam a necessidade de fortalecimento da política institucional, a partir da formação integral dos estudantes e da construção de PPCs, que levem em consideração a diversificação e a articulação entre os saberes de forma contextualizada aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, mantendo a construção das matrizes curriculares de maneira integrada e interdisciplinar. Estão pautadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFSC, 2020/2024)⁷, calcado na pedagogia histórico-crítica, no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico e aponta subsídios teóricos e práticos para a materialização do currículo integrado em suas mais variadas dimensões.

Em relação às cargas horárias, os cursos do IFSC devem ter 3.000h, 3.100h ou 3.200h, respeitando o número de horas para as respectivas habilitações profissionais definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

⁶ O reitor do IFSC, Maurício Gariba Júnior, foi eleito em segundo turno dia 5 de dezembro de 2019 para assumir o quadriênio 2020-2024. Porém, dia 4 de maio de 2020, foi empossado o candidato que ficou em segundo lugar. A posse do reitor escolhido pela comunidade acadêmica ocorreu apenas dia 18 de agosto de 2021. Mais informações no link: https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/2532004/mec-confirma-posse-do-reitor-maur%C3%ADcio-gariba-j%C3%BAnior-para-esta-quarta-feira-18. Acesso em: 21 set. 2022.

⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC, previsto para o quadriênio 2020/2024, pode ser acessado pelo link: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 21 set. 2022.

A distribuição das cargas horárias nas matrizes curriculares dos cursos integrados deve respeitar as diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica) e a carga horária dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio deve ser distribuída entre a Formação Geral, a Formação Técnica e o Núcleo Comum ou Núcleo Politécnico Comum.

Um grave problema observado é a possibilidade da presença de carga horária EaD. A Resolução 72/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC que trata das “Diretrizes para a oferta de cursos e componentes curriculares na modalidade a distância no âmbito do IFSC”⁸, aponta que a orientação pode ser aplicada à carga horária de todos componentes curriculares presentes no PPC em 20% da grade curricular dos cursos matutinos e vespertinos e não necessariamente ser alocada em disciplinas específicas dentro do curso.

Após a publicação das orientações para a manutenção e fortalecimento dos cursos de EMI do IFSC foi formado grupo de trabalho para que elas possam ser debatidas amplamente com a comunidade escolar e este processo está em andamento. O grupo se reúne semanalmente e em breve as diretrizes curriculares serão finalizadas para então serem apreciadas pelo Conselho Superior do IFSC (CONSUP).

No IFC o processo se deu de maneira diferente. O documento foi publicado em 2019, com o título “Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense”. Um dos motivos da celeridade da produção documental foi o fato de não terem passado por um processo de intervenção e terem se atentado rapidamente às intenções de precarização colocadas pelas reformas. Contou com a participação de diversos atores: estudantes, professores, técnicos administrativos e familiares. Foram possibilitados momentos de diálogos, estudos, reuniões, questionários, audiências públicas e seminários. O documento sinaliza a compreensão dos sujeitos da implementação da política do EMI.

⁸ A resolução nº 72/2020 do IFSC pode ser acessada pelo link: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Resolucao72_2020-Atualiza_Diretrizes_EaD_revoga_Resol_CEPE_n4-2017_vmaro21_4.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

No início é citado que foi pautado nas bases conceituais exaradas no livro “Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões – Sistematização das discussões do Grupo de Trabalho (GT) Ensino Médio Integrado do IFC” (2017). Está pautado na lei de criação dos IFs, não fala na BNCC, não reduz a carga horária para 1800h na formação geral básica e defende a politecnicidade e a formação omnilateral. Possui uma concepção filosófica, epistemológica, política e pedagógica que envolve a formação integral e compreende o EMI enquanto uma conquista que depende de política pública e que portanto precisa ser garantida pela Rede e pelo IFC.

Para tanto, dialoga com a legislação educacional que ampara a criação, a função social e a organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, levando em consideração a obrigatoriedade da oferta de 50% das vagas para cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com prioridade para a oferta de cursos na forma integrada (Lei n. 11.892/2008).

Está pautado na Resolução 06/2012 (anterior a Resolução 1/2021) e no Catálogo de Cursos Técnicos (anterior ao que está vigente). Ao longo do texto, exemplifica catorze formas de integração curricular (não abrindo margem para o não sei como fazer). Propõe a não hierarquização das disciplinas e dá como carga horária mínima 120 h para cada uma delas, podendo ser disposta ao longo dos anos ou concentrada em uma etapa do curso. Demarca que estes podem ter 3000h, 3100h ou 3200h conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, podendo ser acrescido 5% da carga horária mínima em todos os cursos e 10% no Técnico em Agropecuária. Ao final do documento define:

Art. 101. Os cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, atualizando os PPCs para entrarem em vigência em 2020. Parágrafo único: Para as turmas em andamento, quando possível, poderá ser realizada migração de matriz curricular mediante procedimentos a serem orientados pela PROEN (IFC, 2019, p. 29).

Da mesma forma que no IFSC o IFC também fala em carga horária EaD. Esse elemento é comum a ambas as instituições devido a Resolução MEC/CNE/CEB nº 06/2012 que já definia o percentual da carga horária a distância para os cursos técnicos, desde que resguardados o suporte tecnológico e o atendimento por professores e/ou tutores. Para além deste elemento, será que construir documentos com a intenção de frear a implementação das contrarreformas é suficiente para a rede federal minimizar os ataques e induções que vem ocorrendo?

Paixão (2023), sinaliza que os IFs não estão articulados na defesa do EMI. Em sua pesquisa, analisou 243 PPCs de 20 Institutos Federais, sendo 3 IFs do sul do país. Mantém o anonimato das instituições, não sendo possível saber de quais IFs do sul o autor se refere. Aponta que de sua amostra, 29,14% dos cursos foram reformulados ou criados a partir de 2019. Nesta direção, identificou a presença dos elementos: a) 1800h para formação geral; b) secundarização ou desaparecimento de algumas áreas do conhecimento; e, c) presença de carga horária à distância.

Menciona que estes elementos aproximam os IFs das contrarreformas e promovem um processo de flexibilização e precarização que fragmenta a concepção de formação integral, demonstrando a incompatibilidade entre as contrarreformas e a concepção de EMI. O autor traz uma discussão interessante no que diz respeito ao debate acerca do aprofundamento da dualidade estrutural pela via da contrarreforma. Aponta que a divisão entre trabalho manual e intelectual fazia sentido no taylorismo/fordismo e que no neoliberalismo são exigidas novas habilidades. Pautado nos escritos clássicos da professora Acácia Kuenzer, afirma que na nova dualidade “*O que a acumulação flexível realiza é a combinação de inclusão e exclusão de trabalhadores com qualificações diferentes e combinadas, de modo a constituir um corpo coletivo de trabalho que sustente a lógica da lucratividade*” (Paixão, 2023, p. 123).

Neste contexto de uberização do trabalho, a partir de Piolli e Sala (2021), também podemos falar da dualidade na dualidade, pois a reforma aprofunda a dualidade histórica da educação brasileira incluindo o itinerário formação técnica e profissional apartado da BNCC e este pode ocorrer

na forma de cursos de qualificação profissional de formação rápida e aligeirada. De acordo com Paixão (2023):

[...] a dualidade na dualidade configura um Ensino Médio que limita o acesso à formação geral, ao mesmo tempo em que não promove uma formação técnica, pois os cursos que se concentram em promover breves formações não fornecem uma habilitação profissional, assumindo um caráter instrumental e de baixa complexidade (Paixão, 2023, p. 126-127).

O autor também aponta que existem outras portas de entrada da contrarreforma nos IFs para além das questões que envolvem a formação, como por exemplo: o financiamento da educação (Decreto 10.656/2021), os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016 e a Portaria MEC nº 983/2020 que privilegia as atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão e procura regulamentar as atividades realizadas na educação a distância. Os demais elementos estão relacionados:

A diminuição de recursos destinados à manutenção dos campi; a interrupção na continuidade da expansão da rede; a diminuição e a desatualização dos valores destinados aos programas de assistência estudantil; o aumento de horas destinadas somente às aulas nas atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão; a proliferação de atividades a distância, incluindo o ensino, de forma cada vez mais regulamentada; todos esses elementos são efeitos da lógica neoliberal que perpassa as políticas públicas e que se fazem presentes na reforma do Ensino Médio (Paixão, 2023, p. 132-133).

O que podemos perceber com a pesquisa citada acima é que os cortes relativos ao financiamento e a diminuição de recursos induzem a concretização da contrarreforma. Também por meio do Decreto 10.656/2021 existe um direcionamento para que os IFs acessem recursos por meio da oferta de cursos na modalidade articulada em sua forma concomitante intercomplementar e/ou o itinerário formação técnica e profissional, em parce-

ria com outras instituições. E, desta maneira, podem acessar os recursos do FUNDEB. Já na forma integrada o formato de cursos não está contemplado.

Araújo (2022) e Paixão (2023) afirmam que a contrarreforma nos IFs se dá em ritmo desigual. Os autores falam em aproximações e não em implementação. Sinalizam que os IFs não estão regulamentando a contrarreforma como as redes estaduais e a reformulação dos cursos ainda é tímida, porém quando ela ocorre, em geral, está sob sua influência. Para aprofundar o exposto é necessário algumas etapas e amarrações, como por exemplo, analisar o PPC de cada curso de EMI do IFSC e do IFC e verificar como os elementos da contrarreforma aparecem ou não nestes documentos. Também é necessário se apropriar de outras resoluções internas às instituições, dados de evasão, abandono e sucesso nas mais variadas modalidades ofertadas, como exemplo, o aumento de cursos de formação inicial e continuada, dentre outras temáticas que irão surgir no decorrer da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto vimos algumas consequências da contrarreforma do EM e da EP para a formação da juventude, para os profissionais da educação e para a sociedade como um todo. O debate e as reflexões são parte de pesquisa de doutoramento em fase inicial.⁹ Buscou-se abordar a compreensão de pesquisadores renomados na área, o percurso histórico e análise crítica das políticas educacionais para o EM e EP nas últimas três décadas e contrapor os interesses e disputas em torno dos distintos modelos de educação e sociedade. De um lado, os reformadores empresariais da educação, pautando a pedagogia das competências, e de outro, o projeto da classe trabalhadora, defendendo a formação humana integral e o currículo integrado.

Para tanto, nos debruçamos nas orientações curriculares publicadas pelo IFSC e pelo IFC, após a regulamentação da lei 13.415/2017 e da

⁹ O título provisório da pesquisa é “Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional nos Institutos Federais em Santa Catarina: transformações do projeto formativo do currículo integrado”. A doutoranda Ana Carolina Bordini Brabo Caridá é vinculada à linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho (PPGTE/UTFPR) e está sob orientação do Professor Dr. Domingos Leite Lima Filho desde 2022.

BNCC (2018), a fim de verificar como as instituições de ensino estão se posicionando frente aos ataques ao EMI. Constatou-se a presença de hibridismo conceitual, conforme já sinalizado por Araújo (2022). Ambas repudiam a contrarreforma do EM e da EP em seus documentos oficiais, se posicionando de maneira crítica, pautadas na lei de criação dos IFs (11.892/2008), porém abrem margem para que disciplinas sejam ministradas na modalidade EaD. Pesquisa recente também assinala que a contrarreforma está presente e adentra os IFs a partir de outros elementos, tais como: reestruturação dos cursos para 1800h de formação geral; secundarização ou desaparecimento de algumas áreas do conhecimento; impactos no financiamento com os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016, Decreto 10.656/2021 e Portaria MEC nº 983/2020, que trata das atividades docentes (Paixão, 2023).

Este artigo, com embasamento teórico-metodológico pautado no materialismo histórico e dialético, buscou contribuir com as análises sobre como vem se dando os avanços do capital na disputa pela formação da classe trabalhadora, mais especificamente da juventude que frequenta os cursos de ensino médio integrado da rede federal em Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços*. São Paulo: Boitempo, 2018. 325p.
- ARAÚJO, Adilson César de. *Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”*: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. Relatório de atividades de estágio pós-doutoral. UFPR: 2022. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2023/06/adilson-cesar-araujo-relatorio-pos-dc-finalizado-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BLUM, Márcia Sabina Rosa; DIAS, Maria Sara de Lima; LIMA FILHO, Domingos Leite. Algumas considerações sobre a função da consciência a partir das propagandas da reforma do ensino médio. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, n. 113, p. 206-220, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9695>. Acesso em: 25 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018. 576p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. 4p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. 3p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021*. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021. 15p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/14132-decreto-n%C2%BA-10-656,-de-22-de-mar%C3%A7o-de-2021>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, 1996. 34p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 set. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 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. Brasília, 2008. 10p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394/ 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017. 6p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020*. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 4. ed. 2022.

BRASIL. *Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. 16p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 06 de maio de 2022*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2022. 3p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. 15p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução N° 1, de 05 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. 19p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução N° 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. 12p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA/FÓRUM DOS DIRIGENTES DE ENSINO (CONIF/FDE). *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA/FÓRUM DOS DIRIGENTES DE ENSINO (CONIF/FDE). *Análise da Resolução 01/2021/ CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERRETTI, Celso; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da Reforma do Ensino Médio. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v.17, n.32, p. 114-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305/16437>. Acesso em: 21 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/fe78/cea3f33a1d33868798846b6aede0b47b34a5.pdf?_ga=2.2291440.1771246568.1663694252-2050375280.1663694252. Acesso em: 20 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/al/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. *Trabalho, Educação e Tecnologia: alguns dos seus enlaces*. Curitiba: EDUTFPR, 2010.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Resolução N. 16/2019. Conselho Superior. IFC: Blumenau, 2019. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/Resolucao-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio e a construção de nossa resistência em defesa da educação pública. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 26, n. 4, p. 123-137, out./dez. 2019.

LIMA FILHO, D. L.; MOURA, D. H. *Os ensinos médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa* In: Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio? Porto Alegre: Editora Cirkula, 2020. v.1. p. 115-146.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). *Produção do conhecimento na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades*. Teresina: EDUFPI, 2016. v.1. p. 151-187.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Campinas, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NOSELLA, Paolo. *A escola em Gramsci*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2016a. 253p.

NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Alínea, 2016b. 177p.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da. *A lei nº 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - UFPR, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/83220/R%20-%20T%20-%20ALESSANDRO%20EQUIEL%20DA%20PAIXAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056/37760>. Acesso em: 25 set. 2023.

PIOLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100211. Acesso em: 28 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006. 320p.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2006. 133p.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/files/1081/Texto%203%20BNCC%20e%20Reforma%20Ensino%20Medio%202018.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

SIMIONATO, Ivete. A cultura do capitalismo globalizado. Novos consensos e novas subalternidades. In: COUTINHO, Carlos Nelson; Andréa de Paula TEIXEIRA. *Ler Gramsci, entender a realidade*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

9

A incidência de atores privados na implementação do programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo

Jaqueline Ferreira de Almeida

Julio Cesar Torres

INTRODUÇÃO

O ideal neoliberal, com seu marco nos anos 1970, possui como fundamento garantir a liberdade individual e proteger o livre mercado. Para atingir esse intuito, os princípios neoliberais centram-se na ideia de enxugamento da ação do Estado, alicerçada em proposições de reformas que atinjam, de maneira mais profunda, as políticas sociais e o gasto social.

Com a proposta de redução do que é estatal e que, para tanto, recebe financiamento público, há a abertura para a inserção da iniciativa

privada na execução de políticas públicas. Esse processo ocorre, majoritariamente, por meio de parcerias público-privadas, possibilitando que atores privados conduzam diferentes ações que estavam, até então, sob responsabilidade estatal.

Nesse direcionamento, o envolvimento dos atores privados na educação ocorre sobretudo de duas formas, ambas com caráter privatista: pelo direcionamento das finalidades educativas e pelas parcerias público-privadas com o fito de realizar consultorias, formar professores (capacitação), desenvolver sistemas de gestão, entre outras formas de inserção (Caetano; Peroni, 2022).

No Espírito Santo, para implementar a Política Estadual de Escolas de Ensino Médio em Turno Único, denominada Programa Escola Viva, o governo do estado firmou parceria com o Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação (ES em Ação). O programa, ancorado no pressuposto da Escola da Escolha, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), possui como fundamento o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é realizar uma discussão acerca da incidência dos atores privados pertencentes ao ES em Ação e ao ICE na condução da política educacional para a última etapa da Educação Básica no Espírito Santo. Para tanto, tomamos como foco de discussão o Programa Escola Viva, implementado em 2015.

Para o atendimento ao objetivo proposto, utiliza-se como fundamentação o debate acerca do neoliberalismo (Andrade, 2019; Moraes, 2001) e a incidência de atores privados na condução das políticas educacionais (Freitas, 2018a; Caetano; Peroni, 2022). Compreende-se que a inserção dos atores privados nas políticas sociais, principalmente na educação, corrobora para o alinhamento dos fins e princípios educacionais com as orientações neoliberais.

No tocante às questões metodológicas, o presente trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. Para o desenvolvimento da análise, toma-se como base para a discussão o período compreendido entre os anos de 2015 e 2018, referente à implementação do programa. Tal

intervalo se justifica tendo em vista que, no ano de 2019, ocorrem alterações no Programa Escola Viva em virtude da aprovação da reorganização do Ensino Médio brasileiro, denominado Novo Ensino Médio, que altera a legislação estadual das escolas de turno único.

Outro aspecto com relação à data condiz com o direcionamento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (acesso em 15 jan. 2022) para que os parceiros privados locais, que realizavam a articulação com o setor público, fossem partícipes do processo de implantação das ações correspondente aos três primeiros anos. Com base nesses fatos, detemo-nos na incidência dos atores privados na implementação do Programa Escola Viva no Espírito Santo no período de 2015 a 2018.

Para o desenvolvimento deste trabalho, estabeleceram-se como documentos de investigação e análise as seguintes fontes: 1. *Relatórios de Gestão* do Instituto Fucape; 2. Documento publicado pelo ES em *Ação Educação: construindo um futuro promissor*; 3. *Livreto Digital Institucional*, publicado pelo ICE.

INCIDÊNCIA DE ATORES PRIVADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na primeira metade do século XX, com a finalidade de enfrentar a crise de superprodução e como direcionamento para o desenvolvimento econômico no pós-guerra, o Estado de Bem-Estar Social, ou Estado-Providência, caracterizou-se pela ampliação das ações do Estado, principalmente em setores considerados essenciais (saúde, educação, infraestrutura, entre outros) e pelo uso do fundo público para financiamento do capital privado.

Nesse período, houve maior intervenção estatal na economia – como forma de restabelecer o sistema financeiro após a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929 e a crise financeira nos anos 1930 –, aliada ao incentivo para aumento do consumo de bens duráveis e a produção em alta escala, características do sistema fordista de produção.

Com base no desenvolvimento econômico e social, “O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro-desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte, etc.” (Frigotto, 2010, p. 75).

A partir dos anos 1960, a manutenção desse modelo de desenvolvimento não se sustentava e inviabilizava o aumento da acumulação de capital, de tal modo que a atuação do Estado necessitava ser redimensionada, haja vista que os economistas que defendiam o princípio neoliberal apregoavam que as crises financeiras dos anos 1970 e 1980 ocorreram em decorrência do mau funcionamento do Estado e de sua ampla intervenção na economia. Nesse contexto, os princípios neoliberais emergem, na segunda metade do século XX, para fazer frente, principalmente, à expansão do financiamento público nas políticas sociais.

Com o entendimento de que o capitalismo não é linear, o neoliberalismo consolidou-se com a crise financeira dos anos 1970 como um projeto da classe capitalista, que encontra outras formas de se reinventar após cada crise cíclica do capital de maneira a aumentar a acumulação financeira. Nessa perspectiva, de acordo com Frigotto (2010, p. 85), “[...] na realidade, não se trata de uma alternativa para a crise, mas a busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social”.

As primeiras grandes experiências neoliberais ocorreram na América Latina: em 1973, no Chile, e em 1976, na Argentina (Moraes, 2001). A partir dos anos 1980, as diretrizes neoliberais são impostas aos países da região como condição para renegociar as dívidas com o Banco Mundial e com o Fundo Monetário Internacional (Moraes, 2001), acarretando a difusão e implementação dos preceitos neoliberais nos países latino-americanos.

O neoliberalismo ancora-se nos princípios de liberdade individual e intervenção mínima e reduzida do Estado na economia, com o intuito de garantir o livre mercado (Andrade, 2019), além de estimular a competitividade. No diálogo acerca do mercado e da individualidade, Moraes (2001, p. 23-24) afirma que:

O mercado é, nessa visão, um processo competitivo de descoberta. Nele, inúmeros indivíduos movem-se orientados pelos seus interesses próprios. O mercado é a combinação desses planos e atividades individuais de produtores e consumidores. Os elementos motores desse mundo são a junção empreendedora do indivíduo e a concorrência, no interior de uma complexa divisão social do trabalho.

Na perspectiva de aumentar a competitividade e, consequentemente, garantir a manutenção do capital e ampliação da acumulação, as diretrizes operacionais do neoliberalismo compreendem: 1. privatização e mercadização; 2. financialização; 3. administração e manipulação de crises; e 4. redistribuições via Estado (Andrade, 2019). Para o debate acerca da incidência dos atores privados nas políticas educacionais, deteremo-nos na primeira diretriz, segundo a qual a escola é compreendida enquanto uma organização empresarial, ao passo que é inserida como serviço no mercado, acarretando a perda da garantia da educação como direito social (Freitas, 2018a). A inserção da educação como um serviço compreende a mercadorização dos direitos sociais e a ampliação da concorrência, bem como a retirada das políticas sociais do âmbito do Estado.

Na esfera dos sistemas de ensino, para que ocorra o livre mercado educacional, as políticas neoliberais buscam a redução da regulação do Estado para a educação, característica esta que impede o livre mercado na esfera educacional (Freitas, 2018a). Para Freitas (2018a, p. 54), “[...] trata-se de que a escola seja vista como uma ‘organização empresarial’ de prestação de ‘serviços’”. Outro aspecto no que tange à privatização, no âmbito da gestão escolar, é que esta corrobora para o “[...] controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais” (Freitas, 2018a, p. 55) por meio do processo educativo. No campo da difusão das ideias neoliberais nas escolas, podemos citar a disseminação do empreendedorismo e da competitividade, esta última propagada pelas avaliações em larga escala com a estruturação de rankings que estimulam a competitividade entre escolas e sistemas de ensino (Freitas, 2018a).

A organização do sistema público de ensino para a configuração em empresa educacional, como pressuposto da incidência de atores

privados, ocorre paulatinamente (Freitas, 2018a) e por diferentes maneiras. No Brasil, uma das formas mais conhecidas e utilizadas de incidência de atores privados são as parcerias público-privadas, efetivadas na área da educação por intermédio de institutos e fundações de grandes empresas, dentre as quais podemos citar os bancos Itaú, Bradesco e Santander, a Fundação Lemann, o Instituto Natura e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

O estabelecimento dessas parcerias denota o alinhamento de governos com os princípios neoliberais. Nessa perspectiva, de acordo com Freitas (2018b, p. 13), “[...] tem sido através de uma intrincada malha ou rede de agentes governamentais e não governamentais que a agenda neoliberal prospera numa articulação entre políticos, academia, fundações empresariais, think-tanks e organizações não governamentais com ou sem fins lucrativos”.

Esse processo de inserção dos institutos privados ocasiona a privatização da e na educação pública, ou seja, acontece no interior das escolas. Nesse viés, Freitas (2018b, p. 14) argumenta:

Seu método consiste em bombardear as redes públicas permanentemente sob vários ângulos e com vários programas numa tentativa de construir os processos de privatização pelo interior das escolas públicas, mimetizando as formas de funcionamento da organização empresarial, para finalmente se atingir o estágio dos “vouchers”. Sua lógica envolve promover bases nacionais comuns curriculares articuladas com avaliações nacionais censitárias e políticas de responsabilização que corroem o setor público, incentivam a privatização, transferem recursos públicos para a iniciativa privada e impedem o fortalecimento da escola pública.

A partir desse entendimento, compreende-se que a inserção desses atores privados arrefece a oferta da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, além de desestimular a ampliação dos sistemas públicos de ensino.

Ainda no que tange ao debate acerca dos atores privados e a sua incidência na educação, na literatura do campo da política educacional, encontra-se o diálogo acerca da privatização na educação pelas seguintes vias: da execução, da direção, e da direção e execução concomitantemente. A execução, segundo Caetano e Peroni (2022), ocorre quando os atores privados incidem diretamente na oferta, de maneira que há transferência de recursos públicos para instituições privadas efetivarem as matrículas em seus estabelecimentos.

A via da direção, por sua vez, coaduna com os preceitos dos atores privados, no direcionamento das políticas, no currículo, no conteúdo, de forma que a oferta permanece pública, mas há mecanismos internos operacionalizados e direcionados pelos atores privados. Já a via da direção e da execução em concomitância ocorre quando a incidência dos atores privados se faz presente com a operacionalização de suas propostas por intermédio de consultorias, monitoramento, formação e outros (Caetano; Peroni, 2022).

O modelo de direção concomitante com a execução pode ser percebido na implementação do Programa Escola Viva, em que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação direciona os objetivos da Escola de Ensino Médio em Turno Único e apresenta todo o aparato para se executar a proposta: o modelo de avaliação, a formação dos professores, o currículo e o material didático elaborado pelos especialistas do ICE.

A INCIDÊNCIA DE ATORES PRIVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESPÍRITO SANTO

O Programa Escola Viva foi implementado no Espírito Santo no ano de 2015, com a instituição da Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015. O programa, voltado para a criação de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, apresenta como objetivo principal “[...] planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do

ensino médio na rede pública do Estado, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único” (Espírito Santo, 2015a). Dentre os objetivos específicos, o programa visa “[...] ampliar o currículo escolar [...] promovendo a formação do jovem autônomo, solidário e competente” (Espírito Santo, 2015a).

A primeira Escola de Ensino Médio em Turno Único, denominada Escola Viva São Pedro, localizada em Vitória, capital do estado, a título de projeto-piloto, iniciou as atividades no segundo semestre do ano de 2015. Já para o ano de 2016, estavam previstas mais cinco escolas no âmbito da iniciativa Escola Viva, mas, efetivamente, foram inseridas quatro escolas, com a ampliação do número de escolas partícipes nos anos seguintes. Em 2018, ano que se utiliza como base de análise, o Programa Escola Viva englobava 32 escolas estaduais¹ localizadas em diferentes municípios do Espírito Santo.

No tocante ao processo de estruturação e organização das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, a Lei nº 799/2015 define que:

A execução dos planos, dos projetos e das ações desenvolvidos nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único será supervisionada por unidade gerencial específica da SEDU, com as seguintes competências: [...] III - avaliar os resultados a partir de critérios e indicadores de proficiência do projeto pedagógico das escolas; [...] V - estabelecer metas de desempenho para as unidades escolares em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional (Espírito Santo, 2015a).

Com foco no desenvolvimento do projeto de vida, o currículo das escolas que integram o programa e a metodologia de ensino foram elaborados pelo ICE. No tocante aos atores envolvidos na implementação do Escola Viva, firmou-se Termo de Cooperação Técnica, no ano de 2015, entre o Governo do Estado do Espírito Santo e os seguintes atores privados:

¹ De acordo com dados do Censo Escolar, no ano de 2018 a rede estadual do Espírito Santo era composta por 459 estabelecimentos de ensino, consistindo em 365 estabelecimentos na região urbana e 94 na região rural.

ES em Ação, Instituto Fucape, Instituto Sonho Grande, ICE e Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Para fins deste trabalho, focaremos em dois atores privados, sendo um de abrangência estadual, o ES em Ação, e um de abrangência nacional, o ICE. Consideraremos, conforme já mencionado, o período de 2015 a 2018.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é uma organização sem fins lucrativos, estruturada e mantida por um grupo de empresários do Estado de Pernambuco. Iniciou as suas atividades no ano de 2003, com o intuito de elaborar e desenvolver modelo pedagógico para o Ginásio Pernambucano, com foco no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, denominado Escola da Escolha. Em seguida, o modelo pedagógico foi instituído em outras escolas no estado e, posteriormente, o ICE iniciou o trabalho de consultoria e disponibilização dos recursos desenvolvidos como apostilas, materiais didáticos, atividades, entre outros, para inúmeros estados, dentre os quais o Espírito Santo.

A ação do ICE, no processo de implementação do Escola Viva, ocorreu mediante Termo de Cooperação firmado com o ES em Ação, para a realização de consultoria, formação de professores e gestores, disponibilização de material didático e organização do currículo. Nessa parceria público-privada estabelecida com o governo do estado, a metodologia desenvolvida pelo Instituto é implementada nas Escolas Estaduais em Turno Único Escola Viva, e os custos de disponibilização da metodologia são financiados pelo ES em Ação, utilizando-se, para tanto, as empresas capixabas mantenedoras do programa (Espírito Santo em Ação, 2017).

Esse modo de operacionalização de transferência de recursos financeiros se realiza em virtude dos princípios do ICE: de que a educação pública deve ser em corresponsabilidade por diferentes e diversos atores e que o Instituto é financiado integralmente pelos parceiros privados. Na concepção do ICE, a educação ocorre em corresponsabilidade com a família, a escola, os professores, a comunidade, investidores e secretarias de educação, que apoiam o estudante e o orientam em seu projeto de vida (Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação, 2020).

No tocante à implementação da proposta de escola em turno único no Espírito Santo, para o presidente do ICE, o estado obteve bons resultados com o programa, em virtude da parceria estabelecida com o movimento empresarial capixaba:

O ponto de partida da implantação do modelo educacional é a parceria com instituições privadas, pois o ICE não opera com recursos públicos. Para colocar o projeto em prática, buscamos uma parceria local para financiar a implantação e, o mais importante, assegurar sua continuidade. E em se tratando do Espírito Santo, isso tem sido feito brilhantemente pelo Espírito Santo em Ação. Vejo no Estado um trabalho a seis mãos, que envolve o ICE, o movimento empresarial e o setor público, harmonia e resultados surpreendentes! (Espírito Santo em Ação, 2017, p. 5).

Quanto à continuidade do programa, para o presidente do ICE, ao se colocar a responsabilidade da educação pública para outras instâncias não estatais, há maiores chances de prosseguimento, haja vista as alterações e mudanças nos governos. De acordo com o presidente do ICE, “[...] no Espírito Santo, vejo a responsabilidade por esta continuidade nos ombros do Espírito Santo em Ação, pois governos vêm e vão, mas o provimento de uma educação de qualidade aos nossos jovens é perene” (Espírito Santo em Ação, 2017, p. 5).

Fundamentalmente por conta da parceria com o ES em Ação, de acordo com o presidente do ICE, a educação de qualidade depende da iniciativa privada, necessitando, portanto, de estabelecimento de parcerias com governos para se alcançar a propalada qualidade na educação.

O parceiro local no Espírito Santo para que o ICE desenvolva as suas ações na educação pública é o ES em Ação, que se constitui em entidade de representação empresarial formada por pessoas físicas e empresas de diferentes setores econômicos do estado. O Espírito Santo em Ação foi o articulador da parceria do governo do estado, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, com o Instituto Sonho Grande, o ICE e o IQE para a implementação do Escola Viva.

Para a implementação do Escola Viva, o ES em Ação firmou dois Termos de Cooperação Técnica: um com os demais atores privados que realizam a consultoria, gestão e orientações do programa (Instituto Fucape, Instituto Sonho Grande, ICQ) e outro com o governo estadual, tendo sido este firmado por um período de três anos, conforme mostra a publicação do Diário Oficial a seguir.

Figura 1 - Termo de Cooperação Técnica entre o ES em Ação e o Governo do Estado do Espírito Santo

EXECUTIVO		DIÁRIO OFICIAL DOS PODERES DO ESTADO	
Vitória (ES), Quinta-feira, 18 de Junho de 2015.		13	
<p>Empresarial do Espírito Santo CNPJ/MF nº. 05.624.417/0001-49</p> <p>OBJETO: firmar Cooperação Técnica para a formalização da parceria entre a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO e o MOVIMENTO EMPRESARIAL DO ESPÍRITO SANTO para viabilizar o desenvolvimento de um modelo pedagógico e de gestão, doravante denominado Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, conforme especificado no Plano de Trabalho, parte integrante deste Termo de Cooperação Técnica.</p> <p>VIGÊNCIA: a partir da assinatura com vigência por 36 (trinta e seis) meses.</p> <p>Processo nº. 70554897/2015 Protocolo 159474</p>	<p>RESUMO DO 3º TERMO ADITIVO AO TERMO DE COOPERAÇÃO N.º 078/2014</p> <p>Processo: 66128218/2014</p> <p>Espécie: 3º Termo Aditivo ao Termo de Cooperação para Descentralização de Crédito Orçamentário nº 078/2014.</p> <p>Objeto: Prorrogação do prazo de vigência do Termo de Cooperação nº 078/2014.</p> <p>Prazo de Vigência: 08.2015 a 09.2016.</p> <p>Data da Assinatura: 11.06.2015</p> <p>Assinam: Pela Secretaria de Estado da Educação - SEDU / Haroldo Corrêa Rocha / Secretário de Estado da Educação e pelo Instituto de Obras Públicas do</p>	<p>Esírito Santo - IOPEs / Claudio Daniel Passos Rosa/ Diretor Geral Protocolo 159614</p>	<p>Graduação nos Grupos Sinfônicos da FAMES. Vigência: 10/06/2015 a 30/06/2015 e 01/08/2015 a 30/11/2015. Valor: R\$ 57,00 (Cinquenta e Sete Reais) hora/aula. Total de Horas Trabalhadas/Máximo: até 30 (Trinta) horas Mensal. Dotação Orçamentária: 10.42.201.12.364. 0152.2688 - Elemento de Despesa 339036 - Fonte 102 000001.</p> <p>Vitória/ES, 09 de junho de 2015.</p> <p>Paulo Henrique Avidos Pelissari Diretor Geral da FAMES. Protocolo 159372</p>
		<p>Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES -</p> <p>RESUMO DA ORDEM DE SERVIÇO EMITIDA REFERENTE AO EDITAL CREDENCIAMENTO Nº. 001/2015, PUBLICADO DIA/ES de 05/05/2015.</p> <p>Nº. da Ordem de Serviço: 157/2015.</p> <p>Credenciada: Joiceмара Aparecida do Amaral - Prestação de serviço como Instrumentista Pedagógico, "Oboé" para alunos da</p>	

Fonte: Espírito Santo (2015b).

O ES em Ação constitui-se no principal parceiro e articulador local para a Política Estadual de Ensino Médio em Turno Único: ainda na campanha eleitoral de 2014, a entidade realizou apresentação da agenda com propostas para a área da educação, inclusa a concepção do Escola Viva, para os candidatos a governador. Ao ser eleito, Paulo Hartung², que já havia apoiado outras iniciativas³ da entidade em seus mandatos anteriores, manteve os diálogos e o compromisso com o ES em Ação para que o pro-

² Paulo César Hartung Gomes, economista e político do Espírito Santo, foi governador do estado no período de 2003 a 2010, sendo eleito em 2014 para novo mandato, no período de 2015 a 2019. Foi também deputado federal e senador, e ocupou diversos cargos comissionados.

³ No ano de 2009, o Governo do Espírito Santo criou o programa Nossa Bolsa, que consiste na transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior a fim de ofertar vagas em cursos superiores para alunos oriundos de escola pública. Já no ano de 2010, o Programa Bolsa Sedu consistia na transferência de recursos públicos para instituições privadas que ofertavam educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente. Os dois programas, Nossa Bolsa e Bolsa Sedu, foram desenvolvidos em parceria com o ES em Ação.

jeto fosse viabilizado. Em depoimento acerca das ações educacionais para o estado e a relação com o ICE, o então governador Paulo Hartung declarou:

Educação é prioridade absoluta para mim, quase uma obsessão. Na campanha, nossa principal proposta na educação foi promover uma escola transformadora e atrativa para os nossos jovens. Fomos buscar uma experiência exitosa em Pernambuco, de educação em tempo integral, com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e a partir daí nasceu a Escola Viva [...]. Nesse mundo competitivo em que vivemos, precisamos melhorar a qualidade da educação básica. Esse é o primeiro passo para dar dignidade e competitividade ao País. A Escola Viva veio oportunizar um ensino de qualidade, em que os estudantes possam projetar um futuro melhor, conectado com os tempos atuais (Espírito Santo Em Ação, 2017, p. 3).

Quando questionado acerca das parcerias com o setor empresarial para o desenvolvimento do programa, o então governador defendeu, em consonância com a concepção posta pelo presidente do ICE, a necessidade das parcerias com o setor privado para a condução das políticas públicas. De acordo com Paulo Hartung:

[...] as parcerias são fundamentais para promover a revolução que estamos buscando. Os desafios que o País vivencia estão na necessidade de avançar na inclusão dos jovens em políticas públicas sólidas para possibilitar o acesso ao conhecimento. Devemos arregimentar boas companhias e boas parcerias para enfrentar as tarefas desafiadoras (Espírito Santo Em Ação, 2017, p. 3).

O discurso do então governador acerca da necessidade das parcerias público-privadas para o desenvolvimento de políticas públicas foi compartilhado pelo secretário de Educação daquele período, Haroldo Correa Rocha, para quem as parcerias com o setor privado garantem a continuidade de ações e programas educacionais, e são os responsáveis por garantir o sucesso do programa Escola Viva. De acordo com o ex-secretário de Educação:

O Espírito Santo em Ação é a âncora que nos ajuda a implementar a Escola Viva. Há todo um custo de transferência da metodologia do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) para a Sedu, que não nos custa nada. Quem arca com esse custo são as empresas capixabas, por meio do Espírito Santo em Ação. E isso é muito importante, pois é o setor empresarial cumprindo seu papel de sociedade e ajudando o Estado e a juventude a desenhar um futuro melhor. Há, ainda, outro aspecto, que considero muito importante. O governador Paulo Hartung está cumprindo o terceiro mandato e ele pode ser reeleito, mas pode vir outro gestor do Executivo. Portanto, esses parceiros que vêm da sociedade, como o Espírito Santo em Ação, são um elemento a mais para a garantia da continuidade do Programa Educação em Tempo Integral. O que não pode acontecer é mudar o governo e a Escola Viva deixar de existir, porque os jovens estão dizendo que ela é muito importante (Espírito Santo Em Ação, 2017, p. 4).

Na busca por compreender a intrincada rede de atores privados que financiam o programa, pode-se perceber, na figura a seguir, os mantenedores do Escola Viva que realizam a transferência de recursos para o ES em Ação, e este os repassa para o ICE.

Figura 2 - Mantenedores do Programa Escola em Tempo Integral



Fonte: Espírito Santo em Ação (2017).

Portanto, identificam-se os múltiplos atores compostos pelo empresariado do Espírito Santo que financiam o Escola Viva. Destaca-se que, dentre os mantenedores, constam empresas de abrangência nacional, como o Instituto Natura, a Vale e a Samarco.

A ação dos atores privados para a viabilização do Escola Viva apresenta-se articulada com a agenda do empresariado capixaba, o qual apoiou a candidatura e o retorno de Paulo Hartung ao governo por abarcar os ideais desenvolvimentistas da elite empresarial do estado. Nessa perspectiva, de acordo com Oliveira e Lirio (2017, p. 284):

Este modelo de educação, amplamente difundido por Hartung em campanha eleitoral, respaldado por segmentos da elite empresarial capixaba, reforça os laços de afinidade e demonstra o modo como o Escola Viva comunga com a agenda política desenvolvimentista desses segmentos econômicos, ao passo que vem sendo narrado, no discurso e na agenda de Hartung, como sendo a solução dos problemas da educação no Espírito Santo.

Nesse contexto, é possível perceber o alinhamento do governo do estado com os interesses dos atores privados locais (ES em Ação e Instituto Fucape) e globais (ICE, ICQ e Instituto Sonho Grande). O alinhamento do governo aos interesses privatistas e neoliberais apresenta-se na agenda política pautada pelo movimento empresarial do estado.

Essa articulação e a afinidade do executivo estadual aos ideais dos empresários capixabas são notadas pelo discurso do secretário de Educação e do governador do Estado, no período de 2015 a 2019, ao conceber que as parcerias com o setor privado são essenciais para o desenvolvimento das políticas educacionais, articulações já realizadas nos governos anteriores de Paulo Hartung (2003-2011), como o programa Nossa Bolsa e Programa Bolsa Sedu: ambos com a mesma lógica privatista de transferência de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada.

No caso específico do Escola Viva, o programa apresenta o viés privatista por meio da transferência da gestão para a iniciativa privada, que,

dentre outras ações, realizou a seleção da equipe gestora do Escola Viva. As formas de controle e regulação da educação se apresentam pelos mecanismos de monitoramento e de avaliação aos quais os professores são submetidos constantemente:

Durante o ano de 2017, a equipe do Núcleo de Educação do Espírito Santo em Ação e do Instituto FUCAPE fizeram acompanhamentos monitorados com a equipe de implantação das Secretarias de Educação do Município e Estado. Foram 04 ciclos de acompanhamentos em cada escola, presente na maioria destes acompanhamentos, que totalizam 80 ciclos de norte a sul do estado (Instituto Fucape, 2017, p. 14).

A incidência dos atores privados na condução do Programa Escola Viva, por intermédio dos monitoramentos, coaduna com o viés neoliberal de que a escola seja gerida como uma empresa. A realização dos ciclos de monitoramento, conduzidos pelos atores privados nas escolas públicas estaduais que implementaram o referido programa, alinha-se com a tese apresentada por Freitas (2018a, 2018b) na qual uma das formas de privatização da educação pública é a atuação no interior da escola, por conseguinte, impedindo o seu fortalecimento e desenvolvimento.

Outro ponto a destacar é o estabelecimento de metas de desempenho e indicadores de proficiência – apresentados como competência da gerência específica da Secretaria de Educação, responsável pelo acompanhamento do Escola Viva –, que circunscrevem o programa na perspectiva apresentada por Freitas (2018a) de configuração da escola como empresa, apresentando-se metas e indicadores de eficiência a serem atingidos.

Cabe ressaltar que o discurso da competitividade, presente na fala do ex-governador Paulo Hartung, alinha-se com o preceito neoliberal difundido pelos atores privados de competição e individualidade, direcionando os fins educacionais, conforme apontam Caetano e Peroni (2022), como uma das formas de incidência dos atores privados na educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incidência de atores privados nas políticas sociais constitui-se em um dos direcionamentos da perspectiva neoliberal. Uma das formas de materialização dessa incidência é por intermédio das parcerias público-privadas, que na educação compreendem ações de formação de professores e gestores, implantação de sistemas de gestão, organização curricular, desenvolvimento de materiais didáticos, entre outras, que corroem o sentido público e direcionam a finalidade da educação para atender a interesses privatistas do empresariado, com a ênfase na formação para a competitividade e para o empreendedorismo.

Ao vislumbrar diferentes formas de inserção nas políticas educacionais e de possibilidade de direcionamento da educação, empresas de grande porte no Brasil adentram os sistemas públicos de ensino, utilizando-se, para isso, de institutos e fundações. No caso do Espírito Santo, ao implementar o Programa Escola Viva, podemos perceber o alinhamento do governo do estado com os direcionamentos e concepções do setor empresarial, bem como com os preceitos do neoliberalismo. Influencia-se, dessa forma, na agenda política e na garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

A incidência dos atores privados na condução do referido programa contempla desde a formulação do currículo e os preceitos da referida ação, passando pela seleção da equipe gestora, processo este conduzido pelo Instituto Fucape e pelo ES em Ação, em parceria com o ICE.

Nessa perspectiva, compreende-se que há a transferência da responsabilidade e do dever do Estado com a política educacional para a iniciativa privada, de maneira que se perde, paulatinamente, a garantia da educação pública como direito.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019.
- CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-26, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469/32448>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. *Diário Oficial do Espírito Santo*, Vitória, ES, 2015a. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec7992015.html>. Acesso em: 18 maio 2020.
- ESPÍRITO SANTO. Termo de Cooperação Técnica nº 012/2015. *Diário Oficial do Espírito Santo*, Vitória, ES, p. 13, 18 de junho de 2015b. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3154/#/p:21/e:3154>. Acesso em: 18 mai. 2020
- ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO. *Educação: construindo um futuro promissor*. Vitória, 2017. Disponível em: https://es-acao.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio-Gest%C3%A3o-ES-EM-A%C3%87%C3%83O-2017_280x220mm-media-qualidade.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa (org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV, 2018b. p. 13-14. Disponível em: https://www.greppet.fe.unicamp.br/pf-greppet/download_do_e-book.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Livreto Digital Institucional*. Recife, 2020. Disponível em: https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livreto_Digital_Institucional.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.
- INSTITUTO FUCAPE. *Relatório de Gestão*. Vitória, 2017. Disponível em: http://legado.fucape.br/downloads/relatorio_de_gestao_2017.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai*. São Paulo: Senac, 2001. Disponível em: https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

OLIVEIRA, Ueber José de; LIRIO, Marcos Marcelo. O Projeto Escola Viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, n. 35, p. 273-295, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2017.35.1.al.14>. Acesso em: 17 set. 2021.

10

Novo ensino médio e educação profissional: privatização e precarização do trabalho docente na rede Estadual Paulista no Programa NOVOTEC

Evaldo Piolli

Mauro Sala

Gisiley Paulim Zucco Piolli

1. INTRODUÇÃO

O artigo é parte de uma pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, em andamento. O objeto dessa pesquisa é analisar o processo de *implementação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio Regular, a partir da Lei nº 13.415/2017 nos estados de São Paulo e Piauí*. Neste trabalho, apresentamos alguns dados e reflexões sobre o programa Novotec do

¹ Processo CNPq: 420124/2022-5

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1.p239-260>

governo do Estado de São Paulo, criado em 2019 e implementado na rede regular de ensino a partir de 2022.

Com a reforma do Ensino Médio se criou a possibilidade da formação profissional se tornar um dos itinerários formativos da última etapa da Educação Básica. Desse modo, a formação técnica e profissional passou a compor a carga horária da Educação Básica para a integralização da sua carga horária obrigatória, que passou a se reger pelo esquema Base Nacional Comum Curricular + itinerário formativo.

As formas que esse itinerário formativo pode ser cumprido induz a um processo de externalização e privatização da formação profissional, inclusive nas escolas das redes públicas de ensino.

Já no texto da Lei 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, podemos ler que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio”, foi aberta a possibilidade de se considerar: atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais e; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras (Brasil, 1996, Art. 36, § 1).

Isso significa que o currículo escolar do Ensino Médio, não precisa mais ser integralizado diretamente na instituição a qual o estudante está vinculado e que parte do currículo, deixa de ser prerrogativa direta da escola em que está matriculado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018) podemos ler que:

§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino. § 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, art. 12).

Essas parcerias seriam necessárias “a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento”, desde que essa organização “esteja credenciada pelo sistema de ensino” (Brasil, 2018, art. 17, § 9o). Tanto na LDB quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não há nenhuma limitação sobre os tipos de instituições que poderão fazer parcerias entre si, sejam elas públicas ou privadas.

No parecer que subsidiou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica podemos ler claramente que se trata de abrir espaço para as parcerias “por parte dos sistemas e das instituições públicas e privadas de ensino do país”. Diz o Parecer CNE/CP no 17/2020:

O novo formato do Ensino Médio, ditado pela Lei no 13.415/2017, entretanto, exige maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e das instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão. É preciso ampliar substancialmente o número de alunos que fazem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional (Brasil, 2020, p. 17).

Assim, vemos que a reforma do Ensino Médio passou a demandar uma maior articulação entre instituições públicas e privadas como forma de cumprimento do itinerário de formação técnica e profissional e de expansão no número de alunos na Educação Profissional.

2. O PROGRAMA NOVOTEC E A IMPLEMENTAÇÃO DO V ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM SÃO PAULO

No Estado de São Paulo, a implementação do itinerário de formação técnica e profissional tem seguido o caminho das parcerias com instituições públicas e privadas. Embora a rede estadual de educação esteja sob comando da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a implementação do itinerário de formação técnica e profissional ficou, até o final de 2022, a cargo da Secretaria de Desenvolvimento Econômico - SDE.

Como podemos ver na Resolução SEDUC 74, de 15 de setembro de 2022, que “dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino”:

Artigo 1 - A unidade escolar que ofertar o itinerário formativo de formação técnica e profissional terá, em suas dependências, curso de ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, estruturado em uma matriz curricular constituída por componentes curriculares da Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo.

§1º - A organização curricular dos componentes da Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo observará o disposto na Resolução Seduc no 97 de 08-10-2021 e na Resolução Seduc nº 69 de 12-08-2022.

§2º - O processo de atribuição de aulas dos componentes curriculares da Formação Técnica e Profissional observará orientações da Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

§3º - O curso de ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio exigirá efetivação de duas matrículas distintas, efetuadas pelo próprio estudante ou por seu responsável legal, sendo uma vinculada à escola de Ensino Médio regular e outra vinculada à instituição de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (São Paulo, 2022b).

As Resoluções SEDUC 97/2021 e 69/2022 estabelecem as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, estabelecendo também suas cargas horárias e a divisão delas entre formação geral básica e itinerários formativos. Na Resolução Seduc 97/2021 podemos ler:

Artigo 4o - A matriz curricular da etapa do Ensino Médio para os estudantes com ingresso a partir de 2021 é composta pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, sendo asseguradas as seguintes cargas horárias para o período diurno:

I. A primeira série do Ensino Médio é constituída de 900 horas de Formação Geral Básica e 150 horas de Itinerários Formativos.

II. A segunda série do Ensino Médio, a partir de 2022, será constituída de 600 horas de Formação GeralBásica e 660 horas de Itinerários Formativos.

III. A terceira série do Ensino Médio, a partir de 2023, será constituída de 300 horas de Formação GeralBásica e 900 horas de Itinerários Formativos (São Paulo, 2021a).

Desse modo, podemos ver que parte significativa da carga horária do Ensino Médio se refere aos itinerários formativos e que, no caso do itinerário de formação técnica e profissional, a atribuição das aulas não é organizada diretamente pela Secretaria da Educação do estado, devendo observar “orientações da Secretaria de Desenvolvimento Econômico”. E é essa Secretaria que fomentou o programa, até 2022, para a implementação desse itinerário, o já conhecido Novotec (Piolli; Sala, 2019).

Em outubro de 2021 foi assinado o Termo de Cooperação 001/2021, entre a SEDUC-SP e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico -SDE, para implementação do programa NOVOTEC nas escolas da rede pública do estado de São Paulo. Como trata o documento, a colaboração entre as pastas visou “oferecer no âmbito da rede estadual de ensino a educação profissional e técnica, como parte da formação básica dos alunos, por meio de formação técnica e profissional, conforme o previsto na Lei Federal n.

13.415/2017, ou como formação complementar”. Ainda relativo ao referido termo, compete à SDE, “promover a contratação de executora pedagógica dos cursos técnicos e profissionais oferecidos, que são as responsáveis, conforme objeto da contratação, de ofertar, ministrar e certificar os estudantes” (São Paulo, 2021b, p.2).

Na Lei 17.614, de 26 de dezembro de 2022 (São Paulo, 2022a), que estabelece a lei orçamentária do estado de São Paulo para 2023, a ação 6289 - Desenvolvimento do NOVOTEC Integrado, descrito como “Manutenção de cursos do Novotec integrado a cursos profissionalizantes aos estudantes das escolas estaduais do ensino médio pelo Governo do Estado de São Paulo”, previa um gasto de R\$ 315.799.027,00 para o oferecimento de 70.555 vagas no programa Novotec Integrado. A ação 6346 - NOVOTEC - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, que propõe a “ampliação do acesso ao Ensino Profissionalizante no Estado de São Paulo por meio de cursos de qualificação profissional presencial e EAD focados nos estudantes do ensino médio”, previa R\$ 267.513.894,00 para o oferecimento de 190.000 vagas. A ação 6344 - NOVOTEC APRENDIZ, que dispõe sobre a “oferta de formação técnico profissional para alunos do ensino médio, por meio de cursos de aprendizagem, de acordo com a legislação vigente, e sua inserção no mercado de trabalho”, previa R\$ 3.860.408,00 para o oferecimento de 16.200 vagas. Além dessas ações, a Lei orçamentária do estado de São Paulo também previa a ação 6397 - NOVOTEC EXPRESSO - BOLSA DO POVO, com previsão de R\$ 41.705.661,00, para o oferecimento de 60.000 “bolsas-auxílio para os alunos que, além de cumprirem os pré-requisitos do programa na admissão, estejam regularmente matriculados no ensino médio da rede estadual ou do Centro Paula Souza e também estejam frequentes no curso a cada mês de aferição”. Todos esses programas estão vinculados à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado (São Paulo, 2022c).

Desse modo, vemos que o Novotec apareceu com bastante abrangência na proposta orçamentária do governo paulista para o ano de 2023. Embora na lei orçamentária paulista conste todas essas modalidades, uma pesquisa no portal da transparência do governo paulista mostra uma re-

alidade distinta e uma certa indefinição na caracterização das ações que dificultam uma avaliação mais precisa do seu processo de implementação.

Todas as ações descritas na lei orçamentária têm, juntas, um valor empenhado de R\$ 340.922.955,20, sendo que R\$ 340.897.511,53 dizem respeito apenas à ação NOVOTEC - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO. Os outros R\$ 25.403,67 estão empenhados para a ação DESENVOLVIMENTO DO NOVOTEC INTEGRADO edizem respeito à conservação e manutenção de imóveis, serviço de dedetização e publicidade. Já dos R\$ 340.897.511,53 empenhados para o NOVOTEC - qualificação profissional para estudantes do ensino médio R\$ 334.794.926,07 estão sob a rubrica “outros serviços de terceiros”.

Como diz a Resolução 74/2022 já citada,

O curso de ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio exigirá efetivação de duas matrículas distintas, efetuadas pelo próprio estudante ou por seu responsável legal, sendo uma vinculada à escola de Ensino Médio regular e outra vinculada à instituição de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (São Paulo, 2022b).

A questão que nos fica é: que “outras” instituições de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio são essas que oferecerão o itinerário de formação técnica e profissional para os estudantes da rede estadual de educação?

Segundo informações colhidas no portal da transparência do governo paulista, vemos quem são os fornecedores desses serviços terceirizados, para oferta de vagas voltadas para o ensino médio regular. Como segue:

Tabela 1 - Valores empenhados, liquidados e pagos no Novotec expresso e integrado em 2023 (R\$)

Fornecedor	Empenhado	Liquidado	Pago
CTO. EST. EDUC. TECNOL. PAULA SOUZA	177.224.635,20	12.067.736,85	11.512.524,48
ESSA/PROZ EDUCAÇÃO PROFISSIONAL S.A	30.209.867,90	6.468.107,39	5.540.143,08
ASSOCIAÇÃO SEQUENCIAL DE ENSINO SUP	19.367.308,68	5.009.730,83	8.132.833,84
FIEC FUND INDAIATUBANA DE EDUC E CULTURA	18.240.000,00	8.015.736,75	5.229.621,75
SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL	12.446.420,04	2.717.819,30	2.851.680,19
Total	257.488.231,82	34.279.131,12	33.266.803,34

Fonte: <https://www.transparencia.sp.gov.br> - Despesas com contratos; Fornecedores; Secretaria do Desenvolvimento Econômico; ação NOVOTEC - qualif. prof. estudantes ensino médio - 2023 (Atualizado em 17 ago. 2023).

Na tabela 1, podemos ver que apesar do empenho com as instituições contratadas pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico-SDE para fornecimento dos cursos do Novotec Ensino Médio para os estudantes da rede estadual foi de R\$ 257.488.231,82. No entanto, apenas R\$ 34.279.131,12 foram liquidados, sendo que R\$ 33.266.803,34 foram efetivamente pagos em favor das seis instituições ETECs do Centro Paula Souza (públicas), Senac (sistema S), Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (pública) (FIEC), Escola Técnica Sequencial (privada) e Proz Educação (privada).

Segundo o portal da transparência, o governo paulista tem 7.126 alunos no Novotec-Expresso, distribuídos em 117 unidades e 33.005 alunos no Novotec-Integrado, em 772 unidades pelo Estado².

Segundo a Coordenadoria de Ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante (CETTPRO) de São Paulo, datado de 30/01/2023, empresa Proz seria responsável pelo oferecimento do Novotec-Expresso nas escolas estaduais em 2023. Em 2022, segundo o mesmo documento, havia

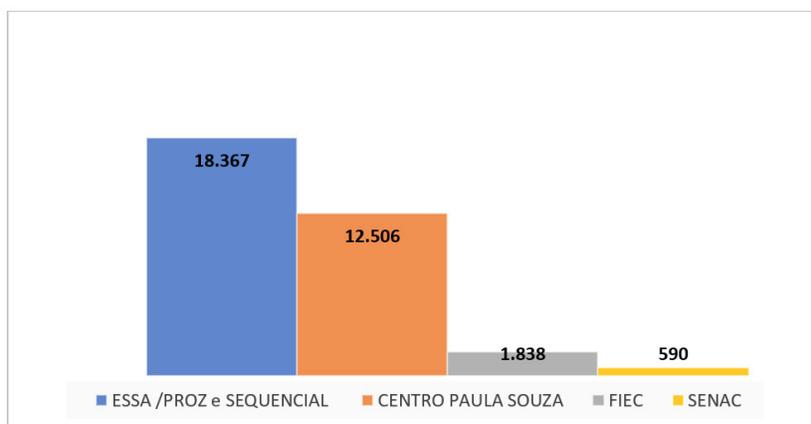
² Dados do portal da transparência do governo do Estado de São Paulo, coletados em 18 de agosto de 2023.

299 turmas do Novotec-Expresso, divididos entre a Proz (257 turmas) e a Sequencial (42 turmas). São cursos de qualificação profissional de 200 horas integrado a um dos itinerários formativos ofertados pela SEDUC-SP.

Assim, em 2022, todos os 8.315 estudantes que concluíram o Novotec-Expresso o fizeram em cursos oferecidos por instituições privadas. Em 2023, novamente o Novotec-Expresso ficou inteiramente a cargo dessas empresas privadas, que passaram a receber milhões de reais do cofre estadual.

Em relação ao Novotec-Integrado, em junho de 2023, tínhamos a seguinte divisão das matrículas pelas instituições:

Gráfico 1 - Matrículas do Novotec integrado por instituição contratada (2023)



Fonte: Cadastro de Alunos do Banco de Dados: DB_DEINF (2023)

Embora a ESSA/PROZ e a Sequencial sejam empresas distintas, o número das matrículas de ambas aparecem juntas pois foi a forma que o governo paulista nos forneceu o dado quando solicitado via lei de acesso à informação. De qualquer modo, para os objetivos desse artigo isso não significará maiores problemas, já que ambas são empresas privadas e de capital aberto com fins lucrativos. Feito este esclarecimento, podemos notar pela distribuição das matrículas do Novotec- Integrado dois caminhos

que o governo paulista tem tomado para a implementação do itinerário de formação técnica e profissional: a mobilização do Centro Paula Souza e a contratação de *outras* instituições de educação profissional não pertencentes à estrutura estadual.

Assim, vemos que das 33.301 matrículas no Novotec-Integrado, 12.506 estão vinculadas ao Centro Paula Souza, ou seja, à instituição estadual especializada em formação profissional comporta cerca 37,5% das matrículas da ação, sendo também, como vimos pela tabela do portal da transparência do governo paulista, a instituição que mais recebeu repasse para a ação, recebendo mais de R\$ 11,3 milhões.

Desse modo, as escolas técnicas vinculadas ao Centro Paula Souza se tornaram, em 2023, importantes implementadoras do itinerário de formação técnica e profissional por meio do Novotec-Integrado para os estudantes da rede estadual paulista.

Já havíamos percebido esse movimento e apontado possíveis transformações que essas instituições poderiam sofrer. Ainda em 2019 escrevemos:

A parceria firmada com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o oferecimento dos itinerários profissionalizantes, constante na Reforma do Ensino Médio, para os estudantes da rede regular, pode ser um fator que favoreça o abandono por parte das ETEC's de qualquer participação na educação básica que não seja o oferecimento do itinerário profissionalizante, seja com cursos curtos de qualificação profissional, seja com cursos técnicos. (...) O que se coloca é a transformação das ETEC's em uma instituição auxiliar para a implementação do itinerário profissionalizante da Reforma do Ensino Médio, descaracterizando-as completamente (Piolli; Sala, 2019, p. 192).

Acompanhar esse processo foge do objetivo imediato deste artigo, que está preocupado com o processo de privatização que o Novotec impulsiona. Nosso objetivo aqui não é aprofundar a relação do Centro Paula Souza com o Novotec. Aqui, nos importa antes apreender a participação das *outras* instituições que o compõem e sua tendência.

Vemos que somente a ESSA, a Sequencial, a FIEC e o SENAC receberam juntos mais de R\$ 22,1 milhões dos R\$ 38 milhões liquidados em 2023 pela ação do Novotec. Essas instituições concentravam 20.795 das 33.301 matrículas do Novotec-Integrado em junho de 2023. Assim, mais de 60% das matrículas do Novotec-Integrado estavam nessas instituições.

3. PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Embora o Centro Paula Souza, instituição estadual especializada em ensino profissional vinculada à própria Secretaria de Desenvolvimento Econômico, e do qual fazem parte as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), seja a instituição que recebeu o maior repasse para a ação, vemos que sua participação alcança apenas 37,5%% das matrículas do Novotec-Integrado, restando a maioria das matrículas sendo oferecidas por instituições privadas com fins lucrativos, fundações ou instituições patronais ligadas ao Sistema S.

Desse modo, temos que notar um movimento de privatização direta da rede pública paulista, que passa a ter “em suas dependências” (Resolução SEDUC 74/2022) cursos diretamente oferecidos por instituições privadas e que passam a contar como carga horária da Educação Básica pública.

Para ficar apenas com as maiores fornecedoras da ação que não pertencem à estrutura estadual pública de São Paulo, podemos ver a participação importante que essas instituições passam a ter na execução do Novotec. Somente a ESSA/PROZ e a Sequencial, que são empresas privadas com fins lucrativos, concentraram 18.367 matrículas, ou seja, mais de 55% das matrículas do programa e receberam mais de R\$ 13,6 milhões do governo somente em 2023.

Investigando um pouco sobre essas duas empresas que concentram a maior fatia das matrículas do Novotec-Integrado, a ESSA/PROZ e a Sequencial, descobrimos coisas interessantes sobre a forma de contratação do trabalho docente para o oferecimento do itinerário de formação técnica e profissional para os estudantes da rede estadual de São Paulo.

A ESSA, que recentemente se fundiu com a Enferminas e mudou de nome, passando a integrar o grupo PROZ³, diz ter “como propósito levar educação de qualidade, que gera emprego real aos nossos estudantes e assim, transformar nosso país”. Ela afirma ter “cursos atualizados com foco no que o mercado mais valoriza” e que seus “professores que são profissionais reconhecidos em suas áreas”. No site da PROZ também podemos ler que:

A Proz, está no mercado há mais de 10 anos, além dos cursos técnicos em nossas unidades, temos também uma parceria com o Governo do Estado com o programa NOVOTEC - SP. e com o Governo de Minas com o programa Trilhas. Essas parcerias possibilitam o aluno a ter uma qualificação técnica junto a sua formação do ensino médio.⁴

No site da PROZ, entrando no link “trabalhe conosco”, podemos acessar várias ofertas de trabalho. Entrando em uma delas lemos o seguinte anúncio:

PROFESSOR INFORMÁTICA PARA INTERNET – SOROCABA. Heii, você já pensou em se tornar um professor (a) e poder contribuir para a vida dos adolescentes? Ensiná-los nesse período de incertezas e dúvidas, aposto que você quando aluno, adoraria ter um professor engajado, divertido e comprometido. O que acha de poder levar essa experiência a eles? A Proz, está no mercado há mais de 10 anos, além dos cursos técnicos em nossas unidades, temos também uma parceria com o Governo do Estado com o programa NOVOTEC - SP. e com o Governo de Minas com o programa Trilhas. Essas parcerias possibilitam o aluno a ter uma qualificação técnica junto a sua formação do ensino médio. O professor (a) é contratado pela Proz, mas ministra as aulas dentro das escolas públicas, ou, dentro das nossas unidades, com os recursos oferecidos pelas mesmas. [...] Informações complementares:

³ O grupo Proz Educação Profissional S.A foi fundado em 2020 é uma empresa de capital aberto e que tem entre seus investidores a fundação Roberto Marinho, o Instituto Criar, fundado pelo apresentador de TV Luciano Huck, e o empresário Jair Ribeiro, fundador do Banco Patrimônio, que hoje está nas mãos do grupo americano Chase Manhattan (JP Morgan). Esses investimentos e a PROZ são geridos pela EB Capital comandada pela CEO Luciana Ribeiro.

⁴ Disponível em: <https://prozeducao.pandape.infojobs.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2024.

Nossa forma de contratação é no regime Autônomo (contrato bimestral renovável) ou CLT (contrato intermitente); [...] Carga horária semanal: 25; [...] Remuneração: Pagamento por hora aula (PROZ, 2024).

No site há várias ofertas de trabalho como essa para diversas áreas, variando basicamente o local de trabalho, outras escolas da rede estadual, e a carga horária.

Destacamos que o próprio anúncio diz que “o professor (a) é contratado pela Proz, mas ministra as aulas dentro das escolas públicas, ou, dentro das nossas unidades, com os recursos oferecidos pelas mesmas”. O anúncio também diz que “forma de contratação é no regime Autônomo (contrato bimestral renovável) ou CLT (contrato intermitente)”.

Assim, teremos um professor e/ou professora terceirizada de uma empresa privada dentro das escolas públicas ministrando cursos com recursos públicos e que contabilizam a carga horária do Ensino Médio, numa clara privatização e terceirização da atividade de ensino, ou seja, da atividade fim da escola.

Além das vagas regulares para os cursos do Novotec, a Proz também oferece vagas para contratação de “Professor(a) Eventual Novotec”. Segundo o anúncio da vaga,

Nesta função o professor(a) eventual, você será convidado pela Proz a acompanhar a turma de um dos nossos cursos, na ausência do professor titular da turma Novotec. Ou seja, o professor (a) eventual irá assumir as responsabilidades com a turma.

Aqui o regime de contratação é exclusivamente do tipo autônomo em que “os dias e horários de aulas serão de acordo com o programa Novotec em cada escola” e “a remuneração seguirá o modelo de hora aula e o valor é de acordo com o professor titular substituído”. Apesar da contratação ser como profissional autônomo, na descrição da vaga a jornada de trabalho está definida como “Período Integral”.

Desde pelo menos junho de 2023, a ESSA/PROZ vem discutido um novo projeto para a contratação de professores eventuais voltado para a contratação temporária de docentes da rede estadual: o projeto “Professor Eventual”.

Figura 1 - Contratação de Professor Eventual -PROZ Educação Profissional



Fonte: apresentação do programa professor eventual – ProZ educação profissional (2023)⁵

Segundo o material da empresa, publicado em junho de 2023:

O Projeto Professor Eventual tem por objetivo trazer solução ao Programa NOVOTEC - SP: *a ausência de aulas por falta de sem aviso*. Para isso, a ProZ está recrutando da rede estadual de ensino, com disponibilidade de carga horária, para *substituir o docente titular* em casos de falta (PROZ, 2023).

Ainda segundo a apresentação, a escolha de professores da rede estadual se dá porque,

além de já conhecerem o Programa NOVOTEC, os docentes da rede estadual já têm contato com os alunos das turmas. Junto a

⁵ Material coletado nas escolas visitadas em agosto de 2023.

isso, a Proz consegue ampliar a boa relação com a gestão da escola e oferece oportunidade de trabalho para a comunidade escolar (PROZ, 2023).

Desse modo, propõe-se um contrato de trabalho “em modelo autônomo” para os professores e professoras da rede estadual prestarem serviço para a empresa implementar o Novotec nas escolas públicas paulista. Segue o material:

O Professor Eventual será acionado pelos supervisores da Proz quando houver faltas. Dessa forma, estamos criando um banco de professores que serão selecionados e contratados, mas ficarão em *stand-by*. A contratação do professor eventual será em *modelo autônomo* e a remuneração ocorrerá de acordo com *o valor da hora-aula do docente titular* a ser substituído (PROZ, 2023).

Embora no material do programa “Professor Eventual” a ESSA/PROZ diga que “os professores eventuais serão treinados para desenvolver o programa e receberão o material para a aula”, o *link* “para saber mais”, disponível neste material, esclarece que o treinamento será oferecido pela empresa: “O profissional autônomo terá acesso à plataforma da Academia Proz, para que realize, exclusivamente, os treinamentos sobre o Código de Ética e Conduta da empresa e sobre a LGPD, uma vez que terá acesso aos dados pessoais dos alunos” (PROZ, 2023).

Desse modo, a PROZ quer avançar o processo de privatização e terceirização da atividade de ensino cooptando professores e professoras da própria escola, com um contrato de serviço autônomo, sem vínculo empregatício, a ser acionado diretamente pelos supervisores da empresa sem a mediação da escola. Essa modalidade de contratação de professores anunciada pela empresa vem sendo adotada pela SEDUC-SP desde a promulgação da Lei 1093/2009. Nesse modelo de contratação, os professores contratados como eventuais, ficam sem aulas atribuídas, ou seja, recebem por aula dada quando substituem.

Em agosto de 2023, a PROZ oferecia 120 vagas para a contratação de professores eventuais para o Novotec, mas, segundo a página do *LinkedIn* da empresa, havia, um mês após o anúncio ser publicado, apenas 115 candidatos. As ofertas de trabalho nessa modalidade ainda estão abertas no site da empresa⁶.

No site da Sequencial⁷, que se apresenta como “uma **Escola Técnica** focada na melhor capacitação e profissionalização de seus alunos”, com professores que “conhecem profundamente o mercado de trabalho e trazem experiências práticas para a sala de aula”, também vemos anúncios para compor o seu “banco de talentos” e trabalhar no programa Novotec, em escolas da rede estadual paulista, onde o recurso da subcontratação de professores como Pessoa Jurídica pela empresa também ocorre. Nos anúncios do seu “banco de talentos” encontramos ofertas como essas:

Figura 2 - Contratação de professores na Sequencial S.A.



- Formação Técnico, Tecnólogo, Graduação em Desenvolvimento de Sistemas, Análise de Sistemas, Desenvolvimento Web, Desenvolvimento para Dispositivos Móveis ou curso que se equiparem.

titulação	valor hora por titulação
técnico	R\$ 19,00
Técnico Especialista	R\$ 20,00
Tecnólogo	R\$ 21,00
Graduado	R\$ 22,00
Pós graduado	R\$ 24,00

Horário de Aula: Conforme atribuição de aula e disponibilidade informada.

Contratação: PESSOA JURÍDICA com empresa constituída MEI/LTDA/ME

Local de Trabalho: Escola Estadual Santo Antônio
Endereço: R. Miguel Russo, 231, Santo Antônio de Posse - SP, 13830-000

Horários de Aula: Conforme atribuição de aula e disponibilidade informada.

Professor Novotec Técnico em Informática para Internet- Santo Antônio de Posse - SP

Professor Novotec Técnico em Informática para Internet- Santo Antônio de Posse - SP

Período de Inscrição
📅 03/01/2024 à 30/05/2024

Requisitos
Professor (a) Novotec Técnico em Informática para Internet

Fonte: Disponível em; <https://bancodetalentos.gruposequencial.com.br/>. Acesso em: 06 maio 2024.

⁶ Contratação de professor eventual. Disponível em: <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail?id=AF6FC83CEEDA8A4E>. Acesso em: 10 maio 2024.

⁷ A Associação Sequencial de Ensino Superior S.A foi fundada em 2003, se tornou empresa de capital aberto em 2021. Tem como gestora a holding financeira Amani Empreendimentos e Participações LTDA, vinculada às empresas da família Zogbi.

Assim, a Sequencial S.A contrata seus professores por horas que variam de R\$ 19,00 à R\$ 24,00, dependendo da titulação do candidato. A forma de contratação, segundo o anúncio, se dará na forma de “pessoa jurídica com empresa constituída MEI/LTDA/ME”.

Em visitas que fizemos em algumas escolas estaduais, encontramos situações em que um único professor contratado por essas empresas era responsável por toda a formação técnica dos estudantes. Outra questão que nos chamou atenção nas conversas que tivemos nessas escolas é como o Novotec é percebido pela gestão e pelos professores. Quando perguntávamos sobre os itinerários formativos que a escola oferecia, as respostas sempre caminhavam para “a escola tem dois itinerários formativos e o Novotec”.

Esse processo de privatização e terceirização dos docentes do Novotec faz com que ele seja percebido como uma espécie de implante externo à organização escolar. A rigor, o Novotec também é um itinerário formativo da escola, mas no discurso dos professores e da gestão não aparece dessa maneira, já que os professores do Novotec estão submetidos e respondem diretamente às empresas que o contrataram, parecendo ter pouca relação com a gestão e o coletivo escolar, não participando nem das reuniões coletivas da escola.

Assim, temos uma situação em que parte significativa da carga horária da Educação Básica pública passa a ser ofertada por empresas privadas dentro das escolas públicas, numa clara privatização e terceirização do ensino, que passa a ser exercido por um contingente de trabalhadores com contratos de autônomo ou pessoa jurídica.

O que tem que ficar claro é que o itinerário de formação técnica e profissional, com a reforma do Ensino Médio, passou a compor a carga horária e a definição de Educação Básica, ou seja, o que temos é um processo de privatização e terceirização da Educação Básica pública no Estado de São Paulo. Tudo isso alimentado com recursos públicos.

E esses recursos não são apenas para essas empresas privadas garantirem a expansão da Educação Profissional demandada pela juventude, mas também para garantir seus lucros. Num arroubo de sinceridade, le-

mos nos termos de contrato (Processo SDE-PRC-2022/00433), celebrado entre o Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e a Essa Educação Profissional S.A (PROZ), após a apresentação dos valores milionários dos lotes de cursos e vagas que:

[...] nos preços acima estão incluídos, *além do lucro*, todas as despesas e custos diretos e indiretos relacionados à prestação dos serviços, tais como tributos, remunerações, despesas financeiras e quaisquer outras necessárias ao cumprimento do objeto desta licitação, inclusive gastos com transporte (São Paulo, 2022c).

Assim, o processo de privatização avança sobre as escolas públicas como um dos efeitos da reforma do Ensino Médio. Um processo de privatização que vem acompanhado da terceirização das atividades-fim, ou seja, da atividade de ensino, num processo em que o Estado contrata uma empresa prestadora de serviço que subcontrata professores “prestadores de serviço” para atuar nas escolas públicas paulistas. O fato de isso ter começado pelo itinerário de formação técnica e profissional não diminui sua gravidade, já que esse itinerário, apesar de ter características próprias, passa a compor a carga-horária para a integralização do próprio Ensino Médio, ou seja, passa a fazer parte da carga-horária necessária para a integralização da Educação Básica.

Contudo, cabe destacar que nas escolas onde o Centro Paula Souza atua pelo NOVOTEC, encontramos a contratação de professores por tempo determinado, por até dois anos, com uma remuneração de R\$ 21,40 por hora-aula. O mesmo ocorreu com a FIEC, mas com salários fixados em R\$ 44,00 a hora-aula.

Articulada à Lei 13.429/2017, que alterou a legislação sobre o trabalho temporário e as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, ampliando as possibilidades de terceirização do trabalho, o governo paulista passou a utilizar simultaneamente a possibilidade de terceirização das “atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços” (Brasil, 1974, art. 9, § 3) mecanismo em que “empresa pres-

tadora de serviços (...) subcontrata outras empresas para realização desses serviços” (Idem, art.4a, § 1) que, nesse caso, são professoras e professores obrigados a prestarem esse serviço como empresas de si mesmos dentro das escolas públicas. Assim, os dispositivos da reforma do Ensino Médio, articulados com as mudanças na legislação do trabalho, abriram caminho para que a ampliação da terceirização atingisse também as atividades-fim da escola, terceirizando o próprio trabalho educativo.

Desse modo, ampliou-se as divisões da categoria docente instituindo uma categoria docente “privatizada” e “pejotizada”, que não responde diretamente à organização da escola, constituindo-se como uma categoria à parte do funcionalismo, estando aquém até mesmo de suas formas mais bárbaras de precarização, e como um implante externo ao coletivo escolar, já que respondem diretamente à empresa contratante. Assim, soma-se à divisão da categoria docente do Estado de São Paulo (categoria O, V, F, efetivo, “nova” e “velha” carreira) uma nova categoria: a dos profissionais autônomos subcontratados por uma empresa privada prestadora de serviços para o Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de oferta do V Itinerário está previsto serem executados por parceiros públicos e privados até o final de 2024, pois já há valores empenhados para tanto, segundo publicações de pregões, por exemplo, no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Porém, o governo que tomou posse em 2023, anunciou mudanças expressivas na oferta do V Itinerário, por exemplo, a exclusão do programa Novotec e a adoção do que denominou Ensino Médio Paulista, para os alunos que ingressarão a partir de 2024. De acordo com as novas resoluções do Ensino Médio Paulista, o V Itinerário de formação técnico profissional, fica sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), ou seja, os recursos e projetos para a oferta do V Itinerário passaram a integrar a pasta da Educação

do Estado. Outra importante mudança é que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, serão oferecidos em escolas próprias da rede de ensino estadual ou, em escolas de instituições parceiras.

O Novotec vem sendo executado em parceria com Centro Paulo Souza, Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC), ambas públicas, assim como, Associação Sequencial de Ensino Superior S.A., Essa Educação S.A. Proz e SENAC, que oferecem cursos Novotec Integrado, com cursos técnicos de 1.200h, ou Novotec expresso que combina itinerários formativos e cursos de qualificação profissional de maneira muito aligeirada e o Ejatec, curso também para qualificação profissional, ainda não pesquisado em loco, pois são cursos que estavam sendo ofertados, na maioria das vezes, em bairros periféricos de pior acesso. O Ejatec foi extinto pela secretaria em 2023

No que diz respeito ao Novotec Integrado e Expresso, foram observados, por nossa pesquisa, alguns problemas que estamos analisando mais detidamente. Entre eles destacamos a ausência de uma integração entre os conteúdos da BNCC e o Itinerário de Formação Técnica e Profissional e, como no caso dos cursos oferecidos pela ESSA/PROZ e da Sequencial, a dupla matrícula. Na pesquisa de campo, detectamos que nas escolas a gestão dos cursos ministrados pelas empresas, não se reporta à equipe gestora da escola e nem à SEDUC-SP. No caso, os dados de frequência dos estudantes, notas e demais registros são encaminhados diretamente às instâncias de controle das empresas e da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, caracterizando o que denominamos de gestão paralela.

No processo de pesquisa identificamos ainda problemas relativos à desigualdade de oferta do V itinerário. Nos cursos ministrados pelo Centro Paula Souza e pela FIEC, identificamos que há professores diferentes para cada um dos componentes curriculares dos cursos e material físico (apostilas) distribuídas para os estudantes. No entanto, nos cursos oferecidos pela ESSA/PROZ e Sequencial, encontramos uma situação diferente, com um mesmo professor ministrando todos os componentes curriculares de um curso e o predomínio de materiais didáticos digitais. Por fim, destacamos que esse processo de contratação de empresas privadas para a oferta do V itinerário de Formação Técnica e Profissional, encontramos modalidades

precárias de contratação de professores (as), em plena consonância com o escopo da Lei 13.467/2017 da reforma trabalhista, tais como a contratação como Pessoa Jurídica - MEI (*pejotização*), contrato intermitente, contrato temporário como CLT ou autônomo, inclusive com salários menores do que o dos professores do sistema público estadual de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BRASIL. *Lei no 13.429, de 31 de março de 2017*. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BRASIL. *Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974*. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6019.htm#art9. Acesso em: 27 ago. 2023.
- BRASIL. MEC. CNE. *Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2020.
- COORDENADORIA DE ENSINO TÉCNICO, TECNOLÓGICO E PROFISSIONALIZANTE (CETPRO). *Apresentação NOVOTEC*. 30 jan. 2023.
- NOVOTEC. *Programa novotec*. Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.novotec.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2024.
- PIOLLI, E.; SALA, M. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, p. 01-25, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543.
- PIOLLI, E.; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. *Crítica Educativa*, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 183–198, 2019. DOI: 10.22476/revcted.v5i1.424. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/424>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- PROZ. *Projeto professor eventual*. Apresentação power point, junho de 2023.

PROZ. *Trabalhe conosco*. 2024. Disponível em: <https://prozeducao.pandape.infojobs.com.br/>. Acesso em: 10 maio 2024.

SÃO PAULO (Estado). *Lei 17.614, de 26 de dezembro de 2022a*. Orça a Receita e fixa a Despesa do Estado para o exercício de 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SEDUC 72, de 08 de outubro de 2021*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO 97.PDF?Time=12/02/2022 18:11:51](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%2097.PDF?Time=12/02/2022%2018:11:51). Acesso em: 27 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SEDUC 74, de 15 de setembro de 2022b*. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOL 74.PDF?Time=14/08/2023 09:42:09](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOL%2074.PDF?Time=14/08/2023%2009:42:09). Acesso em: 27 ago. 2023.

SÃO PAULO. *Resolução SEDUC 97 de 08 de outubro de 2021*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas, 2021a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.PDF?Time=12/02/2022%2018:11:51>. Acesso em: 12 out. 2023.

SÃO PAULO. SDE. Termo de contrato. *Processo SDE-PRC-2022/00433*. 2022c. <https://www.imprensaoficial.com.br/ENegocios>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SÃO PAULO. SEDUC. CETTPRO. *Apresentação NOVOTEC*. 30 jan. 2023.

SÃO PAULO. *Termo de cooperação nº 01/2021*. termo de cooperação que entre si celebram a Secretaria de Desenvolvimento Econômico – SDE e a Secretaria da Educação - SEDUC, visando à implementação do programa NOVOTEC nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. 2021b. Disponível em: *Termo de Cooperação Seduc-SDE.pdf* (sharepoint.com). Acesso em: 20 ago. 2023.

11

A implantação do itinerário profissional na reforma do ensino médio em Mato Grosso do Sul

Erika Porceli Alaniz

Yara Lígia Bambil Darós Garcia

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda os mecanismos de privatização do ensino médio na implantação do itinerário formativo técnico profissional no bojo da reforma do ensino médio nas redes públicas de Educação básica do estado de Mato Grosso do Sul. A reforma da última etapa da educação básica foi introduzida por um conjunto de ordenamento normativo, em âmbito nacional e estadual, decorrente da aprovação da Lei 13.415/1997 (Brasil, 2017).

Vale destacar que tal reforma não condiz com o anseio da classe trabalhadora brasileira e, por essa, razão foi precedida e acompanhada de expressivo movimento de oposição por todo país desde sua tramitação, o qual foi impulsionado pelas entidades educacionais que aglutinavam pesquisadores das Universidades, sindicatos, ocupação de estudantes nas escolas públicas em defesa da não degradação de sua formação científica e houve a constituição do Fórum em Defesa do Ensino Médio. A vigência da reforma tem sido acompanhada de sucessivas manifestações das entidades e mobilizações públicas, por meio de passeatas, solicitando sua revogação, fator que, com a mudança da conjuntura no governo federal com a destituição de um governo de traço facista, ultraconservador e adepto ao privatismo neoliberal para um governo com viés mais progressista - apesar da contradições posta no governo e no parlamento pelo continuísmo na própria manutenção da base da reforma - tem havido a proposição de Projeto de Lei, como a Lei 5.230/2023 aprovada no Senado em junho de 2024, que propõem alterar alguns pontos de tensionamento da reforma.

Especificamente, em relação à modalidade da educação técnico profissional, por meio da introdução do itinerário formativo técnico profissional, podemos dizer a reforma introduzida pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) continua a mesma lógica de fragmentação da formação ao introduzir a lógica de competências e habilidades com a certificação ao final de cada módulo contida na reforma neoliberal na educação implantadas pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) duas décadas anteriores, com o Decreto 2.208/2007, aprovado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996. Essa reforma foi, em alguma medida, amenizada e mesmo retardada, no que se refere a parceria público-privada, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2015). Com o golpe parlamentar e a posse do vice-presidente interno Michel Temer em 2016, instaura-se um período de ultraconservadorismo, no qual intensifica os processos de privatização e, no campo educação, os setores privatistas assumem posições privilegiadas no MEC, desde o próprio ministério, com Mendonça Filho, aos quadros do Conselho Nacional de Educação. Esse cenário acelera a reforma do Ensino Médio em direção a privatização dessa modalidade de

ensino, o pode ser demonstrado claramente na oferta do itinerário formativo técnico profissional.

Apesar do discurso propagando a modernização do currículo para atender os imperativos do mundo do trabalho e da flexibilização curricular propor promover o protagonismo juvenil, procuraremos demonstrar que o mote da reforma está em duas frentes principais, qual seja: a) no desmantelamento do serviço público e de seus equipamentos, estrutura construída ao longo do período republicano brasileiro, pela transferência de recursos para a esfera privada e a oferta de cursos em regime de compartilhamento; e b) na destituição da política pública enquanto direito social, ao precarizar às formas de contratação dos profissionais que atuarão como docentes nas escolas sem formação em licenciatura, em desrespeito ao ordenamento jurídico vigente na Constituição Federal de 1988.

O capítulo decorre de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujo método de análise está embasado no materialismo histórico e dialético por meio da compreensão do objeto à luz do emprego das categorias do movimento histórico, da totalidade e da contradição. Assim, organizamos este texto de modo a contemplar, nos dois primeiros itens, a abertura construída no texto legal para viabilizar a entrada do privatista, dimensão que esteve presente desde a concepção do projeto à sua tramitação e aprovação pela Lei 13.415/2017 (Brasil). Na sequência, analisar a materialização do itinerário formativo técnico profissional no sistema estadual de ensino por meio da oferta desse itinerário pelo setor privado e da forma de contratação de profissionais não licenciados para lecionar esse componente curricular.

1. EMBATES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISPUTA POR HEGEMONIA DO EMPRESARIADO

Desde a LDBEN 9.394/96, o Ensino Médio e seu respectivo currículo recebem sucessivas intervenções. Segundo Krawczyk, é uma trajetória “atravessada por disputas históricas entre grupos sociais” (Krawczyk, 2019, p. 12), tendo em vista os embates sobre o devir do Ensino Médio e a he-

gemonia do capital na formação dos jovens, seja para uma formação que prepara os jovens para o mercado de trabalho, seja para a universidade. A maneira como a atuação do empresariado tem-se processado na educação variou tanto na forma como no protagonismo (Martins; Krawczyk, 2016).

Contudo, o que será analisado nesta sessão são os interesses que estão por trás da reforma do Ensino Médio, tendo em vista que: a proposta empresarial de reforma do Ensino Médio foi um processo gestado em 2013, por meio da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), de iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), cujo objetivo foi elaborar uma proposta de reforma para essa etapa da educação básica no país, partindo do argumento de que essa etapa não estaria produzindo resultados que pudessem “[...] sustentar o crescimento social e econômico do país” (Lopes, 2012, p. 2 *apud* Garcia, 2023).

A CEENSI promoveu 19 audiências públicas e o Seminário Nacional sobre Reformulação do Ensino Médio, realizado em outubro de 2013, o que culminou no Projeto de Lei 6840/2013, que parte do pressuposto de que:

[...] o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013, p. 7-8).

Essa comissão caracterizou uma disputa de forças entre, de um lado, o setor privado, representado pelo empresariado e órgãos do governo em nível estadual e federal, e, de outro, o setor acadêmico e suas respectivas entidades, o “único opositor do empresariado na CEENSI”, conforme exposto por Bezerra (2019).

Nos trabalhos da CEENSI, os participantes foram: o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); além dos organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Já o setor empresarial foi representado da seguinte forma: pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e pelo Movimento Todos pela Educação (TPE). O setor acadêmico foi representado conforme se segue: pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pela Associação Nacional de Política, pela Administração da Educação (ANPAE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Considerando que o CONSED e o CNE alinharam-se com o setor empresarial nas votações, conforme exposto de motivos da MP nº 746/2016a (Brasil, 2016a), no argumentando de Frederico Amâncio, Presidente do CONSED:

Todos os países do mundo que deram saltos expressivos de melhoria da educação, especialmente no ensino médio, passaram, sim, por um processo de discussão e de reformulação da estrutura. [...] avançaram no sentido de flexibilização do currículo. [...] Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior (Brasil, 2016a).

Quanto à atuação do Todos pela Educação (TPE), Krawsczyk e Quadros (2019) aponta que o documento “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica”, organizado pelo TPE (2013), em parceria com o Instituto Unibanco, foi formulado com propostas para o ensino médio, as quais foram implementadas quase que *ipsis litteris* na MP746, evidenciando-se um forte indício de que o setor empresarial havia gestado a reforma do Ensino Médio antes da Lei 13.415 (Brasil, 2017).

Os argumentos apresentados pelos participantes da ala dos empresários nas audiências públicas tiveram pouca divergência, dos quais destacam-se: a crise de qualidade do Ensino Médio percebidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja causa recai no currículo, considerado conteudista, fragmentado e enciclopedista, portanto, apartado do mundo do trabalho; a proposta de reformulação curricular devido ao excesso de disciplinas, mantendo-se na proposta a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Sociologia e uma língua estrangeira moderna; flexibilização curricular por meio da criação de áreas do conhecimento e percursos formativos; expansão da carga horária/ensino em tempo integral, sendo estabelecido 7 horas-aula diárias, em um total de 1.400 horas anuais e 4.200 horas ao fim do ensino médio; crítica ao alto índice de evasão do Ensino Médio noturno, articulação com o ensino profissionalizante/técnico.

Em um contraponto às críticas na CEENSI, o segmento acadêmico (CEDES, ANPED) destacou a conjuntura de disputas pelo ensino médio, tendo em vista as propostas de reformulação apresentadas serem adversas à concepção de educação em defesa da formação integral omnilateral presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012. (Garcia, 2021)

Sob a hegemonia do empresariado, em forte articulação com o governo, houve a prevalência de seus interesses no relatório final da CEENSI, mas o cenário de disputas também foi marcado pela atuação do setor acadêmico, com a formação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, objetivando interlocução entre o setor acadêmico e a Câmara dos Deputados e o MEC.

Bezerra (2019) também aponta para um importante levantamento feito, via consulta no Sistema de prestação de contas eleitorais do Tribunal Superior Eleitoral, em que relaciona o financiamento de campanha, pelo setor privado educacional, aos parlamentares que fizeram parte da CEENSI nas eleições de 2010–2014, período que permeia os trabalhos da mesma. O autor indica que foram essas relações diretas e indiretas entre o setor privado e os agentes do Estado que possibilitou a hegemonia das proposições do empresariado no interior da Ceensi. Os esforços do Cedex e da ANPED

em disputar a contra hegemonia dentro da Comissão não foram suficientes diante de uma correlação de forças desfavorável (Bezerra, 2019, p. 81).

Assim, conforme Gramsci (1968), a hegemonia ocorre quando um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação em relação a outro grupo, adota a concepção do mundo deste. Então, pode-se inferir que a correlação de forças que ocorreu na CEENSI, em 2013, foi a materialização da hegemonia do empresariado sob a política educacional brasileira, especificamente a reforma do Ensino Médio a se efetivar pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017).

A articulação entre o empresariado, seus intelectuais orgânicos e o governo, para a reforma do Ensino Médio, teve continuidade e foi moldada para atender às exigências do mercado de trabalho precarizado e pautada na concepção de habilidades socioemocionais intrínsecas à agenda global neoliberal. Os documentos seguintes trazem a elaboração da Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC (Brasil, 2016a) e na PL 6840/2013 (Brasil, 2013), cujo objetivo foi “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016c) para um ensino médio em adequação às exigências do mercado de trabalho moderno.

Na sequência da tramitação da reforma do Ensino Médio, houve audiências públicas com representantes do setor acadêmico, empresarial e do próprio setor político. A Audiência de 08 de novembro de 2016 contou com a representatividade de vários institutos privados que operam parcerias com governos para a implementação de suas tecnologias educacionais em escolas do Ensino Médio, a saber: Denis Mizne, diretor-executivo da Fundação Lemann; Ricardo Henriques, superintendente-executivo do Instituto Unibanco; Ana Inoue, consultora de educação da Fundação Itaú; Anna Penido, diretora executiva do Instituto Inspirare; Priscila Fonseca da Cruz, presidente-executiva do “Todos pela Educação”; David Saad, Diretor-presidente do Instituto Natura; Marcos Magalhães, Presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). Os empresários que representaram esses institutos fizeram a defesa de seus ideais de forma articulada. (Garcia, 2021)

Posteriormente, o PL 6840/2013 (Brasil, 2013) foi convertido na Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016b), e essa mudança se deu pelo argumento de que o trâmite seria mais ágil, no entanto, segundo o ordenamento jurídico brasileiro, o instrumento Medida Provisória se aplica em casos de urgência, e, nesse caso, não ficou claro o que justificou a urgência em questão.

Fato é que mesmo diante de questionamentos da legitimidade de se fazer uma reforma educacional via instrumento MP, somado ao modo abrupto e conturbado em que ocorreu, desconsiderando-se a opinião pública e os especialistas em educação, e tudo isso em meio ao golpe contra a então presidente Dilma Rousseff e a posse do então vice-presidente Michel Temer, a referida MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) foi aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente interino, convertendo-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Para tanto, foi criada uma Comissão mista responsável em promover as audiências públicas para tratar da proposta de reforma do Ensino Médio.

Os participantes da Comissão mista foram representados da seguinte forma: o governo pelo: Senado Federal, Câmara dos Deputados, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDINE). O setor acadêmico pelo: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). E o setor privado pelo Instituto Unibanco (IU); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Movimento Todos

pela Educação (TPE); Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS); Instituto Alfa e Beto (IAB), Centro Universitário Cesumar (Unicesumar); Estácio de Sá; Colégio Cenecista Dr. José Ferreira (MG). (Garcia, 2021)

Já a representatividade do setor privado se deu pela participação nas audiências públicas por meio de empresários como Wilson de Matos Silva (Unicesumar), Ronaldo Mota (Estácio de Sá), Ricardo Henriques (Instituto Unibanco), Maria Alice Setubal (Cenpec), Olavo Nogueira Filho (TPE), Simon Schwartzman (IETS), João Batista Araújo e Oliveira (IAB) (Bezerra, 2019, p. 106). Assim como na CEENSI de 2013, o setor governamental foi o mais representado, com 31,5% dos partícipes (Bezerra, 2019, p. 101).

As justificativas em defesa da aprovação da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) foram as mesmas expostas em 2013, isto é: os baixos índices no IDEB; a crise do Ensino Médio; a necessidade de flexibilização por meio de itinerários formativos; a expansão da carga horária para tempo integral; a articulação com o ensino profissionalizante/técnico por meio de parcerias com o setor privado; o foco em língua portuguesa e em matemática. As mudanças propostas ocorreram na estrutura curricular, que seria composta por um núcleo comum definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual ainda não havia sido elaborada naquele momento, e completado com cinco itinerários formativos a serem escolhidos pelos alunos: 1) linguagens; 2) matemática; 3) ciências da natureza; 4) ciências humanas; 5) formação técnica e profissional, sendo que português e matemática seriam as únicas obrigatórias para os três anos do Ensino Médio, em detrimento de outras como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Quanto à carga horária anual, foi definido o aumento progressivo para 1.400 horas, representando 7 horas-aula diárias.

No que concerne ao itinerário formativo técnico- profissional foi proposto o estabelecimento de parcerias com o setor privado e de certificações via Sistema S. Também se abriu a possibilidade de se contratar profissionais com “notório saber”, sem a obrigatoriedade de possuírem formação teórica e pedagógica específica. Nesse sentido, a possibilidade que se coloca por meio da contratação de professores considerados como notório saber, bem como das adequações do currículo consolidam as modificações

do sistema educacional de acordo com o que é demandado pelo mercado (Ferretti; Silva, 2017) e em atendimento às prescrições dos organismos internacionais.

De modo geral, o relatório da Comissão mista manteve a maior parte do conteúdo original da PL 6840/2013 (Brasil, 2013). As reivindicações e as proposições do setor acadêmico não foram atendidas. Quanto às tentativas do setor empresarial em suas proposições, Bezerra (2019, p. 111) afirma:

Entendemos que as recomendações para aprimoramento da reforma pelo setor empresarial entraram em conflito com a disponibilidade de operacionalização por parte do Estado, em especial em uma conjuntura de ajuste fiscal, onde o controle dos gastos com políticas públicas apareceu como imperativo (Bezerra, 2019, p. 111).

Embora as recomendações de detalhamento da operacionalização não tenham sido atendidas, o empresariado foi atendido no cerne de suas intenções que consiste na contemplação das parcerias do setor privado com o setor público e na introdução do “notório saber” com vista a flexibilizar a contratação de profissionais que atuarão como professores nos itinerários formativos profissionalizantes.

No que tange ao itinerário profissionalizante, a parceria com o setor privado e a contratação por tempo determinado baseado no “notório saber” não tem sido objeto de revisão. Esse fato é evidenciado se considerarmos que a atual revisão da reforma do Ensino Médio pelo Projeto de Lei nº 5230/2023, aprovado na Câmara e no Senado em 2024 e a ser, novamente, aprovado pela Câmara, não excluiu do texto a parceria público e privado e o notório saber, mesmo após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (2023- 2026), cujo presidente, em campanha presidencial, se posicionou pela revisão das reformas antipopulares e ultraneoliberais do governo Bolsonaro (2018-2022), e, ainda, houve intensa movimentação pela revogação da reforma do Ensino Médio por inúmeros movimentos de estudantes com ocupação de escolas, entidades educacionais e alguns setores das Universidades públicas.

Apesar da complexidade da análise da reforma proposta pelas normativas e leis em tela, de imediato, é possível observar a veiculação da ideologia neoliberal/neoconservadora de mercantilização da educação por meio da atuação dos institutos privados no Ensino Médio, em especial, na formação profissionalizante.

Conforme disposto na legislação da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), em seu Art. 4º, parágrafo 11, fica normatizado que os sistemas de ensino poderão firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento. Seguido do Art. 6º, alínea IV, que normatiza sobre os profissionais com notório, conforme elencados a seguir:

Art. 6º, IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

Ambos artigos permitem que a condução do processo educativo seja realizada de forma superficial, seja pela oferta por meio da EAD, que não garante a relação fundamental entre teoria e prática, seja ao considerar que profissionais com o chamado “notório saber” possam se responsabilizar pelo andamento da aprendizagem dos estudantes, o que aponta para a desprofissionalização e desregulamentação do trabalho docente, principalmente, se considerarmos que a formação universitária desses profissionais passa a não ser necessária, ou ainda, que pode ocorrer de forma aligeirada.

Com esse aparato legal, Freitas (2018) indica que o Estado está de “porteiras abertas” à materialização das parcerias com o setor privado na educação. Essa correlação de forças entre os interesses do setor privado com o público é uma estratégia neoliberal que “olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja

própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31).

Durante a Exposição de Motivos n.º 00084 na MP 746/2016 (Brasil, 2016a), a fala de Ricardo Henriques (2016), então superintendente do Instituto Unibanco, externou preocupação sobre a regulação da certificação dos alunos do ensino profissionalizante e elegeu o Sistema S como responsável para realizar tal feito.

Isso [a regulação] abre uma discussão fundamental, que é a discussão do Sistema S e a sua responsabilidade frente ao ensino médio regular. É uma área importante, vai ter que ser discutida, e pode ressignificar, nessa contemporaneidade, parte da identidade também do Sistema S (Brasil, 2016a, p. 13).

É importante observar como o reconhecimento do notório saber com vistas ao exercício da docência de profissionais sem formação apropriada, mesmo que apenas restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, institucionaliza a precarização da docência, além de comprometer a qualidade do ensino ofertado. Soma-se a essa decisão a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, sem que seja efetivamente assegurado que haverá repasses de recursos financeiros para o custeio das despesas decorrentes. Esses aspectos deflagram um grande intento do setor privado pelas parcerias e, com isso, a privatização da educação básica pública brasileira. Dessa forma:

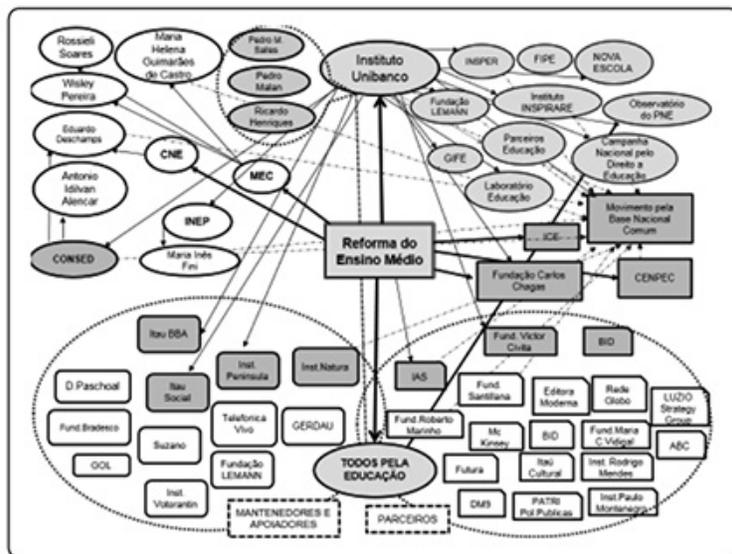
A realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público (Silva; Scheibe, 2017, p. 9).

Além da alteração curricular, a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) também altera as regras de financiamento da educação pública a possibilitar repassar recursos públicos ao setor privado, sendo que parte da formação dos estudantes da escola pública passa a ser realizada por instituições privadas.

Segundo Peroni (2017), os principais envolvidos no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio se apresentam como sujeitos ligados ao mercado de capitais, fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil e reúnem empresas que somam quase 80% do PIB nacional e, com isso, objetivam construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (Peroni *et al.*, 2017).

A figura 1, a seguir, demonstra a teia fluida de relações que se estabelece entre as instâncias governamentais, as entidades representativas dos gestores públicos, os intelectuais orgânicos da reforma que estão em cargos no governo e o empresariado e seus respectivos institutos e organizações na reforma do Ensino Médio.

Figura 1 – Intelectuais orgânicos individuais e coletivos da reforma do Ensino Médio



Fonte: Publicada por Peroni, Caetano e Lima (2017).

A aparente confusão das setas indica a fluidez das relações estabelecidas entre as instâncias governamentais, os gestores em cargos públicos com o setor privado e suas organizações. Os sujeitos, representados no gráfico desenvolvido por Caetano (2017 *apud* Peroni, Caetano e Lima, 2017), evidenciam uma rede de articulação com os agentes privados, desde empresas de grande capital, passando por institutos e fundações, as quais, segundo Peroni (2016):

[...] estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não (ou não claramente), mas as redes são sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe [...]. Assim, verifica-se que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital (Peroni, 2016, p.9).

Nesse sentido, torna-se evidente que se trata de um projeto de escola pública e de formação que ultrapassa o interesse apenas de organizações e institutos do empresariado nacionais, mas a intencionalidade da reforma educacional só pode ser compreendida dentro do processo expansionista do capital que, para remediar a queda da taxa de lucro, concebe a educação como um nicho de mercado e como instância capaz de moldar as subjetivas para aceitação do projeto civilizatório pautado na degradação do trabalho humano. Assim, a reformulação do ensino médio configura disputas por hegemonia decorrente das forças neoliberais e de terceira via por meio da difusão da ideologia de responsabilidade social como pano de fundo das mudanças educacionais.

Por essa razão, a escola é vista como “disciplinadora da força de trabalho e intermediária dos alunos ao mercado de trabalho” (Ferretti; Silva, 2017, p. 10) e, por conseguinte, o que está em jogo são as disputas por hegemonia do empresariado. Para os autores, a reforma no Ensino Médio é um “arremedo, um simulacro de formação” (Ferretti; Silva, 2017, p. 10),

pois não faz nem uma coisa (formação básica) e nem outra (formação profissional). Assim, tem-se que essas articulações são exercidas em escala macro por meio das proposições dos agentes internacionais até a esfera micro com os Institutos no chão das escolas.

Diante de todo o exposto, pode-se inferir que a maneira como o empresariado conduziu a reforma, desde 2013, em sua primeira Exposição de Motivos, sobrepôs as divergências das de segmento do setor acadêmico e entidades educacionais, imprimindo na reforma do ensino médio valores postos para atender as demandas do mercado, não necessariamente as mesmas da sociedade (Quadros; Krawczyk, 2019).

2.1. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

Em Mato Grosso do Sul, há um processo de construção dessa hegemonia do empresariado na educação pública por meio da entrada dos institutos privados que, por meio da implantação de parcerias com a SED/MS, firmam Acordos de Cooperação para implantar suas tecnologias educacionais, de modo que estruturam escolas piloto, como modelo para a manutenção de novas parcerias.

Esse modelo de parcerias no Ensino Médio teve início em 2007, com a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o programa “Escola para o Sucesso” e, deste então, continua alternando os institutos e os programas.

A partir de 2007, houve o lançamento do Programa Mais Educação (PME) pelo governo federal, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7.083 de janeiro de 2008, durante a gestão do então governador do Estado de MS André Puccinelli (2007 a 2014). Esse governador iniciou a reconfiguração da educação no estado em conformidade aos moldes neoliberais de consolidação de parcerias entre o setor público e o setor privado, tal como estava expresso no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Entre 2007 a 2013, o mesmo governador, André Puccinelli, deu continuidade à essa parceria com o IAS implantando o Programa Escola Campeã (PEC) na rede estadual de ensino, de acordo

com o Decreto Lei 3.966 publicado no Diário Oficial do Estado em 23 de setembro de 2010 (Garcia, 2021).

Em 2012, outra parceria foi firmada entre a SED e o Instituto Unibanco para executar o “Projeto Jovem do Futuro”, o qual estava articulado ao “Programa Ensino Médio Inovador” do MEC, formando o “Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem do Futuro” (ProEMI/JF). Nessa parceria, o MEC entra com o repasse de recursos diretamente às escolas. Segundo Alves (2018), no Programa do IAS não há, especificamente, uma frente destinada a promover mudanças diretas na gestão do sistema de ensino e das escolas, mas uma concepção geral de Educação, ao passo que o Programa ProEMI/JF, estabelecido com a parceria com o Instituto Unibanco, altera a gestão ao implantar o processo de eleição de diretores e propor, para a gestão do sistema de ensino, a gestão escolar para Resultados (GepR) (Alves, 2018, p.100).

Assim, as parcerias com os institutos já faziam parte da realidade do sistema de ensino público municipal e estadual em MS, mesmo antes da reforma do Ensino Médio implantada pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017). Nesse caso, o que se percebe é que essas experiências abriram caminho à implantação da reforma do Ensino Médio, ao ter viabilizado as parcerias com o setor privado, conforme explicita o texto da Lei 13.415/2017 “[...] financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional” (Brasil, 2017).

No Estado de Mato Grosso do Sul, embora a parceria entre a SED e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) seja anterior a reforma, a oficialização dessa parceria pela assinatura do Acordo de Cooperação em 26 de junho de 2017 (Mato Grosso do Sul, 2017) deu-se no período da tramitação da reforma. Dessa forma, mesmo não tendo sido condicionada pelas diretrizes da reforma, a proposta do ICE pauta-se nas mesmas referências de organização do trabalho escolar, gestão e ideologia empresarial, assim como a necessidade de estabelecer o Acordo de Cooperação sustenta-se na alegação da necessidade de melhorar os dados na avaliação de desempenho do IDEB.

No Acordo de Cooperação, são citados dados do INEP de 2015, os quais informam que o IDEB de Mato Grosso do Sul estava com nota correspondente a 3,5, portanto abaixo da meta que estava posta de 3,8. Esses dados, somados ao fator abandono, reprovação e baixas vagas ofertadas para o ensino integral, são premissas utilizadas pelo estado de Mato Grosso do Sul para justificar a necessidade da parceria. Dessa forma, a parceria com o ICE é vista pelo governo como um mecanismo de melhoria dos resultados na educação do estado e como cumprimento do Plano Nacional de Educação, nas Metas 6 e 7, bem como diminuição do abandono escolar e aumento na oferta de vagas para o ensino integral. Conforme disposto no Acordo de Cooperação SED/ICE:

[...] o ICE apoia os governos, através de um Modelo de Escola no âmbito estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para oferta de escolas de tempo integral, através de um Modelo de Escola transformador que demanda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e de toda a comunidade escolar. (Mato Grosso do Sul, 2017, p. 04)

Conforme o excerto, o ICE tem o apoio do governo do estado de MS, tanto para alterar a organização das escolas do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) como Ensino Médio. O fato da tecnologia educacional do ICE, desde o início, ter embasado sua metodologia nas habilidades socioemocionais, organização do trabalho escolar, gestão e ideologia no modelo empresarial coaduna-se com o que foi posto na reforma do Ensino Médio em 2017, assim pode-se inferir que o ICE já vinha desenvolvendo uma proposta pedagógica alinhada ao que seria colocado na reforma.

Salienta-se que o mesmo empresariado, que dirige esses institutos voltados às parcerias com a educação pública, é o empresariado que participou do processo da reforma do ensino médio, conforme já mencionado anteriormente. Portanto, embora a parceria entre a SED e o ICE seja anterior a essa reforma, ela foi firmada no contexto de discussão e tramitação em âmbito da Lei 13.415/2017.

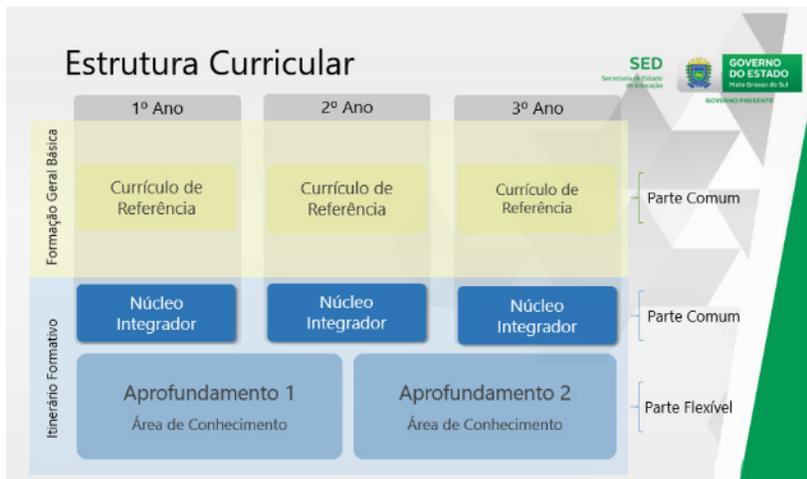
Vale indicar que além da implantação da denominada escola da autoria, na parceria com o ICE, outras parcerias foram firmadas com diversos institutos, como demonstrou Garcia (2021, p.124). Dentre esses institutos estão: a) os parceiros estratégicos: o Instituto Natura e Sonho Grande, os quais são “captam recursos financeiros junto às empresas ou pessoas físicas”; b) os parceiros técnicos: Instituto Qualidade de Ensino (IQE), voltado para “promover melhoria em 3 disciplinas principais: Português Matemática e Ciências, e o Instituto Wordfund que, “por intermédio do STEM Brasil, concentra suas ações no desenvolvimento do campo das exatas, com destaque para a física, química e a robótica”; c) investidores: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Itaú BBA, Fiat Basil, Chrysler, Jeep, Trevo Tecnologia Social, SEM, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura, “os quais atuam com aporte financeiro para que o ICE realize suas ações junto aos governos.” Nota-se uma variedade de parceiros empresariais atuando na escola pública reorganizando-a em sua totalidade: currículo, gestão, formação de educadores, materiais didáticos e destino do recurso público.

2. A OFERTA O ITINERÁRIO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MS

Em consonância com a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), e, no Estado de Mato Grosso do Sul a Resolução/SED n. 4.113, de 13 de dezembro de 2022 (Mato Grosso do Sul, 2022), o currículo do ensino médio será composto por uma formação geral básica, a seguida pela BNCC, com carga horária de 1.800 hs, estando incluída na matriz de referência as disciplinas de formação propedêutica e o núcleo integrados. No Estado de Mato Grosso do Sul, houve a redução de 50% em relação à carga horária das áreas de conhecimento científico na formação básica geral, excetuando Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2022, iniciou-se a oferta da matriz curricular organizada em 3 partes. A imagem, a seguir, expõe a Organização Curricular do Ensino Médio no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul:

Figura 2 - Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio adequado a Lei 13.415/2017.



Fonte: SED/MS (2024) <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/3b.png>

Nos denominados núcleos integradores são desenvolvidas as disciplinas diversificadas, que são: o Projeto de vida e Intervenção comunitária. A introdução do Projeto de Vida como componente curricular ocorreu em 2017, quando da implantação da parceria com o ICE. É ofertado no 1º e 2º ano do EM por meio de práticas pedagógicas que destacam a capacidade subjetiva para despertar seu sonho pessoal e delinear sua trajetória de formação para uma possível inserção no mundo do trabalho.

Com o fim da parceria entre ICE e SED, a disciplina Projeto de vida passou a ser ofertada em todo o Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso do Sul pelo IAS a partir de 2019, o qual oferece o material formativo, orienta a formação da equipe técnica da SED, coordenadores e professores das escolas para atuarem na disciplina em conformidade com princípios e concepções políticas pedagógicas previamente definidas em seus materiais de divulgação.

Os conceitos veiculados pelos materiais de formação do IAS (IAS, s/d) focalizam o desenvolvimento da autonomia pelas competências socioemocionais em uma perspectiva bastante individualizante, inclusive

desterritorializando conceitos que, historicamente estiveram vinculados às lutas do movimento operário, como é o caso de autogestão, que passa a significar controle das emoções e da conduta. Nesse sentido, o setor privado demonstra seu descompromisso com a história e que está a serviço da despoltização da formação da juventude pertencente à classe trabalhadora.

Na parte flexível, anteriormente indicada, estão as 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos, assim definidos:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2018a).

Os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino”, sendo que a Portaria 1.432/2018 (Brasil, 2018b) define que se deve ofertar mais de 1 itinerário formativo em cada município. Nesse caso, podemos observar que a oferta dos itinerários, que se sustenta na ideia do protagonismo juvenil pela escolha dos estudantes de sua trajetória de formação, na realidade, na escola pode significar para o estudante apenas uma escolha, dado o fato que os municípios são obrigados a ofertar ao menos dois deles, o que representa um quantitativo restrito e não garante opções de escolha.

Nesse capítulo, interessa-nos focalizarmos apenas a oferta no sistema estadual de ensino do Itinerário formativo técnico-profissional por meio da parceria entre o setor público e o setor privado, bem como a apontar a forma de contratação dos profissionais que atuarão nesses itinerários.

Em 2021, cria-se o Projeto Primeiro Passo pela SED/MS, o qual se destina a organizar a oferta da Educação profissional no sistema estadual de ensino para a oferta dos Itinerários formativos técnico profissionais. Nesse ínterim, estabelece-se a parceria com o Instituto Itaú e o Instituto Pirce, os quais incumbem-se de organizar o processo para a definição desses itinerários, bem como proceder na sistematização por meio da construção do Guia de Definição da Oferta (Mato Grosso do Sul, s/d). Nota-se que o Instituto Itaú vendeu para a SED o serviço e a tecnologia que inclui: a equipe técnica, a pesquisa de mercado com o uso dos instrumentos de coleta e análise dos dados e os apresenta, de forma sistematizada, em um Guia de Definição de Oferta (Mato Grosso do Sul, s/d). Nesse Guia, há o curso técnico-profissional que deve ser ofertado pelo sistema de ensino em cada município do estado.

Para a indicação do curso técnico-profissional, contido no Guia de Definição de Oferta (Mato Grosso do Sul, s/d), o Instituto Itaú indica ter considerado o perfil econômico do município e a empregabilidade do aluno formado; o interesse do aluno do 9º ano do ensino fundamental; a disponibilidade de profissionais para ofertar a formação; e a infraestrutura disponível, tal como consta na reportagem no site da SED.

Isso foi possível graças ao programa de expansão da EPT em Mato Grosso do Sul, chamado “Primeiro Passo”, que articulou conversas, escutas e apresentações sobre o tema para estudantes, setor produtivo e suas associações representativas, autoridades municipais, entre outros. Em encontros presenciais e virtuais, o programa – que contou com apoio técnico do Itaú Educação e Trabalho — buscou e sistematizou insumos e dados para ofertar uma educação profissional de qualidade alinhada às necessidades e anseios dos estudantes, dos municípios e do setor produtivo. Em 2023, Mato Grosso do Sul irá oferecer 17 itinerários formativos diferentes aos jovens — atualmente, são ofertados 13. (Mato Grosso do Sul, 2023).

Tendo em vista que estamos em uma sociedade de classes e que os projetos de educação traduzem os interesses de classes antagônicas, cabe

questionarmos que segmento da sociedade é ouvido e considerado como relevante nesse processo para influenciar a escolha da oferta da formação técnica e profissional da classe trabalhadora? Consideramos que se reunir com o segmento comercial, empresarial ou do agronegócio não é suficiente para pensar em uma proposta de formação técnico-profissional que vislumbre o desenvolvimento local pautado em inovações tecnológicas, tecnologias sociais e formas de organização coletiva da classe trabalhadora que potencialize alternativa à forma predatória como capital opera na exploração do trabalho.

Na reportagem no site da SED (2023a), é explícito que as organizações da classe trabalhadora não foram consultadas. Embora haja um curso técnico profissional em Agroecologia, previsto no Catálogo das unidades curriculares do itinerário formativo profissional (Mato Grosso do Sul, 2021), não há menção de que os movimentos do campo ou indígenas foram ouvidos nas regiões identificadas como agrária.

Além disso, do ponto de vista da pesquisa com os estudantes, há uma única questão ampla sobre o local onde gostariam de trabalhar, o qual, na maior parte das vezes, não é incoerente com o curso indicado. Então, o discurso de que os estudantes são ouvidos e que a oferta do itinerário foi desenhada conforme interesse deles indica ser mais um recurso discursivo, para conferir caráter democrático e corroborar com ideia de protagonismo estudantil propagado na proposta, do que propriamente o reconhecimento das possibilidades objetivas de inserção da classe trabalhadora no mundo produtivo, especialmente diante do cenário de precarização, informalização e destruição dos postos de trabalho.

Nesse sentido, podemos inferir que o Instituto Itaú não ofertou apenas a tecnologia para a pesquisa de mercado, mas definiu a formação técnico-profissional a ser oferecida pelo sistema público estadual de ensino de Mato Grosso do Sul à classe trabalhadora, utilizando-se do recurso público para isso. Essa forma de se estabelecer a parceria entre o público e privado indica que o sistema público de ensino é nicho de mercado explorado em várias frentes pelo setor privado e a parceria é um meio promissor para escoar o orçamento público para as grandes empresas privadas, como o Instituto Itaú.

Outra via de acesso dos entes privados ao recurso público contida na oferta dos itinerário técnico-profissional diz respeito as parcerias estabelecidas com as instituições formadoras, como o Sistema S. De acordo com o Diário Oficial do Estado n. 11.118/2023 (Mato Grosso do Sul, 2023b), no Termo de Convênio n. 32.882/2023, a SED estabelece a contratação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para ofertar o itinerário técnico profissional decorrente da reforma do Ensino Médio, repassando o valor de R\$ 960.000,00 (Novecentos e sessenta mil reais) a ser liberado em 06(seis) parcelas por parte da concedente, para o período de 30/03/2023 a 24/03/2025.

Em 2023, a SED/ MS estabeleceu parceria com o SENAI, SENAC, SEST/SENAT para ofertar os itinerários técnico-profissionais, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1- Oferta do Itinerário formativo técnico-profissional no Sistema de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul em parceria com o Sistema S.

OFERTAS PARCERIAS SISTEMA S					
SENAI					
Município	Escola	IFP	Qualificação	Turno	Vagas
Aral Moreira	EE Fernando Corrêa da Costa	Agronegócio	Auxiliar de Agronegócio	Matutino	30
Ponta Porã	EE Nova Itamarati (Rural)	Agronegócio	Auxiliar de Agronegócio	Vespertino	30
Bataguassu	EE Manoel da Costa Lima	Informática	Desenvolvedor de Pág. Web	Matutino	30
Cassilândia	EE São José	Administração	Analista de Mkt Digital e E-commerce	Matutino	30
Jaraguari	EE José Serafim Ribeiro	Administração	Analista de Mkt Digital e E-commerce	Matutino	30
SENAC					
Município	Escola	IFP	Qualificação	Turno	Vagas
Campo Grande	EE Vespasiano Martins	Computação Gráfica	Assistente de Produção Gráfica	Integral	30
	EE Maria Constança de Barros	Computação Gráfica	Assistente de Produção Gráfica	Integral	30
	EE Brasilina Ferraz Mantero	Computação Gráfica	Assistente de Produção Gráfica	Integral	30
Ponta Porã	EE Adê Marques	Marketing	Operador de Telemarketing	Integral	35
Três Lagoas	EE Padre João Tomes	Marketing	Operador de Telemarketing	Matutino	35
SEST / SENAT					
Município	Escola	IFP	Qualificação	Turno	Vagas
Corumbá	EE Nathércia Pompeo dos Santos	Logística	Assistente de Compras	Noturno	30
	EE Dr. João Leite de Barros	Logística	Assistente de Compras	Matutino	30
Ladário	EE Leme do Prado	Logística	Assistente de Compras	Integral	30
Campo Grande	EE Teotônio Vilela	Logística	Assistente de Compras	Matutino (x2)	90

Fonte: SED/MS (2023c)

Vale destacar que todas as parcerias estabelecidas com o Sistema S contam com o repasse de recursos públicos para a operacionalização dos

curso. Além dessas, outra parceria identificada como pedagógica e, a princípio, sem indicação de repasse de recurso público, é estabelecida com a Fundação Telefônica para a oferta dos itinerários formativos técnico-profissionais em curso de Assistente de gestão de dados, nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Dourados, Ladário, Corumbá e Três Lagoas e, apenas em Campo Grande e Três Lagoas, o curso de Big Data. A aproximação entre empresas e instituição de Educação profissional está prevista no art. 8, Inciso VI, da Resolução CNE/CP n.1/2021 (Brasil, 2021), entretanto o que se observa é que a formação técnica profissional de nível médio tem ocorrido de forma fragmentada e aligeirada, sem contar com um projeto integrado de formação tecnológica articulado aos fundamentos científicos, necessários aos contextos de sofisticação tecnológica, como propagado pela então denominada quarta revolução informacional. Além disso, não há um investimento em bens de consumo, materiais e em profissionais nos equipamentos escolares públicos para oferecer com qualidade o itinerário formativo técnico profissional, ao contrário, a reforma não requer que os sistemas de ensino público do Estado de Mato Grosso do Sul estruturarem suas escolas públicas para ofertar tal modalidade.

A solução para não investir na escola pública foi dada pela Resolução do CNE/CP n. 1/2021 (Brasil, 2021), que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, e propicia inúmeras aberturas à parceria com o setor privado, inclusive estabelece a possibilidade do Ensino Médio ter oferta intercomplementar, o que permite que a formação ocorra simultaneamente em duas instituições ou redes de ensino distintas, mediante convênio ou acordo de intercomplementariedade. Com isso, não se faz necessário reestruturar a infraestrutura material e investir em profissionais do magistério nas escolas públicas, pois se pode utilizar a iniciativa privada e repassar a ela o recurso público.

[...] Art. 16 [...] III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementariedade, para a execução de projeto pedagógico unificado; [...] (Brasil, 2021).

A forma como os itinerários formativos técnico profissional têm-se configurado no âmbito da reforma do Ensino Médio, em que o Estado de Mato Grosso do Sul é um exemplo ilustrativo, sinaliza que, de um lado, há o desmonte do serviço público e da sua estrutura de oferta ao não propor construir a infraestrutura material, tecnológica e de professores especializados para essa modalidade de ensino tão necessária à classe que vive do trabalho; de outro lado e em concomitância, constituiu-se um canal de repasse para que os institutos privados captem o recurso público, os quais foram conquistados nas lutas de entidades educacionais, estudantes, educadores pelo direito à educação de qualidade e pelo aumento do orçamento público para isso.

Nesse caso, ainda que sejam fundamentais a conquista do Fundeb permanente (2020), parte desse orçamento, voltado para educação técnico-profissional, beneficia o grande capital. Assim, o empresariado na educação assume a hegemonia em duas dimensões fundamentais na educação, qual seja, no destino do recurso público e desenho do projeto formativo por meio da definição do perfil do trabalhador (des) necessário ao mundo do trabalho precário.

Neste aspecto, há um processo de mercantilização da educação básica presente na transferência do recurso público para a iniciativa privada empresarial e na definição das finalidades e concepções de educação, impregnando a educação técnico profissional das ideologias do mercado. Eis uma face da privatização da educação básica pública em curso em Mato Grosso do Sul.

Podemos dizer que a influência desse significativo número de empresariado interessado em parcerias com a Educação coaduna-se com as recomendações do Banco Mundial, como podemos identificar no relatório intitulado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), no qual traz argumentos e estratégias para a execução de um ajuste das contas públicas, inclusive na educação. As recomendações do Banco Mundial para a educação básica pública brasileira apontam para a necessidade de contingenciamentos e cortes visando equilibrar as contas públicas em razão de futuras obtenções

de investimento. Esse cenário global do capital propicia que o setor privado passe a influir na dinâmica das políticas públicas.

Outra dimensão que remete a corte de gasto pelo poder público com a expansão da educação profissional pelos itinerários formativos, diz respeito à forma de contratação dos profissionais, em geral não docentes, que devem ministrar esses cursos. A SED/ MS não realizou concurso para a contratação desses profissionais, mas o procedimento de ingresso ocorre por meio de um cadastro dos interessados para atuar na educação profissional formando um banco de dados da SED e, a partir disso, o diretor, conforme o itinerário técnico profissional a ser ofertado na escola, seleciona no banco de dados e entra em contato com o profissional para averiguar se o perfil, a formação e as credenciais se ajustam para contratação. O professor recebe por hora-aula e é contratado por tempo determinado de 1 ano.

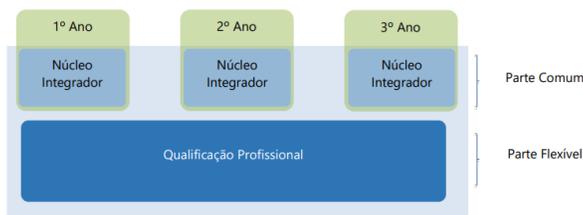
Nesse caso, a aplicação do notório saber sem a devida formação docente para atuar como professor tem implicação mais profunda na composição da categoria docente, pois introduz o contrato por tempo determinado, contrariando o princípio constitucional, expresso no Inciso V, do Art. 206 (Brasil, 1988), que traz o ingresso na carreira docente, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, com o plano de carreira e políticas de valorização do magistério com o estabelecimento do piso salarial profissional nacional para o magistério, conforme a Lei 11.738/2008 (Brasil, 2008).

A Figura, a seguir, indica a carga horária de 10 hs semanais para cada unidade curricular em cada ano do Ensino Médio destinada à qualificação profissional no itinerário formativo técnico-profissional.

Figura 3 - Matriz de referência do Itinerário formativo técnico-profissional em Mato Grosso do Sul

	Áreas	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal		
			1º ano	2º ano	3º ano
Itinerário Formativo e Formação Técnica e Profissional	Núcleo Integrador	Intervenção Comunitária	1	1	1
		Projeto de Vida	2	2	2
	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	4	4	4
		Unidade Curricular II	4	4	4
		Unidade Curricular III	2	2	2
Horas-aulas semanais			13	13	13

De maneira delimitada, o quadro abaixo mostra a composição do Itinerário Formativo de FTP.



Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2022)

Ao analisar a figura 3, podemos inferir que cada módulo, representado pelo termo Unidade Curricular I, II e II, gozam de 10 horas semanais e, possivelmente, é necessário a contratação de mais de um profissional para ministrar a qualificação profissional definida pela instituição educativa, principalmente se considerarmos a obrigatoriedade de oferta de mais de um itinerário por município. É provável que a contratação, via concurso público de provas e títulos, tivesse um impacto no orçamento público para atender os estudantes com certo padrão de qualidade. Entretanto, a via escolhida pela SED/MS foi a precarização na forma de contratação dos profissionais com notório saber, mas estes sem formação em licenciatura ou equivalente.

Outra dimensão explícita no quadro remete à fragmentação curricular que, como mencionou Silva, Krawzyck e Calçada (2023), ganha uma nomenclatura aparentemente moderna de flexibilização, mas, nesse caso, significa não contemplar um projeto de formação técnica profissional orgânico, omnilateral e voltado ao trabalho complexo que, no mundo contemporâneo, requer o aporte técnico-científico, cultural e domínio linguístico.

A reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) viabilizou que os sistemas de ensino estaduais optassem por adequar a formação técnica profissional aos trabalhos precários, informais voltados à extração de mais valia absoluta ao contemplar a formação descontínua, modulada por competências e habilidades, com certificações ao final de cada etapa de modo a satisfazer o pragmatismo momentâneo do mercado, conforme expresso no Art. 12, § 2º. Em virtude da lógica economicista, voltada para o corte de gasto com as políticas sociais e adequação da formação da classe trabalhadora aos mecanismos de exploração instensificados do capitalismo nesta etapa de expansão, procede-se a escolha da SED/MS pela *expertise* das diversas instituições privadas, as quais, inclusive, são alheias às preocupações formativas que deveriam gozar as instituições educacionais.

Outra fragilidade da formação ofertada por meio dos itinerários formativos técnico profissionais, que corrobora com a discussão feita nesse texto, pode ser percebida no Art. 16, §3, Resolução n.1/2021 (Brasil, 2021), a qual admite ambientes simulados de aprendizagem quando a inserção no ambiente produtivo não se tornar possível. Sendo assim, não está sequer garantida a imprescindível relação teoria e prática na formação e não há menção dos estágios supervisionados, que são dimensões importantes e constitutivas de uma formação de qualidade.

CONCLUSÃO

Assim como o Ensino Médio, a modalidade da Educação técnica profissional, que tem como premissa a formação da classe trabalhadora e sua possível inserção no mundo do trabalho, tem sido profundamente alterada e redimensionada pelas políticas neoliberais em direção à fragmentação e ao aligeiramento da formação pautados na concepção de competências e habilidades desde meados da década de 1990 por meio do conjunto normativo que regulamentou a LDB 9394/1996. Nesse sentido, a possibilidade de oferta flexível e modular significou uma ofensiva pelos desmonte de experiências de ensino técnico, de nível médio integrado, exitosas como acontecia em instituições federais e algumas estaduais.

Entendemos que a atual reforma retoma a mesma lógica de fragmentação anterior e aprofunda em direção à privatização dessa modalidade de ensino. A experiência da oferta dos itinerários formativos técnico profissionais no Estado de Mato Grosso do Sul, introduzido com a Resolução/SED n. 4.113/ 2022 (Mato Grosso do Sul, 2022) a partir da aprovação Lei 13.415/2017 e normatizações que decorreram dela em âmbito federal, evidencia algumas estratégias de privatização do ensino público.

Uma delas, quando o Estado transfere para o entre privado as decisões sobre: o conteúdo e forma do currículo escolar, a reorganização da gestão e da administração escolar, a seleção e formação de gestores e professores, a definição de materiais didáticos pedagógicos, ficando, a cargo da SED, o financiamento, a normatização, a execução e o acompanhamento da proposta, como ocorreu com a atuação do ICE na experiência da escola da autoria.

A oferta do itinerário formativo técnico profissional evidencia duas formas de privatização da educação, sendo: uma delas, pela oferta do curso de qualificação profissional pelo ente privado, o qual define o formato e conteúdo do curso, como é o caso das parcerias com a Telefônica em Mato Grosso do Sul, a outra, pelo repasse direto do orçamento público aos entes privados na oferta do curso. Essa última forma de privatização configura-se como mais ofensiva porque tem o feito corrosivo na destruição dos equipamentos públicos e sobre o sentido e materialidade da oferta educação pública como um direito historicamente conquistado e dever do Estado. Nesse caso, o Estado passa a funcionar uma agência de repasse financeiro e normatização, sendo que as decisões sobre destino financeiro do recurso público ocorrem pela iniciativa privada.

Nesse sentido, a atual configuração do itinerário técnico profissional ofertado no bojo da reforma do Ensino Médio, não pode ser compreendido sem considerarmos o movimento do capital nessa etapa expansionista. Nesse cenário, as organizações financeiras encontram na educação um nicho de mercado seguro para sugar a liquidez do recurso público, com vista a contrabalancear a queda tendencial da taxa de lucro, que tem nas crises das economias capitalistas sua mais clara expressão. Além disso, a subsunção do trabalho ao capital, nas economias periféricas e nas periferias dos grandes centros, se dá pela intensificação, informalização, precarização e

destituição perene do trabalho humano e, para isso, é fundamental adaptar a força de trabalho desde a sua formação para tal destino. É nessa perspectiva que os segmentos privatistas e seus respectivos intelectuais orgânicos implementam e executam as reformas neoliberais emanadas de organismos internacionais sob hegemonia imperialista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. *A Inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Brasil: revisão das despesas públicas. Grupo Banco Mundial, 2017. v. 1.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira. *Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS, Campo Grande, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. *Exposição de Motivos 00084/2016, de 15 de setembro de 2016a*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. *Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008*. Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, DF, p.1, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. *Medida Provisória, n. 746, de 22 setembro de 2016b*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016c. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 196, seção 1, p.23, 11 out. 2016c.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, edição 66, p.94, 5 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Programa Ensino Médio Inovador (EMI). *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p.52, 13 out. 2009.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230 de 26 de outubro de 2023*. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808#>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun. 2017.

FREITAS, Luís Carlos. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Yara Lúcia Bambil Daros. *A atuação do setor privado na implantação do ensino médio em tempo integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da Escola da Autoria*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Educação Integral para o século XXI: o desenvolvimento pleno na formação para a autonomia*. Instituto Ayrton Senna, [2022].

KRAWCZYK, N.; QUADROS, Sérgio Feldemann de. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. *Políticas educativas*: PolEd, v. 12, n. 2, p. 36-47, Paraná, 2019. Dossier Políticas Educacionais.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 31, n. 1, p. 4–20, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Extrato do Termo de convênio nº 32.882/2023-Processo nº 29/012463/2023. *Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, MS, n.11.118/2023, p.39, 30 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. *Guia de definição de ofertas*: escolha para a definição de itinerários. SED: Campo Grande, [20--].

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.006, de 30 de maio de 2017. Institui o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*: seção 39, Campo Grande, MS, ano 9429, n. 9429, p.1, 31 maio 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 4.113, de 13 de dezembro de 2022. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, n.11.013, p.17-51, 14 dez. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. *Educação Profissional e Tecnológica é destaque no período de pré-matrículas da REE*. 22 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-e-destaque-no-periodo-de-pre-matriculadas-da-ree/#> Acesso em: 12 jul. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul. Acordo de Cooperação Técnico nº95/SED/2017- Processo 92/07-039/17. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, MS, ano 9447, n. 9447, p.6, 11 jul. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. *As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil*. Tese apresentada para promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior. UFRGS, 2016.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da., SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 49, 2023.

12

Formação profissional na Amazônia: entre prescrições, experiências de trabalho, integração e renormatizações

Doriedson S. Rodrigues

Dilma Cardoso Pereira

INTRODUÇÃO

Neste trabalho¹, discutimos a formação da classe trabalhadora, no contexto de sua juventude, considerando a qualificação (Machado, 1996) realizada por meio de curso técnico profissionalizante, na perspectiva do Ensino Médio Integrado, no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins² (CIEBT), município de Cametá, Amazônia, nordeste do

¹ Nesta exposição, apresentamos resultados de pesquisa de mestrado (Pereira, 2019) com acréscimos de considerações sobre a categoria *integração* no interior de processos formativos da classe trabalhadora além de ampliações analíticas.

² O Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), pertence ao Sistema Estadual de Educação <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1.p293-324>

Pará. Problematizamos como os conhecimentos escolares prescritos nos processos de formação do curso Técnico em Alimentação Escolar (TAE), do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado pelo CIEBT³ são mobilizados ou renormatizados nas atividades de trabalho de trabalhadoras egressas do curso⁴. Eles são compreendidos a partir de uma perspectiva de formação integrada (Ciavatta, 2005) e do pressuposto de que os trabalhadores são sujeitos políticos de culturas e saberes, conforme Arroyo (2002, p. 138).

Metodologicamente, realizamos entrevistas semiestruturadas como base em Triviños (1967) com duas egressas do curso Técnico em Alimentação Escolar do CIEBT, considerando: (i) A relação entre formação e atuação profissional; (ii) As condições de trabalho no exercício do trabalho como Técnico de Alimentação Escolar; (iii) Formação e profissionalização. Também entrevistamos um professor da Base Comum (BC) e outro da Base Técnica (BT), ligados ao curso TAE, buscando enfocar: (i) A relação formação docente e trabalho com a formação integrada; (ii) A relação mundo do trabalho, mercado de trabalho e formação profissional; (iii) A mediação da formação prescrita com os saberes dos sujeitos do curso TAE. Utilizamos, para o tratamento das entrevistas, a perspectiva da análise de conteúdo (André, 1982; Franco, 2003), considerando conteúdos

do Pará, com o registro de nº 15587878 junto ao MEC, recebendo discentes das redes estadual, municipal e privada dos municípios de Cametá, Mocajuba, Oeiras do Pará, Baião e Limoeiro do Ajuru, todos no estado do Pará, a fim de cursar o Ensino Médio, conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), de 2017. O município de Cametá possui uma população de 134.184 pessoas, conforme Censo IBGE de 2022, com maior contingente de sujeitos do campo, situados nas ilhas, nas comunidades ribeirinhas e no setor de estradas.

³ O CIEBT ofertava em 2017 cursos de Ensino Médio Integrado, como Manutenção em Suporte Informática, Aquicultura e Gestão do Agronegócio; Ensino Técnico Subsequente, como Agropecuária e Secretária Escolar; e Ensino Técnico Médio Integrado-PROEJA, como Alimentação Escolar, Administração, Meio Ambiente, Informática, Manutenção de Suporte Informática, dentre outros. O curso TAE, segundo o Plano de Curso (CIEBT, 2016, p. 3), buscava “[...] formar profissionais capacitados para atuar no preparo da alimentação dos estudantes, conforme o cardápio e orientações definidas pelo profissional da área, nutricionista”.

⁴ As egressas do curso TAE são oriundas da primeira turma – iniciada em 2010 – que teve a habilitação para atuar como Técnico em Alimentação Escolar no município de Cametá. A turma, inicialmente com 30 alunos, todos oriundos de Cametá, teve somente oito discentes formados, sendo sete mulheres. Quatro delas estão atuando concursadas no serviço público. Do total de técnicas formadas, 03 estão em efetivo exercício da profissão, mas conseguimos entrevistar somente duas. Registramos que nossas entrevistadas haviam interrompido seus estudos há mais de 15 anos, sendo a formação recebida no CIEBT um marco em suas trajetórias de trabalho e de obtenção de renda.

relacionados: a) a renormatizações no campo das mediações técnicas, políticas, sociais; b) a negociações de trabalho na execução de tarefas ligadas ao exercício de poder; c) ao exercício da profissão resultante da formação recebida no CIEBT.

Tratou-se de uma investigação com base no materialismo histórico-dialético, considerando o trabalho das egressas a partir dos princípios da totalidade e da contradição, conforme Kosik (2011, p. 60), entendemos que “[...] a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”, implicando a análise das contradições histórico-sociais, enquanto totalidade que constituem esse trabalho.

Com base em Gramsci (1978), tomamos a categoria mediação por entendermos que os processos de renormatização não acontecem ao acaso, mas resultam de *mediações* realizadas pelos sujeitos, a fim de dar conta de suas necessidades de trabalho, havendo negociação entre o que pode ser alterado e o que não pode.

Assim, partimos, em nossas análises, de um pressuposto caráter mediador das renormatizações na atividade humana de trabalho no espaço laboral de trabalhadoras técnicas em alimentação escolar. Tratamos o processo do conhecimento e as relações de trabalho a partir de situações concretas constituídas e mobilizadas pelas egressas, a fim de desvendar a realidade e de compreender como as relações de trabalho se efetivam a partir de normas e de renormatizações, envolvendo novas situações de trabalho e as contradições por elas engendradas e considerando que “os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também o é a diferença” (Triviños, 1967, p. 69).

Consideramos, nessa perspectiva, que os saberes renormatizados pelas egressas resultam de prescrições e constituem uma unidade de contrários, na qual o novo, o renormatizado, pressupõe de alguma maneira o velho, o prescrito, quer negando-o em sua totalidade, ou assumindo alguns de seus elementos. Entendemos, como Triviños (1967, p. 69), que a nega-

ção da negação pressupõe conhecer “as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos”.

PROCESSOS FORMATIVOS E ATIVIDADES DE TRABALHO: PRESCRIÇÕES, RENORMATIZAÇÕES E O CONHECIMENTO-SÍNTESE

De acordo com Schwartz (2000, p. 485), entendemos que toda atividade de trabalho é constituída por um processo que pode ser um protocolo experimental, acontecendo na experiência e no encontro de experiências de trabalho. Compreendemos, de acordo com Duraffourg (2010, p. 68-69), que, em relação aos “[...] resultados esperados e à maneira de obtê-los [...]”, é a “[...] sociedade quem prescreve [...]”, posto que a atividade do trabalho é sempre social, não resultando, entretanto, “[...] de uma simples aplicação do prescrito [...]”, haja vista que a “[...] situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito [...]”, devido à distância entre a ordem estabelecida e a realidade ser gerida, organizada, operacionalizada em decorrência das condições objetivas de sua realização.

Ainda de acordo com Schwartz (2010), Schwartz e Durrive (2007) e Santos (2000), entendemos que o exame de contextos de trabalho permite compreender a integração entre escola e vida dos sujeitos em formação, nos moldes descritos por Rodrigues (2020, 2024), considerando as transformações no mundo do trabalho e seus impactos na criatividade humana enquanto produtora de saberes, experiências e posições políticas e decorrente de uma base científica sólida oriunda de processos formativos.

Trata-se, assim, de processos formativos que se opõem à perspectiva de formação humana alicerçada no modelo taylorista-fordista de produção sistematizada, que busca a padronização de comportamentos e a instrumentalização de um conjunto de conhecimentos aplicáveis à rotineirização do trabalho, visualizando-os como técnica em detrimento do sujeito que, frente a múltiplas determinações do mundo do trabalho, produz materialidades outras, inovadoras, para dar conta das necessidades não somente laborais, mas também sociais, políticas e culturais.

Desse ponto de vista, assumimos o trabalho como princípio educativo (Gramsci, 1978, 2001), haja vista que, por meio dele, o homem e a mulher estabelecem mediações com a natureza, a qual habitam e da qual são constituintes, de modo a criar subjetividades e objetividades que atendam suas necessidades de vida. O trabalho é “[...] condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 1985, p. 50). Nessa perspectiva, assumimos o trabalho também como inventividade, constituindo-se como atividade fundamental para o processo de criação e transformação humana, sendo responsável pela própria constituição e formação do ser social.

Consideramos as situações de trabalho a partir de relações pluri-disciplinares, conforme Athayde e Brito (2011) e Hennington, Cunha e Fischer (2011) e articulamos os pressupostos teóricos da abordagem ergológica às categorias saberes experienciais e saberes do trabalho, conforme Magalhães e Tiriba (2018) e Rodrigues (2012, 2022), bem como à categoria integração (Rodrigues, 2020, 2024), de modo a entender como, no interior da relação prescrito e renormatizado, surgem subjetividades e objetividades que engendram saberes, entendidos como a materialidade de criações humanas, a partir de suas necessidades de existência produtiva, criadora e humanista.

Nessa perspectiva, entendemos a importância de as experiências formativas presentes em espaços escolares estarem integradas aos saberes experienciais gestados em ambientes de trabalho, de modo que sejam atualizadas e acrescidas por outras objetividades e subjetividades, em um processo dialético de integração-negação do vivido e do experienciado, resultando em um conhecimento-síntese que segue em movimento, nos moldes descritos por Rodrigues (2024, p. 10), para o qual a integração:

[...] se constitui em uma perspectiva formativa, em moldes de uma polifonia bakhtiniana (Bakhtin, 1979), não meramente uma autonomia discursiva sobre uma temática de trabalho, de economia e cultura, a partir de diferentes práxis discursivas integradas pelos aprendizes em suas linguagens sobre e no trabalho, mas uma

autonomia ligada à construção de um novo conhecimento que já não é o prescrito pela escola, numa perspectiva ergológica, nem tampouco os saberes das experiências do trabalho dos aprendizes, mas uma síntese a contribuir com intervenções em suas práxis econômico-culturais, dentre outras.

Esse novo conhecimento como síntese do conhecimento escolar e dos saberes da experiência do trabalho, em um processo cíclico de análise-síntese-análise, em um movimento permanente de construção dadas as necessidades das atividades humanas, considero integração, como processo de renormalização em moldes ergológicos (Schwartz, 2003; 2002), não se constituindo, contudo, como ressignificação.

Para tanto, defendemos a necessidade de uma base sólida de formação para a classe trabalhadora, nos moldes do Ensino Médio Integrado, conforme Ramos (2005, 2008, 2009, 2019), a partir do que podem ser efetivadas mobilizações e renormatizações em contextos de trabalho.

Pelo exposto, portanto, não assumimos posição a favor da pedagogia das competências⁵, muito menos da pretensa reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017⁶, que nega uma formação integral e de base científica aos sujeitos, priorizando uma formação pragmática, flexível e defendendo que as experiências, por si só, determinam a formação humana e as necessidades da vida. Igualmente, não se trata de entender que somente a formação de ordem teórica, desligada da vida dos sujeitos, consegue dar conta das necessidades de trabalho, compreendido para além das razões de

⁵ Segundo Ramos (2009), “[...] a noção de competência situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e a teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, na medida em que o funcionamento desta última ocorre muito mais por fragmentos do que por uma seqüência de fatos previsíveis”. E continua: “O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, por sua vez, seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de inteiração com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro”.

⁶ Para uma leitura crítica da pretensa reforma do ensino médio, sugerimos o texto “Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico”, de Moura e Benachio publicado em 2021, na revista Trabalho Necessário. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>.

mercado, sendo necessário que a base científica se integre à vida, constituindo-se significativa para a atuação no mundo, quer do ponto de vista técnico, político, econômico, cultural, como do social, ou organizacional.

Defendemos, portanto, a integração entre escola e vida, como destaca Ciavatta (2005, p. 85):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Com base no exposto, compreendemos que o estudo da relação entre o prescrito em uma formação profissional e a integração em atividades de trabalho, entendidas para além do mundo técnico, contribui para uma compreensão científica de como se efetiva a formação integrada, nos moldes propostos por Ciavatta (2005).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDOS DO TRABALHO: A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO E DA RENORMATIZAÇÃO

Para um processo de formação integrada, muito há que se ter desenvolvido em termos de integração entre o processo formativo e o mundo do trabalho, o mundo vivido e experienciado pelos discentes, sendo necessário criar possibilidades formativas, aos trabalhadores, como unidades teórico-práticas, integrando o prescrito nos espaços escolares e as experiências de

trabalho desses sujeitos, favorecendo a criatividade e a inovação, materializadas em um novo conhecimento-síntese.

Podemos verificar nas entrevistas com professores e egressas que a formação ofertada no curso TAE buscava, mesmo diante de dificuldades de ordem estrutural do curso e do entendimento da operacionalização da integração por parte de alguns professores, relacionar, nas atividades escolares, vivências que proporcionavam o estabelecimento dessa relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho. No dizer de Frigotto (1989, p. 08), trata-se de uma perspectiva pedagógica, quanto à relação entre escola e vida estabelecida por meio do trabalho, que permita:

[...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica reverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Nessa compreensão, os professores tanto da BC, quanto da BT revelam suas impressões acerca da relação entre educação profissional e mundo do trabalho, circunscrevendo essa relação, muitas vezes, dentro da visão utilitarista de que nos fala Frigotto (1989). É o caso, por exemplo, de quando os docentes entendem que a integração entre escola e vida, mundo do trabalho é envolver os egressos no processo de desempenho da função de TAE, em termos de um *fazer prático*, em oposição a um pensar-fazer em contextos sociais de produção. Todavia, há também a compreensão da relação entre escola e mundo do trabalho como a possibilidade de os egressos, enquanto discentes, terem tido a oportunidade de compreender, nos contextos de trabalho real, a forma como se articula o conhecimento-vivido-experenciado, aqui entendido como um processo integrado, favorecendo a *visão* integral do processo de trabalho do ser social técnico em alimentação escolar.

Assim, quando fala em associação entre o curso e o mundo do trabalho, quer dizer que seja a forma como eles serão inseridos dentro de todo esse processo, então, muitos deles, criam aquela expectativa: como será que eu vou desempenhar esta função, no local onde eu serei inserido? Então, essa relação minha quando fala do curso de Alimentação Escolar, então eles passaram dentro da cozinha do Hospital Regional, nas escolas e no Hospital Marilac, viram justamente essa visão todinha. Trabalharam com a nutricionista, vendo o cardápio, as formas corretas de manusear e manipular justamente os alimentos e a questão de serem tão necessários justamente nessa função que hoje é qualquer restaurante, qualquer bar, ele precisa justamente de uma pessoa que seja conhecedora, que não somente manipule, mas que utilize as técnicas de forma correta. Então, isso aí veio trazer bastante conhecimento para eles, que eles possam se desenvolver profissionalmente (Entrevistado Prof. BC, 2019⁷).

Há de se salientar, contudo, que essa relação entre escola e vida, entre a experiência formativa e o mundo do trabalho, em unidade, não buscou constituir um processo somente de operacionalização da técnica, como poderíamos depreender da fala do Prof. BC, mas também como uma integração que ultrapassa o domínio da técnica pela técnica, porque buscou-se, nos espaços de trabalho, a observação dos conhecimentos técnicos em relação com o mundo dos direitos e dos deveres, de que nos fala Gramsci (1978). Com isso, foram trabalhadas as relações éticas e cidadãs a partir do mundo do trabalho, propiciando aos discentes, em termos prescritivos e também reais dada a presença em atividades de estágio, por exemplo, uma formação crítica e reflexiva de atuação, tal como observamos quando as egressas se posicionam criticamente nos espaços de trabalho em relação à falta de condições para o desenvolvimento de suas ações laborais.

⁷ No momento da entrevista, o Prof. BC possuía 48 anos, atuava há 10 na Educação e possuía formação em nível superior na área de Ciências, com habilitação em Biologia. Ministrava a disciplina Biologia, Base Comum, com ação também na Base Técnica, com a disciplina Meio Ambiente. A entrevista foi realizada na sede do CIEBT, em 2019, sendo gravada e depois transcrita.

No dizer do Prof. BT⁸, buscou-se integrar ao longo da formação aspectos de ética, cidadania e criticidade a partir do mundo do trabalho, das experiências reais, onde teoria-prática se inserem enquanto unidade.

[...] é trabalhado a ética, postura, cidadania, tudo justamente que prima para o ser social pensante e ele vai entender também as relações do trabalho. Nós temos ali primeiros socorros, ética do trabalho, as leis, justamente, que amparam o trabalhador e as formas, então, esse trabalhador justamente um cidadão crítico e conhecedor de seus direitos e da forma como ele vai trabalhar (Entrevistado Prof. BT, 2019).

Em termos conceituais, mesmo diante das contradições observadas no desenvolvimento formativo dos egressos, como a dificuldade de operacionalização da integração por parte de alguns docentes, buscava-se dar condições aos discentes de estarem inseridos em contextos de trabalho, com suas prescrições e suas normas, de modo a perceberem as relações ali envolvidas, os discursos produzidos nesses espaços sobre o trabalho do TAE, as técnicas e as tecnologias presentes, mas também o processo de alimentação escolar, para além de um saber-fazer, percebendo culturas, identidades e subjetividades ali existentes, tal como o exposto por Fígaro (2008, p. 92), quando analisa a base conceitual de mundo do trabalho:

o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade.

⁸ A Profa. BT, à época da entrevista, possuía 38 anos, atua há seis na Educação e era Bacharel em Nutrição. Ministrava as disciplinas referentes a Nutrição Dietética, Higiene e Segurança no Trabalho. Além disso, a Profa. BT era também Coordenadora do Curso Técnico de Alimentação Escolar/PROEJA. A entrevista foi realizada na sede do CIEBT, em 2019, sendo gravada e depois transcrita.

Em termos de renormatização dessa relação entre o mundo e a formação escolar, que materializa experiências de integração entre escola e vida como observado acima, nossas análises pontuam a busca pela integração entre formação prescrita e mundo do trabalho. As atividades de estágio muito contribuem para essa integração, quando a gestão do curso busca *colocar os discentes em contato com comunidades diversas, para além do já conhecido*, entendido aqui como o espaço onde alguns egressos já atuavam mesmo enquanto eram estudantes, como por exemplo quando se coloca os discentes em contato de trabalho-formativo com comunidades quilombolas, de modo a articular conhecimento da área da alimentação escolar com a cultura de vida dessas comunidades, no sentido de problematizar a formação e os conteúdos formativos recebidos, contestando-os a partir da realidade vivida-experenciada com sujeitos reais e mundos reais de trabalho. Assim, no dizer do Prof. BT:

Olha existe essa relação, tá, porque como eu havia falado, eles estão já atuando nessa área, só que precisa de mais incentivo. Na área da alimentação escolar, eu como coordenadora procuro colocar os alunos para uma realidade bem mais abrangente, que são as comunidades que eles não têm muito acesso, comunidades um pouco distantes do centro da cidade, onde eles atuam no curso, então é importante colocar eles mais diretamente relacionados com a área, com comunidades que realmente precisem desse trabalhador, desse profissional. Como eles são capacitados pra orientar, pra fazer parte de uma equipe multidisciplinar, eles precisam chegar até essas comunidades justamente pra suprir essa necessidade dessa população. Posso dar o exemplo das comunidades quilombolas. Nós já tivemos a experiência de levar alunos pra desenvolver um trabalho, uma visita e ao mesmo tempo conhecer a comunidade e ao mesmo tempo colocar, ajudar com alguns conhecimentos técnicos pra essa comunidade. Então, deu pra perceber que é uma comunidade bastante restrita em alguns conhecimentos, eles têm a própria cultura deles bem fechada e nessa visita os próprios agentes de lá, os coordenadores dessa comunidade, eles pediram que a gente voltasse um dia pra dar um curso de manipulação de alimentos pra eles porque eles não tinham certos conhecimentos como parte da contaminação, como evitar uma contaminação alimentar, porque eles não saem dessa comunidade pra adquirir conhecimentos, então é um conhecimento bem restrito.

Nessa imersão no mundo do trabalho, a partir dos estágios e das vivências em contextos reais de produção-formação, os discentes, hoje egressos, tinham a possibilidade de ir qualificando seus processos formativos, embora também tivessem que lidar com a emergencialidade, sempre pragmática, de inserção no mercado de trabalho, como observado na fala do Prof. BT:

[...] a maioria deles, eles já vêm da escola já pensando nesse mercado de trabalho, muitas vezes, eles já chegam procurando o curso na escola porque eles foram procurar um trabalho e chegaram nesse trabalho foi exigida alguma capacitação. Aí geralmente a pessoa pergunta: você já fez algum curso de área técnica? Ou na alimentação escolar? Ou informática? Então eles já sabem que pra conseguir um lugar no mercado de trabalho precisam ter uma certa qualificação profissional.

Em termos formativos, entendemos que a articulação entre formação e mundo do mundo, materializada na vivência dos discentes em espaços formais e informais de trabalho com questões relacionadas ao curso em desenvolvimento, partia de uma perspectiva de formação integrada baseada na análise do meio social de trabalho, no sentido de promover o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de uma autogestão de decisões e ações, a partir do mundo do trabalho, do real, do vivido, do experienciado.

A autonomia, condição desejável pelo projeto de ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história (Araujo, 2015, p. 75).

Outrossim, destacamos que a imersão dos discentes no mundo do trabalho, do vivido e das experiências laborativas no momento da formação estimula suas criatividade na realização de ações diante do mundo

do trabalho, atualizando, renormatizando saberes a fim de dar conta das demandas apresentadas por esse mundo experienciado nas atividades de estágio, uma vez que, segundo Araujo (2015, p. 70), a “[...] força criativa desenvolve-se principalmente por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas”.

Assim, a escola, em seu processo formativo, buscou a integração entre escola e vida, de que nos fala Ciavatta (2005), de modo a consolidar, com contradições, a proposta curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Buscou também propiciar que a formação dos alunos possibilitasse a compreensão do mundo do trabalho, compreendendo, de acordo com Araujo (2015, p. 75), “[...] a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais”, no sentido de promover a “[...] integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais [...], buscando [...] a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social” (Araujo, 2015, p. 75), aqui considerada como o mundo do trabalho em suas diferentes mediações e dimensões.

Entendemos que a ação formativa estudada buscava integrar os conhecimentos historicamente acumulados por gerações anteriores e acrescidos das inovações tecnológicas e da produção de novos conhecimentos científicos, de modo a permitir a compreensão das relações no mundo do trabalho e de suas influências no modo de viver dos seres humanos entre si, com a natureza e com novos conhecimentos.

INTEGRAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES EM EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO: ENTRE O PRESCRITO E O RENORMATIZADO

A discussão sobre os saberes prescritos no contexto de formação do curso Técnico em Alimentação Escolar (TAE) do CIEBT, compreendidos

a partir de uma perspectiva de formação integrada e suas mobilizações e renormatizações nas atividades de trabalho nos ambientes laborais das trabalhadoras egressas do curso pressupôs entender o conjunto de normas previstas no projeto pedagógico do curso. A seguir destacamos alguns aspectos do documento (CIEBT, 2016, p. 50):

- Dominar as principais diretrizes da profissão, integrando os conhecimentos científicos, tecnológicos e sustentável, além de contribuir para a formação de indivíduos que compreendam, problematizem e atuem na construção de propostas para a melhoria das condições de saúde e alimentação da comunidade escolar;
- Ter conhecimento teórico e prático do manejo de hortas domiciliares e escolares;
- Preparar cardápios escolares de alto valor nutritivo, baixo custo, preparo rápido e sabor regionalizado e sazonal a partir das alternativas criadas pelos nutricionistas.

De posse desses elementos, analisamos como esses domínios formativos prescritos atualizavam-se nos espaços de trabalho das egressas, considerando que na formação escolar houve momentos de busca dessa atualização por meio de atividades de estágio e pela presença em territórios de trabalho real, tomando o disposto por Trinquet (2010, p. 95), para o qual é necessário

[...] conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência.

Em consonância com Trinquet (2010), que aponta que é melhor conhecer a realidade para compreender em que condições ela se realiza, consideramos ainda a necessidade de não perder de vista a compreensão

do todo, como apontado por Kuenzer (2013), uma vez que a atualização de aspectos formativos em contextos reais de trabalho sempre ocorre em virtude de múltiplas determinações, que constituem a materialidade produtiva humana, quer no sentido de existência das condições de produção, quer em decorrência de sua negação. Assim, para a autora,

[...] apreender o todo, de modo que tanto mais penetre no específico, melhor apreenderá a totalidade, com sua teia de relações, descortinando, assim, a concretude, jamais plenamente dada (como se descascássemos a cebola e obtivéssemos o prêmio de observar – finalmente – o seu miolo), mas sempre ‘processo de concretização’, móvel, parcial, dinâmico, em permanentemente reconstrução (Kuenzer, 2013, p. 62).

Observando a realidade de trabalho das egressas, constatamos que houve atualização da formação prescrita no sentido de se assumir, de forma autônoma, a gestão dos espaços de trabalho. O que percebemos foi que o “conhecimento teórico e prático”, quanto à problematização das condições de trabalho e de sua materialização, foi assumido pelas profissionais, conforme destaca a Egressa 1⁹, no que se refere a suas ações na elaboração de cardápio, na organização da merenda, bem como na limpeza e na higienização do espaço de trabalho.

Na escola que eu trabalho faço mais a parte de coordenação. Trabalho na coordenação. Eu tenho um auxiliar que é o manipulador de alimento, eu sou responsável pela elaboração do cardápio, sou responsável pela organização, pelo depósito da merenda e sou responsável também pela limpeza, pela higienização das louças, materiais que a gente trabalha, sou responsável de higienizar tudo (Entrevistada Egressa 1).

⁹ A entrevistada, em 2019 quando foi realizada a entrevista, possuía 52 anos. Atuava há 17 anos na área da Educação, doze dos quais como manipuladora de alimentos. Passou a atuar como Técnica em Alimentação Escolar em 2014.

Contudo, essa atualização fica comprometida quando as condições de trabalho não permitem sua normatização, enquanto ação performativa. É o caso de quando, em decorrência de *fartura de merenda*, a própria nutricionista monta o cardápio. Entretanto retorna a renormatização de montagem de cardápio quando há falta de produtos de merenda em quantidades adequadas, o que conduz as egressas a criarem cardápios com o que é possível diante das condições objetivas. Ou seja, quando há falta de materiais para a merenda em grande quantidade ocorre uma intensificação do trabalho, no sentido de se ultrapassar os limites de uma simples execução de operacionalização da montagem do cardápio, pressupondo tanto a esquematização do que será oferecido na escola, quanto a elaboração da alimentação.

É por causa de que, quando vai a lista da merenda, o cardápio já vai pronto só pra executar já, não vai por causa de que a nutricionista dá merenda, né? Já vai o cardápio só pra gente executar, a gente não tem como! A gente só faz o cardápio quando a merenda está pouco, né? Que a gente vai ter que executar (Entrevistada Egressa 2).

Todavia, nessa intensificação do trabalho do técnico em alimentação escolar, há de se considerar a renormatização da capacidade de inventividade do trabalhador, de criação diante das condições objetivas por ele vividas, o que representa também a atualização de sua capacidade crítica de intervenção diante do mundo, buscando superar as limitações impostas pelas políticas que deveriam sempre propiciar a materialidade necessária para o fornecimento da alimentação escolar.

Em termos de inovação, diríamos que, embora não operando transformações reais na realidade da falta de merenda escolar, essa perspectiva de inventividade dá conta de resolver a demanda imediata, permanecendo, entretanto, a necessidade de uma ação para além do cotidiano das emergencialidades. Nesse sentido, Cardoso (2007, p. 2, grifo nosso), estudando a questão do conteúdo de inovação em termos educacionais, salienta que: “[...] a inovação não se trata de uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo [...] *as mudanças produzidas pela evolução ‘natural’ do sistema*. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e

conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”. Ou seja, para os propósitos deste trabalho, a renormatização da autonomia do profissional na tomada de decisões não consubstancia, nesse contexto, uma ação ampla para além da emergencialidade do trabalho, pois não provoca alteração no sistema responsável pela oferta da merenda em sua totalidade.

Além disso, podemos melhor compreender as atividades das egressas, do ponto de vista da totalidade, a partir da produção do conhecimento dos fenômenos da realidade concreta que possibilita a produção e a mobilização de saberes dos trabalhadores na atividade profissional em decorrência da vivência no mundo do trabalho, entendido como

[...] o princípio primeiro para se entender a sociedade e, portanto, a educação, e assumir a formação de trabalhadores como sua tarefa fundamental. Apoia-se no pressuposto do trabalho como mediação fundamental para a constituição do homem: sua humanização. Ao produzir a vida em sociedade o homem produz-se a si mesmo, torna-se humano. Com certeza, este tem sido um fundamento essencial para problematizar o saber e a experiência do trabalhador (Fischer; Franzoi, 2018, p. 197).

Ou seja, é no cotidiano do trabalho das egressas que elas também vão se constituindo como profissionais formadas pelo curso TAE e não somente pelo processo de certificação decorrente da formação no CIEBT, sem a qual, contudo, não poderiam ir em movimento se constituindo como técnicas em alimentação escolar, razão pela qual defendemos uma base formativa para a classe trabalhadora, nos moldes do Ensino Médio Integrado, que lhe permita a inventividade, a criatividade e o posicionamento político em relação à realidade social.

A vivência no mundo do trabalho efetivo, no exercício, é o que favorece também um processo de renormatização do ser social técnica formada, em um processo dialético entre o prescrito e a renormatização dessa formação, tratando-se, assim, de um saber profissional em mobilização, permitindo, conforme Caria (2005, p. 25), “[...] improvisar (*habitus*) face a um imprevisto [...]”, mobilizando “[...] (por transferência de conhecimento,

cf. Frenay, 1996; Meirieu; Develay, 1996), rotinas do fazer e repertórios de experiência situados, por comparação entre situações relativamente semelhantes; comparações que serão sempre dependentes da intersubjetividade”, de avaliações que se entrecruzam com experiências outras, como a possibilidade de interação com a formação vivida no CIEBT.

No mais, trata-se de uma oportunidade de afirmação da identidade profissional desses sujeitos, partindo do pressuposto de que, com base em Caria (2005), “[...] os grupos profissionais para poderem gerir os efeitos das mudanças sociais mais vastas precisam de, ao nível micro, desenvolver competências reflexivas na interação social que permitam associar os processos de recontextualização do conhecimento aos saberes em situação profissional”, sob pena de o “[...] trabalho profissional [...]” não ser “[...] capaz de lidar com a complexidade do mundo, nem com a frustração das expectativas de interação, podendo ficar-se pelo dualismo das formas legítimas e técnicas de uso do conhecimento abstrato ou pelo conservadorismo das formas tradicionais e praticistas” (Caria, 2005, p. 27).

Por outro lado, temos que considerar que essas ações das profissionais no cotidiano do trabalho, com seus processos de renormatização de competências reflexivas que se aproximam, às vezes, de atualizações praticistas de intervenção, mas que, às vezes, delas se distanciam, pressupõem tomar o trabalho como elemento de formação humana, constante, humanizando-o em suas relações com seus objetos de conhecimento, colocando-os em unidade teórico-prática, de maneira que, segundo Fischer e Franzoi (2018), os saberes e as experiências dos trabalhadores vão assumindo uma práxis que lhes fortalece, enquanto profissionais que mobilizam saberes específicos do trabalho, em situações reais de uso. Como destaca Caria (2005, p. 23),

[...] o trabalho profissional começa por lidar com os problemas sociais que em grande parte já estão codificados e predefinidos (prescritos) pelos ‘analistas simbólicos’ e, portanto, pelo campo de produção discursiva. Mas no campo da prática, na interação com os clientes e utentes dos serviços, os profissionais não se limitam apenas a reproduzir um sistema de análise e de prescrição, de interpretações ou de ações: têm que recontextualizar um sistema

de produção de verdade em campos e contextos específicos de relações de poder e controle simbólicos, para serem capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face à heterogeneidade do social, isto é, têm que saber saber-estar com “o outro”. A recontextualização profissional do conhecimento supõe inscrever o conhecimento em dimensões relacionais e interculturais que podem tanto reproduzir como reestruturar ou reconfigurar relações simbólicas de poder (Cf. Stoer, 1994; Caria; 2004; Lahire, 1998).

Assim, nos espaços de trabalho, as egressas vão se constituindo profissionais em movimento, recontextualizando normas prescritas, criando outras não previstas, constituindo-se *capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face à heterogeneidade social, num saber saber-estar com o outro*, conforme Caria (2005). É o que se observa nas falas das egressas, para as quais o trabalho pressupõe ação coletiva na solução de problemas, evidenciando que o profissional vai se constituindo também nas relações, ultrapassando o limite do domínio de um saber técnico da sua área de formação, abrangendo também uma imersão com os demais sujeitos do espaço de trabalho.

[...] Olha aí, a gente vai pro coletivo, né? Porque a gente entra e tem que ter é dialogo, a gente começa o diálogo o que a gente vai fazer, como a gente vai resolver aquele problema, aí eu corro, eu vou pro coletivo [...] (Entrevistada Egressa 1).

[...] no trabalho, graças a Deus, eu me dou com todo mundo, não tem esse tipo de problema, me dou bem com todos eles, todos os professores, total o grupo da escola. Assim, consigo porque a gente conversa, né? (Entrevistada Egressa 2).

Como podemos notar, esses saberes e essas experiências que as egressas relatam estão carregadas de valores, de contribuições e de um conhecimento que as tornam mais humanas para mediar o processo do trabalho. É dessa maneira que a ergologia reafirma

[...] o papel fundamental exercido por aqueles que trabalham, ao evidenciar que, mesmo que as influências externas não possam ser consideradas, cada profissional irá situar as regras que se encontram definidas no contexto que vivenciam mais diretamente, promovendo ajustes, bem como reorientações, em consonância com as exigências do meio e também com as suas próprias percepções (Aranha; Daniel, 1977, p. 55).

São dessas manifestações humanizantes e mediadas pelo trabalhador que o saber e as experiências na atividade humana vão se constituindo, em encontros, debates que *forjam* também o sujeito profissional em TAE, pois a atividade é sempre “[...] lugar de debates com resultados incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências a renormalizações resingularizadas pelos seres humanos” (Schwartz, 2005, p. 64) ressaltando que toda atividade laboral é constituída de uma singularidade com sujeitos que também apresentam suas singularidades. Tudo isso suscitando novos debates que remetem às normas e às renormalizações.

Para trabalhar, é necessário que haja um prescrito, um conjunto – de objetivos, de procedimentos, de regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los. Quem prescreve? Em termos mais gerais, é a sociedade quem prescreve. Neste sentido, a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade de trabalho é, de imediato, social. Ela permite a cada um se produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças entre o que te é demandado e o que se passa na realidade devem ser geridas. E estas distâncias são irreduzíveis: irreduzíveis! (Duraffourg, 2010, p. 68).

Com base no disposto por Duraffourg (2010) e na fala da Profa. BT citada a seguir, podemos entender que os processos de renormatizações dos saberes profissionais da formação implicam também o preenchimento de conhecimentos não previstos na formação, como a capacidade de mediar conflitos no trabalho desenvolvida pelas egressas pesquisadas, posto que,

conforme a Profa. BT, embora a formação tenha mobilizado conhecimentos para atuar no campo da profissão, muitas vezes esses conhecimentos ficaram circunscritos ao saber técnico na área da produção, do planejamento e da organização alimentar. Ou seja, o foco da formação acabava ficando na tecnicidade, embora com ações de favorecimento de uma autonomia. Mas a fala abaixo evidencia que o desenvolvimento da capacidade de mediação de conflitos é um imprevisto no trabalho que possibilita a elaboração de um saber, que passa a constituir também o profissional.

Eles aprendem é o conceito daquela disciplina do curso, de todo curso, que eles têm que é da disciplina que move todo curso, por exemplo, na alimentação escolar, eles vão adquirir todo o conhecimento técnico que o eixo pedagógico exige para eles poderem atuar, então eles além de terem conhecimento técnico de produção alimentar, eles tem conhecimento técnico de atuar no planejamento organizando essa alimentação dentro do ambiente escolar, estimulando o aluno pra que ele possa, considerar essa alimentação nutritiva e estimular esse aluno que vai consumir essa alimentação, colocando os porquês dessa alimentação estar dentro do ambiente escolar. Então, eles saem com a formação técnica completa (Entrevistada Profa. BT, 2019).

Nesse sentido, de acordo com a Profa. BT, os saberes dos egressos TAE são resultados dialéticos do processo metódico que foi substanciado epistemologicamente por meio de conceito adquirido na disciplina de sua formação inicial, dando-lhe base formativa para compreender o que é inerente ao curso, como: produção alimentar, atuação no planejamento organizado da alimentação no ambiente escolar estimulando o aluno a consumir alimentação nutritiva, mas também resultante dos imprevistos no trabalho, que mobilizam a criação de novos saberes.

Analisando a fala da Profa. BT, observamos que, na realidade, isso tudo não é possível se materializar, muitas vezes, no espaço de trabalho, pois, de acordo com o depoimento da Egressa 2, apenas em parte é possível concretizar o trabalho técnico, “por causa de que quando não tem merenda, aí somos chamadas para ver o que vamos fazer, e às vezes não tem

nada [...]”. Isso é, a constituição do ser social profissional de técnico em alimentação escolar, a partir de seus espaços de trabalho, também decorre de um processo de negação, de renormatização, ou de recontextualização de saberes prescritos, quando os sujeitos constatam a impossibilidade de desenvolvê-los, embora manifestem conhecimento, quando dadas as condições objetivas.

A partir das falas, tomamos como referência a ergologia que tem como base os saberes no trabalho. Para ela há saberes “[...] produzidos (relativamente) em aderência à experiência e os saberes produzidos (relativamente) em desaderência”, sendo que “[...] estes últimos constituem o conhecimento prévio do trabalho em geral – tanto científico quanto pessoal do trabalhador – sendo, portanto, saberes que se produziram no encontro com situações variáveis” (Fischer; Franzoi, 2018, p. 209). Há, assim, um saber em aderência que, no caso dos sujeitos pesquisados, se caracteriza por um conhecimento marcado pela impossibilidade de se trabalhar no contexto de trabalho por eles experienciado, atualizando conhecimentos técnicos, dadas as condições objetivas da realidade em que se encontram. Logo, saberes experienciais, aderentes são desenvolvidos pelas egressas, face à negação de operacionalização dos saberes prescritos do tipo técnico.

Dessa maneira, podemos entender o saber do trabalho como aquele mobilizado, modificado, ou criado em situação de trabalho, situando-se, portanto, no polo da experiência de trabalho, de acordo com Fischer e Franzoi (2018, p. 209). Conforme se verifica nas falas das egressas a seguir, o “saber do trabalho” se situa no polo das experiências de trabalho, onde se ampliam os conhecimentos formativos de base técnica oriundos do curso realizado. São saberes que o profissional pode recontextualizar não somente em atividades práticas operacionais, mas também enquanto saberes prescritivos para outros sujeitos do ambiente escolar, como quando a profissional orienta as crianças sobre questões alimentares.

É aquilo que eu já falei professora, é que nós aprendemos lá, aprendemos muito de educação nutricional, e isso eu trabalho lá na escola e trabalho a parte da educação nutricional. Eu converso com as crianças e eu tenho assim, a minha, tenho muita afetividade com

as crianças, eu Deus o livre comigo lá, *ai eu trabalho com eles porque lá na minha escola eles vendem muitos salgados, ai eu falo pra eles que aquilo não é bom, que eu estou trabalhando a parte nutricional deles.* Agora, é um desafio, porque muita coisa não aprendemos na escola relacionado com o curso. Cada professor falava sua língua. Quem fazia sempre relação era o professor de Biologia, ai sempre tinha um pouco de relação. Outros trabalhavam como Geografia normal, Matemática também (Entrevistada Egressa 1).

Trabalhado com o reaproveitamento de alimentos, né! Foi uma série de coisas mesmo (Entrevistada Egressa 2).

Nessa relação com o saber, ressalta Fischer e Franzoi (2018, p. 212), são imprescindíveis a experiência e o saber do trabalho. Nessa direção, é preciso captar os processos prescrito e renormatizado implicados na produção e na reprodução dos egressos TAE. São processos nos quais o profissional recontextualiza a formação recebida, manifestando, na organização dos alimentos, um processo de fortalecimento também da identidade profissional, dado o reconhecimento da escola quanto à atividade desenvolvida – colocar placas para a organização dos alimentos é um exemplo, outro, é a profissional atualizar o conhecimento prescrito sobre higienização do espaço de trabalho com a troca de materiais antigos, desenvolvendo certa autonomia quanto à gestão do espaço.

Foi quando eu fui trabalhar na parte de organização da merenda, ai quando chego porque quando eu estou, eu aprendi que tinha que fazer as plaquinhas em cada alimento, que tinha que organizar o alimento, tinha que colocar as plaquinhas com data de validade, ai quando vence a data de fabricação, a data que vence, né? Tudinho! O lote eu tinha que colocar e eu cheguei lá eu não esperei que ninguém me falasse para fazer aquilo, ai eu faço, tanto que foi a primeira escola que quando eles chegaram eles viram que tinha feito foi lá. [...] Eu muita coisa já sabia, ai tanto é que eu já fazia, eu já estava fazendo o que eles ensinavam lá, eu estava fazendo na escola, então isso contribuiu na parte de organização (Entrevistada Egressa 1).

É no coletivo por causa de que tem, eu que faço a merenda, agora eu faço a merenda porque não tem manipulador na escola e os funcionários são poucos aí, fica a menina que me ajuda lá, me ajuda no trabalho e fazemos nós duas, eu e a menina. Na cozinha, a gente tem autonomia com as coisas, que tivemos que trocar. Eu troquei os copos, os pratos, as colheres tudinho, são novas. Agora, eu falei pra diretora dar um jeito de trocar porque estava muito antigo, muita coisa eu troquei. Na questão da conservação da merenda eu consegui, na dispensa tem tudinho coisas de merenda, está com ventilação também que não tinha, né? (Entrevistada Egressa 2).

As experiências incorporadas ao corpo-si são mobilizadas na atividade humana de trabalho. Igualmente, a ergologia reafirma o papel fundamental exercido por aqueles que trabalham, no caso aqui estudado os egressos TAE, ao evidenciar que, mesmo que as influências externas não possam ser desconsideradas, cada ação irá situar as regras que se encontram definidas no contexto que vivenciam mais diretamente, promovendo ajustes, bem como reorientações, em consonância com as exigências do meio e também com as suas próprias percepções.

Com base em Schwartz (2000), entendemos que, nas atividades de trabalho, podemos compreender como os sujeitos se contrapõem a normas, no sentido de nelas imprimir seus valores e suas regras, reorganizando-as de modo a atender às necessidades do trabalho real, como o observado nas ações empreendidas pelas egressas que fogem ao prescrito na formação, ou que a ele seguem com alterações, dadas as condições objetivas de trabalho. É o caso, por exemplo, da proposta de criação de hortas, como o curso preceituava, embora, muitas vezes, essa operacionalização não possa ser feita em virtude da falta de recurso, como expõe a Egressa 1:

[...] lá onde eu trabalho eu tenho tomada de decisão, eu tenho algumas novas ideias, só que elas não são aceitas, aí quando eu coloco uma ideia minha nova que é relacionada com o que eu aprendi, e o que acontece o diretor, ele acha que lá o centro é ele, aí só que vale, tanto é que eu fiz, ele fez um projeto pra mim, na agricultura que eu queria colocar uma horta lá na escola, que nós

temos espaço, aí eu levei lá pro secretário, fui lá com ele, eles foram lá, os técnicos de agricultura foram lá ver o local, aí eu falei com ele: 'Diretor bora fazer a horta, porque tem espaço, né? Bora trabalhar?' Aí ele falou: 'Tá'. Aí eles foram lá, olha, aí o que ele me falou, me deu de resposta: 'Olha dona Fulana a gente não tem dinheiro pra gente fazer essas coisas'. Aí, quer dizer, fico de mão atada.

Nas falas da egressa percebemos que, no interior da atividade de trabalho e das condições que a cercam, os trabalhadores encontram possibilidades de gestão diferenciada de si mesmos, o que não os eximem de um esforço em relação à capacidade industriosa da atividade de trabalho, mas permitem uma autonomia frente às tarefas executadas, mesmo que suas operacionalizações sejam vedadas pelas ausências do estado na viabilização de condições para o trabalho do TAE. Todavia, mesmo assim, há espaço para uma gestão diferenciada:

[...] no interior das coerções materiais e sociais e trabalhando-as, se abre espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo. Carga de trabalho, fadiga deixam de ser dados objetivos que agridem do exterior o indivíduo; eles se negociam em uma alquimia sutil onde tudo depende da maneira pela qual o indivíduo, nas suas virtualidades singulares e seus limites, encontra o objetivo a realizar como ponto de apoio, ao contrário, como restrição de seus possíveis particulares (Schwartz, 2000, p. 37).

Assim, apreender as contradições dos espaços de trabalho na atualidade, a partir da totalidade dos processos de trabalhos que agregam as atividades dos egressos TAE permite compreender a experiência de classe que emerge nesses espaços e as possibilidades de formação no âmbito do capital e para além dele. Portanto, cada egresso TAE, nos seus relatos de experiências no cotidiano de trabalho, encontra-se com as regras definidas no contexto que vivencia mais diretamente, promovendo ajustes, bem como reorientações, em consonância com as exigências do meio e também com as suas próprias percepções. Portanto, sempre será necessário gestar as imprevisibilidades de acordo com cada contexto de atuação, ou seja, o sujeito

precisará fazer uso de si, o que nem sempre é fácil para o trabalhador, pois há imprevistos no trabalho que não dependem somente de um saber-fazer, mas de uma unidade saber-fazer-condições de fazer que ultrapassa os limites do ser social egresso TAE. Como diz a Egressa 1:

muitas coisas do que eu estudei não posso colocar em prática porque falta material, falta de [...] como é que eu posso dizer, é falta de instrumentos da área, que a gente não tem um material, a gente vai fazendo com o que tem, né? Mas falta muita coisa pra elaborar o trabalho da gente com clareza, né? Porque está faltando muito material na escola, a gente não tem material suficiente, louça, o copo das crianças, a gente que não tem porque o nosso curso dizia que se a gente tem 300 alunos, a gente tem que ter 300 copos pra que a gente não venha repetir esse copo, lava e entrega logo pro outro, tem que higienizar bem pra poder entregar pra outro, só que lá não acontece porque falta material. [...] A parte financeira. A escola, ela não recebe recurso, dois, três anos ela não recebe recurso nem um, aí as vezes a gente que inova, quer fazer alguma coisa, nós, a gente, não tem recuso financeiro.

Na fala da Egressa 1, compreendemos que nem toda situação de trabalho pode ser prevista. São situações de trabalho que as normas antecedentes que são propostas ao ser humano precisam ser (re)interpretadas. Logo, embora essas elaborações realizem uma primeira antecipação dos eventos, elas serão retrabalhadas na atividade pelos indivíduos (Aranha; Daniel, 1977, p. 40). Nesse sentido, esses autores enfatizam ainda que

as normas antecedentes são elementos que estarão sempre presentes quando da efetivação das atividades de trabalho. Esclarece Schwartz (2011) que essas produções são criadas na e pela história humana, sendo, portanto, um patrimônio universal. Nessa medida, tais normas constituem um legado que serve de importante referência no trabalho, posto que expressam, dentre outros, saberes que foram ‘relativamente estabilizados’.

Isso posto, o que observamos é que nos processos de recontextualização de normas, prescrições, dialeticamente, há possibilidade de realização, pois estão no campo do sujeito, de sua ação. Entretanto, mesmo não havendo as condições objetivas necessárias para sua realização prática, não significa que o saber necessário não será atualizado pelas profissionais.

Outrossim, nossa pesquisa mostra que a formação das técnicas em Alimentação Escolar teve seus desafios, mediante um processo aligeirado na modalidade PROEJA, mas que ainda assim permitiu às egressas conseguirem, para além do que estava prescrito no curso, desenvolver, nos seus espaços de trabalhos, suas atividades com inventividade e com certa autonomia, dadas as possibilidades de as atividades serem realizadas ou não, como bem relatam:

eu tenho autonomia, eu quero fazer uma coisa nova, o que acontece quando falta uma verdura, um tempero, o que a gente faz? Gente faz uma coleta e vai comprar, esse é o maior desafio. Eu trabalho tudo isso. Tem a dispensa, lá, eu pedi pra fazerem porque não tinha a prateleira, né? No curso dizia que ter a prateleira com as divisões, né? Aí lá vai pedir pra diretora, foi na gestão passada, aí eu pedi pra diretora mandar fazer, ela mandou fazer, no primeiro ano que eu trabalhei logo ela mandou fazer, eu tenho as prateleiras, eu arrumo tudo direitinho, cada coisa no seu lugar, as louças tem as prateleiras também, tem o armário. Olha aí, a gente vai pro coletivo, né? Porque a gente entra e tem que ter é diálogo, a gente começa o diálogo o que a gente vai fazer, como a gente vai resolver aquele problema, aí eu corro, eu vou pro coletivo. Como foi o caso do fogão da escola, ele estava todo quebrado, aí eu pedi e nada de resposta. Aí eu fui com a Coordenadora do Conselho da Merenda Municipal, né? Aí eu falei pra ele que eu precisava desse fogão, aí eu conseguir um fogão novo. Assim, quando acontece outras coisas como falta de ingredientes para completar a merenda, às vezes a gente vai e compra, quando falta, porque falta muita verdura, aí, eles não entregam, eu tenho tomada de decisão, eu tenho autonomia, porque quando falta aí eu faço um documento e entrego pro diretor, aí você resolve lá, porque não é isso, isso é isso. Aí ele pega, ele bota o documento quando ele vai prestar conta ele grampeia é, eu faço isso, né? Aí então ele,

quando faltam as coisa, ele compra com o dinheiro dele mesmo. Uma coisa é certa, na escola, tu não está só, embora algumas decisões eu tenha que falar pras meninas que quem trabalha com o técnico tem que ser assim, tem que se impor um pouco porque senão, aí o que a gente estudou vai embora, aí a gente tem que se impor porque quando assim, eu encontrei muita dificuldade em relação a isso. Aí a partir do momento que comecei a me impor, eu estudei, eu tenho que colocar isso em prática que vai ser. Aí a coisa funciona (Entrevistada Egressa 1).

Frente ao exposto, há a necessidade de preparar o profissional para o mundo do trabalho, mas sempre tendo como premissa que esse profissional deve estar preparado para as mudanças advindas da introdução das novas tecnologias nos processos produtivos e para a necessidade constante de atualização por parte dele. No caso das trabalhadoras estudadas, há a necessidade de uma preparação para as situações adversas do trabalho, como podemos notar nas suas falas, dados os desafios que enfrentam no dia a dia do processo de trabalho, como falta de estrutura para a realização da merenda escolar, falta de material apropriado para o trabalho, falta de recursos financeiros e de reconhecimento da profissão, além da preparação de um saber-fazer que pressupõe o reconhecimento também de sua capacidade de gestão, como evidenciamos nos saberes atualizados pelas profissionais quanto à cobrança de condições de trabalho e para a implementação de projetos de horta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, consideramos o trabalho de Técnicas em Alimentação Escolar (TAE) no espaço laboral por elas vivido e ao qual estão submetidas, a partir das normas prescritas no curso TAE. Percebemos que a experiência lhes possibilitou, dialeticamente, a inventividade, a transgressão do *status quo* de normatização do trabalho, por meio de renormatizações de processos de trabalho. Entendemos, assim, que a formação em TAE oportunizou, com contradições, processos de recontextualização de

saberes e de criação de outros, previstos no cotidiano do trabalho vivido. Também observamos que a formação prescrita, muito ligada à questão técnica, não se articulou a aspectos amplos da educação brasileira, considerando os locais de atuação das profissionais, onde, não raro, faltam equipamentos e investimentos, de modo que as variáveis de trabalho previstas em ambiente escolar, nem sempre encontram condições adequadas para se desenvolverem em ambientes de trabalho das profissionais em TAE.

Nossas análises indicam ainda que a formação de base científica fornece condições necessárias para processos de inventividade em atividades de trabalho, opondo-se à tese de que somente a experiência *de per se* pode dar conta de constituir o ser social profissional técnico em alimentação escolar. Ou seja, se há *inovações* é porque há um conhecimento científico-escolar integrado às experiências de trabalho permitindo dar conta das necessidades laborais.

Também ressaltamos que os processos de integração de saberes presupõem formação docente nessa perspectiva, de modo que possam se constituir em ação ampla no universo formativo e não somente a partir de experiências, embora exitosas, de um trabalho docente individual, que se constituam em ação coletiva no trabalho docente, a partir do prescrito nos documentos pedagógicos das escolas.

A perspectiva de formação integrada, contudo, opõe-se à integração de base da pedagogia das competências por indicar a necessidade de formação ampla para as juventudes, em oposição ao pragmatismo e ao imediatismo de uma formação para atender somente o aspecto funcionalista do cotidiano de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. *Revista Tecnologia Educacional*, ABT, Rio de Janeiro, p. 40-45, maio/jun. 1982.

- ARANHA, A. V. S.; DANIEL, I. B. S. A Dialética dos saberes produzidos e mobilizados no trabalho: a atividade do trabalho como princípio educativo. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 33-55, maio/ago. 2017.
- ARAUJO, R. M. de L. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARROYO, M. O direito do trabalhador à Educação. In: ARROYO, M. et al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-52.
- ATHAYDE, M.; BRITO, J. Ergologia e Clínica do Trabalho. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. A. (org.). *Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-281.
- CARDOSO, A. P. Educação e inovação. *Millenium*, n. 6, mar. 2007. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.
- CARIA, T. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. In: CARIA, Telmo H. (org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DO BAIXO TOCANTINS (CIEBT). *Plano de Curso Técnico em Alimentação Escolar Proeja*. Cametá: CIEBT, 2016.
- DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade: uma conversa entre Jacques Duraffourg, Marcelle Duc e Louis Durrive. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 47-82.
- FÍGARO, R. O Mundo do Trabalho e as organizações. *Abordagens discursivas de diferentes significados*, São Paulo, ano 5, n. 9, segundo semestre de 2008.
- FISCHER, M. C.; FRANZOI, N. Experiências e Saberes do Trabalho: Jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, L. D.; TIRIBA, L. (org.). *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando, 2018.
- FRANCO, M. L. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: FRIGOTTO, G. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

- HENNINGTON, A. F.; CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B. Trabalho, educação, saúde e outros possíveis: diálogos na perspectiva ergológica. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 5-18, 2011.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KUENZER, A. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACHADO, L. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. S. (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- MAGALHÃES, L. D.; TIRIBA, L. *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando Publicação, 2018. p. 190-196.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- PEREIRA, D. C. *Processos de formação profissional: um estudo com os egressos do Curso Técnico de Alimentação Escolar/PROEJA – Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins-Cametá-PA*. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.
- RAMOS, M. Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *Seminário sobre ensino médio*. Rio Grande do Norte, 2008.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- RAMOS, M. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, I.; LIMA, J. C. (org.). *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.
- RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. *Revista Nova Paidéia*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.
- RODRIGUES, D. *A formação da classe trabalhadora: ampliando a discussão sobre saberes, conhecimentos e práxis formativa integradora*. 2024. No Prelo.
- RODRIGUES, D. A integração saberes e conhecimentos escolares em processos formativos de trabalhadoras e trabalhadores em/a partir do contexto amazônico paraense. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 12, 2020.
- RODRIGUES, D. *Saberes Sociais e luta de classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16*. 2012. 337f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- RODRIGUES, D.; CASTRO, O. Tecnologias de produção da vida: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. In: ALVES, A. E.; TIRIBA, L. (org.). *Cios da*

terra: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

SANTOS, E. Ciência e cultura ou uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 7, p. 119-130, 2000.

SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octares, 2000.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Proposições*, Campinas, v. 1, n. 5, p. 32, jul. 2000.

SCHARTZ, Y. Dicionário: Actividade. *Revista Laboreal*, Porto, v.1, n. 1, 2005.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Niteroi: UFF, 2007.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR* [online], n. esp., p. 94-110, ago. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1967.

13

A pedagogia da alternância no curso técnico em agroindústria do IFPA

Andreia do Nascimento Lima

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social de todos os brasileiros, independentemente de localização ou status social. No entanto, a educação brasileira se apresenta historicamente sem equidade, não respeitando a origem, os espaços ocupados e a cultura dos povos.

Diante desse cenário, a luta por uma educação pública básica, superior, continuada e de qualidade tem sido um desafio que desencadeou debates nos movimentos sociais para atender a esse direito social dos povos do campo.

A Educação do Campo nasceu como uma crítica à educação brasileira, em especial à situação educacional das pessoas que trabalham e vivem no/do campo. Surgiu para romper com a ideia de Educação Rural, com a concepção de escolarização como um instrumento de adaptação do ser humano ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano (Caldart, 2009, 2012).

Ela se fundamenta em uma concepção de currículo que parte da realidade do campo em que os estudantes estão inseridos, considerando suas culturas. Essa concepção se contrapõe à educação rural que se materializa no currículo e no calendário escolar padronizado, assim como no funcionamento da escola baseada no modelo tradicional/tecnicista.

A pedagogia da alternância tem se destacado como um dos exemplos mais relevantes da Educação do Campo. Envolve muito mais do que um método, pois estabelece relações com a comunidade à qual os estudantes estão inseridos e engloba a sociedade como um todo.

De acordo com Lima, Freitas e Cardoso (2023) a educação do campo na região Sudeste do Pará é fruto de um processo histórico de lutas, desafios, reflexões e diálogos entre os povos do campo, movimentos sociais, comunidade civil organizada e instituições públicas governamentais. As primeiras experiências de formação voltadas, especificamente, para agricultores e agricultoras na região se deram no final dos anos de 1980 com a Escola Família Agrícola e no final dos anos de 1990 com o curso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fundamentados nos princípios da pedagogia da alternância e em 2007 em um contexto de materialização de experiências da educação do campo na região foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, uma instituição de ensino pública federal fundamentada na concepção de educação do campo, agroecologia e alternância pedagógica, marcando um momento de institucionalização das propostas de educação do campo.

Em 2008, por meio da lei nº 11.892 de 29 de dezembro, o governo federal, através do Ministério da Educação, estabeleceu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluín-

do o Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA (Brasil, 2008). O IFPA foi formado pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá. Ele é composto por 18 campi distribuídos nas seguintes cidades: Belém, Ananindeua, Castanhal, Cametá, Santarém, Altamira, Itaituba, Conceição do Araguaia, Parauapebas, Tucuruí, Abaetetuba, Bragança, Paragominas, Breves, Óbidos, Vigia, Marabá, além de uma unidade da Reitoria em Belém/PA. No município de Marabá, o instituto possui dois campi: Marabá Industrial e Marabá Rural - CRMB.

O CRMB é uma instituição de ensino que se destaca por sua identidade e compromisso com a Educação do Campo, foi criado a partir de um processo histórico de luta e enfrentamento dos camponeses e movimentos sociais da região Sudeste do Pará, que reivindicavam a criação de uma instituição de ensino que atendesse às necessidades específicas de formação para os povos do campo. Está situado no Projeto de Assentamento 26 de Março do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a 28 km da cidade de Marabá, na mesorregião do Sudeste do Pará. Sua localização é na BR 155 (antiga PA 150), no sentido de Eldorado dos Carajás, próximo à vila Sororó.

A missão do Campus Marabá Rural é promover a Formação Profissional, Tecnológica e Superior direcionada aos povos do campo que organizam o território do sudeste do Pará¹ para a produção de sua própria existência. Esses povos incluem agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais e ribeirinhos. O objetivo é buscar harmonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos locais e regionais. A metodologia de ensino adotada na instituição é a pedagogia da alternância em todos os cursos (IFPA, 2017).

¹ Região de abrangência do Campus Rural de Marabá, os municípios Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Piçarra, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia (IFPA, 2015c).

Nesta pesquisa a proposta é investigar o Curso Técnico de Agroindústria do Instituto Federal do Pará-Campus Marabá Rural (IFPA CRMB), com o objetivo de analisar o referido curso desde os fundamentos de sua criação até refletir sobre os pressupostos teórico metodológicos da pedagogia da alternância presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso.

Para atender a proposta da pesquisa, foram adotados procedimentos que incluíram a pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, a pesquisa documental e a pesquisa empírica.

A **pesquisa bibliográfica** envolveu a busca por teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o portal de periódicos da CAPES. Também foram consultados livros sobre as origens da pedagogia da alternância na França e no Brasil.

A **pesquisa documental**, envolveu a análise de documentos como as atas de reuniões do Conselho Diretor do Campus (CONDIR); o Projeto Político do Curso Técnico em Agroindústria, bem como resoluções e portarias relacionadas à criação do curso.

Na **pesquisa empírica** foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de analisar os fundamentos de criação do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá Rural e a percepção sobre a Pedagogia da alternância.

Os sujeitos em foco das entrevistas foram os envolvidos na implantação desse curso no IFPA CRMB: dois docentes que compuseram o primeiro Núcleo Docente Estruturante do curso e duas representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que demandou o curso.

O capítulo foi estruturado da seguinte forma. A primeira seção aborda a contextualização histórica da pedagogia da alternância, uma metodologia que teve suas primeiras iniciativas na década de 1930 na França, com as “Maison Familiares Rurales”, lideradas pelo sacerdote francês Abbé Pierre-Joseph Granereau, em seguida, é descrito como a experiência da pedagogia da alternância foi implementada no Brasil na década de 1960,

inicialmente no estado do Espírito Santo, com a fundação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). A segunda seção traz a narrativa da criação do curso, oriundo de uma demanda do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Conselho Diretor do CRMB. A terceira seção analisa os princípios da pedagogia da alternância à luz do projeto político pedagógico do curso.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A pedagogia da alternância surgiu na **França** no início do século XX, respondendo à necessidade de uma educação que pudesse atender as necessidades de vida e de produção dos jovens rurais que não via sentido em frequentar a escola, por não ter qualquer relação com a vida no campo. Foi desenvolvida pelo sacerdote francês Abbé Pierre-Joseph Granereau. Filho de agricultores e militante do sindicalismo camponês, fundou a primeira Casa Familiar Rural em regime de alternância em 1935. Esse modelo buscou integrar de forma orgânica e pedagógica o ambiente escolar com o extracurricular. O sacerdote dedicou muitos anos de sua vida na luta para criar e aprimorar uma escola rural própria, que proporcionasse formação moral e técnica. Seu objetivo era capacitar líderes camponeses capazes de promover o desenvolvimento sustentável nas comunidades rurais (Granereau, 2020).

Segundo Granereau (2020)², a situação da educação dos camponeses na França durante o período em que ele iniciou o projeto de educação diferenciada era de completo abandono. O Estado considerava o ambiente rural como ultrapassado e atrasado, oferecendo apenas escolas de baixa qualidade que promoviam os valores urbanos. Isso levava os filhos dos camponeses a serem afastados do campo e incentivados a buscar funções urbanas. Compreendendo que essa mudança os afastava da realidade familiar rural e da cultura que os cercava até então, resultando frequentemente na dificuldade de retorno à vida rural, o sacerdote transformou sua casa paroquial em uma escola em 21 de novembro de 1935. Ele ministrava

² O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância é visto como um diário vivo de Abbé Pierre-Joseph Granereau, sacerdote fundador da pedagogia da alternância.

aulas em período integral durante oito dias consecutivos, em regime de internato, com a ajuda de um professor. Nos outros dias do mês (ou seja, três semanas), os educandos eram enviados de volta para suas casas. Esse modelo adaptava o calendário escolar ao ritmo da atividade agrícola, permitindo que os jovens permanecessem em suas comunidades e continuassem a ajudar suas famílias na lida diária com a terra. Essa primeira experiência, ainda sem nome, originou-se em 1937 como a *Maison Familiale Rurale* (MFR), ou Casa Familiar Rural (CFR).

Essa nova proposta pedagógica, fundamentada em concepções que reconhecem a realidade dos agricultores e agricultoras, é embasada nos relatos do livro de Lauzun e sistematizada por Nascimento (2005), que destaca cinco principais características:

Primeiro: Responsabilidade familiar na gestão por meio da criação da **Associação** e do Conselho Administrativo onde participam pais e alunos e representantes dos profissionais ligados a agricultura.

Segundo: A **Alternância** entre a vida sócio-profissional (família) e as MFRs (escola) onde o jovem recebe toda a formação.

Terceiro: A experiência de vida coletiva em pequenos grupos a partir do regime de **Internatos**. É uma experiência de responsabilidade social, de prestação de serviços e de manutenção da casa.

Quarto: Formadores que trabalham em equipe, denominados posteriormente de **Monitores**. Atuam de forma coesa com o Conselho Administrativo da Associação.

Quinto: A Pedagogia apropriada e que se adapte a realidade concreta dos agricultores. Na verdade, a pedagogia deve associar a realidade dos educandos/as com a teoria a ser estudada. Para isso, utiliza-se de **instrumentos pedagógicos** apropriados como o Caderno da Propriedade e do Plano de Estudo. Percebe-se aqui a necessidade de um currículo voltado para as realidades específicas dos agricultores/as. (Nascimento, 2005, p. 36-37)

A partir da experiência de Lauzun, surgiram novas iniciativas e estabeleceram-se novas MFRs. De acordo com Nascimento (2005), a expansão das MFRs ocorreu em dois períodos distintos. O primeiro foi de 1935

a 1944, marcado pela implantação das primeiras casas. O segundo período abrangeu de 1945 a 1960, caracterizado pelo surgimento de uma organização nacional das MFRs. Esse período foi marcado pela crise interna do movimento, durante o qual os pais dos jovens agricultores assumiram cada vez mais responsabilidades que antes eram do Padre Abbé Granereau. Ele administrava o movimento com uma concepção de educação fechada e restrita. O maior envolvimento dos pais e o afastamento do sacerdote resultaram em maior autonomia das MFRs. Até os anos de 1944 e 1945, já existiam cerca de 20 MFRs na França. A partir de 1945, com o afastamento do Padre Granereau, ocorreu uma reestruturação do movimento, resultando em uma nova concepção administrativa e pedagógica.

Nosella (2014) destaca que uma ação importante durante essa reestruturação foi a contratação de técnicos em pedagogia, que começaram a estudar e sistematizar a pedagogia da alternância. Eles utilizaram noções de outras escolas pedagógicas, proporcionando ao movimento um quadro teórico e técnico mais rico e científico, saindo da mera intuição e improvisação, o que proporcionou a maior expansão das Maisons Familiale, indo de cerca de 30 para 500 unidades.

A partir da década de 1960, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) se estabeleceram em outros países. Em cada localidade onde a experiência do uso da pedagogia da alternância foi realizada, foram realizadas adaptações a essa metodologia pedagógica, considerando as especificidades dos locais.

O primeiro país a receber a experiência da pedagogia da alternância foi a **Itália**, onde as Maison Familiale passaram a se chamar Scuola della Famiglia Rurale, abreviando para “scuola-famiglia”, e surgiu de iniciativas de homens políticos apoiados pela Igreja, em um momento que o país estava se recuperando após a guerra e buscava reconstruir a sociedade italiana com uma abordagem de formação e cooperação (Nosella, 2014).

Outro continente de grande relevância no uso da experiência com a pedagogia da alternância é a África. De acordo com Nosella (2014), a experiência da pedagogia da alternância nesse continente funcionou como uma forma de extensão rural das comunidades.

Na **América Latina**, as experiências das casas familiares foram introduzidas na Argentina e no Brasil no mesmo período, na década de 1960, e mantiveram sempre um intenso intercâmbio. Ambos foram inspirados no modelo italiano, que por sua vez se baseou no francês, sendo adaptados às características locais.

De acordo com Nascimento (2005) e Nosella (2014), no **Brasil**, a primeira experiência de pedagogia da alternância com o nome de Escola Família Agrícola (EFA) surgiu em 25 de abril de 1968 através da fundação do Movimento Educacional e Promocional do **Espírito Santo** (MEPES), incentivada por um representante da Igreja, o Padre Humberto Pietogrande.

O uso da **pedagogia da alternância** surge no Brasil como uma possibilidade para uma educação adaptada às necessidades sociais e históricas dos camponeses, com o propósito de reduzir o êxodo rural, desenvolver o campo e superar as condições de abandono e pobreza existentes. Essa abordagem busca promover uma formação conscientizadora dos jovens e suas famílias, integrada às comunidades em que vivem (Nascimento, 2005).

No estado do **Pará** de acordo com Scalabrin (2008) na década de 90 na região da transamazônica iniciou-se estudos e pesquisas sobre experiências internacionais fundamentadas nos princípios da Pedagogia da Alternância na busca de um modelo para educação no meio rural daquela região, e que esse processo organizativo contou com a participação dos movimentos sociais da região, principalmente sindicatos de trabalhadores/as rurais e como consequência resultou na criação da Associação das Casas Familiares Rurais (CFRs) Norte-Nordeste e três associações de CFRs nos municípios de Medicilândia em 1994, Pacajá em 1998 e Uruará em 1999.

Levando em consideração a diversidade brasileira, assim como a pedagogia da alternância se adaptou às diferentes localidades nos outros países, no Brasil ela também se ajustou às particularidades de diferentes estados, sem comprometer os princípios fundamentais que a orientam. Isso torna a pedagogia da alternância uma característica pedagógica relevante para a educação do campo, como veremos na próxima seção.

PROJETO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR DO SUDESTE DO PARÁ: CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA

De acordo com IFPA (2017) a educação deve ser construída com base nas percepções e intencionalidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, como protagonistas da história e sujeitos da ação pedagógica. Por isso, no CRMB, a participação, a integração e o diálogo dos representantes dos movimentos sociais têm o Conselho Diretor (CONDIR) como espaço democrático e impulsionador da discussão pela necessidade de ampliação dos cursos na instituição, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável.

O Conselho Diretor (CONDIR) é o órgão consultivo máximo do Campus, representando uma conquista da sociedade civil organizada para garantir sua voz dentro da instituição. Ele é uma forma de participação que envolve os movimentos sociais, docentes, discentes, técnicos administrativos, pais e egressos nas ações desenvolvidas e na gestão do campus. O CONDIR é concebido para promover o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (IFPA, 2013a).

De acordo com Nascimento (2005), um dos principais requisitos da Pedagogia da Alternância é a necessidade da participação efetiva e constante da família, assim a existência do CONDIR materializa esse princípio. Outro ponto importante de se destacar é a participação de representantes da sociedade civil no CONDIR na busca por garantir uma gestão democrática da instituição, principalmente articulação com as áreas para a realização de processos seletivos e na criação ou ampliação de novos cursos.

Isso se torna evidente na segunda reunião ordinária do conselho em 10 de abril de 2013, quando o conselheiro Emmanuel Wambergue³ levantou a discussão sobre a necessidade de diversificar os cursos do campus, visando atender às demandas dos povos do campo em diversas áreas para

³ Emmanuel Wambergue, conhecido como Manu, 76 anos, de origem francesa. Chegou do Sudeste do Pará em 1975, atuou no MEB e na Comissão Pastoral da Terra (CPT) na região. Através da igreja atuou diretamente com os posseiros e com os STRs. Fundou a Cooperativa de Prestação de Serviços (Copserviços) para atuar com Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES) na região. Atualmente é membro da executiva do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará e membro do Conselho Diretor (CONDIR) do IFPA- CRMB desde sua fundação.

além da agropecuária. Nesse momento, a representação dos movimentos sociais, representada por Giselda Coelho Pereira⁴, trouxe a demanda por cursos relacionados ao associativismo e cooperativismo, manejo florestal e agroindústria. Essa participação foi um marco inicial nos debates que levaram à criação do curso técnico em agroindústria (IFPA, 2013b).

O que impulsionou a representante do MST solicitar a criação do curso técnico em agroindústria nesse período foi o fato de que em 04 de fevereiro de 2013 a presidenta Dilma Rousseff ter lançado o Programa Terra Forte⁵, que iria investir mais de 600 milhões em projetos de agroindústria para os assentamentos de reforma agrária, conforme relatos de duas dirigentes do MST:

[...] Nossa expectativa que teria um investimento mais massivo do governo federal na época para criação de agroindústrias nos assentamentos [...] no governo da Dilma foi colocado que teria uma lógica mais de desenvolvimento dos assentamentos, estruturação. E foi criado um programa chamado Terra Forte. [...] A primeira expectativa nessa época era de criar um curso que tivesse estudantes que depois de 3, 4 anos, que era o tempo que a gente teria no máximo pra ter projeto aprovado pra instalar a agroindústria, era o tempo que formaria a primeira turma. Nós pensando nessa lógica de que, a partir daí, teria mão de obra também, desses filhos de agricultores se incorporariam nessa unidade. (Giselda Coelho Pereira, 49 anos, dirigente do MST-Pará. Entrevista cedida em 27 de dezembro de 2023).

[...] Ainda no governo Dilma, foi criado um programa que para os assentamentos, o programa Terra forte, para ser feito agroindústrias nos próprios assentamentos. Na esperança de desenvolver melhor, no sentido de qualificar e agregar valor na produção dos assentamentos [...]. Então era fazer aqui um laticínio [...]. E foi

⁴ Giselda Coelho Pereira, 49 anos, dirigente da Frente de Produção, Meio Ambiente e Saúde, MST-PA, membro do Conselho Diretor do IFPA-CRMB representando esse importante movimento social que esteve presente na conquista do local onde se encontra o campus.

⁵ O programa Terra Forte tinha como objetivo apoiar e promover a agroindustrialização de assentamentos da reforma agrária em todo o país, foi fruto do trabalho de um grupo coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, formado por vários ministérios em diálogo com os movimentos sociais (Secretaria de Relações Institucionais, 2013).

a partir desta demanda que a gente sugeriu, como nós, tem uma escola dentro do assentamento, com bons profissionais, capacidade de formar a gente surgiu essa necessidade da gente propor o curso de agroindústria. [...] Na intenção desses jovens, estudaram se qualificarem para assumir esses laticínios quando fosse construir nosso, projeto foi para Brasília, infelizmente não conseguimos recurso [...]. (Izabel Rodrigues Lopes Filha, 58 anos, dirigente do MST-Pará. Entrevista cedida em 27 de dezembro de 2023).

Nessa abordagem percebe-se que o curso técnico em agroindústria foi demandado na perspectiva de formar jovens filhos de agricultores para atuar no processamento e beneficiamento de matérias primas agropecuárias produzidas em projetos de assentamentos da reforma agrária.

Diante do fato da demanda do curso partir do Movimento Sem Terra, a reunião extraordinária do CONDIR em 23 de abril de 2013 foi um momento crucial para envolver os movimentos sociais na construção da proposta desse curso, utilizando a pedagogia da alternância (IFPA, 2013c).

Quanto a utilização da pedagogia da alternância na proposta do curso os entrevistados afirmaram que não se podia deixar de pensar organizar o curso dessa maneira visto que de acordo com PPP do campus todos os cursos utilizam essa metodologia tendo a educação do campo como base, como afirma Maria Suely Ferreira Gomes (57 anos, professora de Educação do Campo do IFPA CRMB) ao comentar sobre como a metodologia da alternância pedagógica foi concebida no curso técnico em agroindústria:

[...] Esse PPP geral esta instituição aqui ele é alternância pedagógica, ou seja, todos os cursos que são discutidos, construídos, concebidos eles são em alternância pedagógica. E o campus é educação do campo, a educação do campo não existi sem alternância pedagogia, e a alternância pedagógica, está dentro dessa concepção da educação [...].

Observa-se que o termo alternância pedagógica é utilizado para caracterizar que os cursos do campus que possuem temporalidades de tempos-escola e tempos-comunidade que se diferenciam da temporalidade das casas familiares rurais que de 15 dias em cada tempo no decorrer do ano. O IFPA os tempos e espaços de formação variam de acordo com cada curso e seu público, visto que as famílias não dispõem de recurso para o deslocamento dos filhos e o Campus possui limitação de recurso de auxílio transporte.

Embora mante-se os pressupostos e princípios da pedagogia da alternância, nos cursos do campus não são utilizados os 18 instrumentos pedagógicos presentes na proposta pedagógica das CFRs, quer dizer, ocorre uma ressignificação da metodologia, a partir de elementos da realidade e da proposta dos IFs que traz como concepção a formação *omnilateral* articulada aos seguintes princípios: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Como parte desse processo, foi estabelecida uma comissão para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso. Essa comissão foi composta pelas conselheiras Rosemeri Scalabrin⁶ e Izabel Rodrigues Lopes Filha⁷, representantes do CONDIR. Esse processo foi de grande importância para fortalecer o diálogo entre o campus e a comunidade, especialmente por meio da representação dos movimentos sociais no CONDIR (IFPA, 2013c).

A inclusão de uma conselheira do MST como representante desse processo demonstra o compromisso em garantir que as vozes dos movimentos sociais fossem ouvidas e consideradas na construção do curso.

Isso reflete a abordagem participativa e colaborativa adotada para atender às necessidades reais e específicas dos povos do campo, também alinhada com os princípios da pedagogia da alternância.

Se tratando da utilização da metodologia da alternância pedagógica no curso a dirigente do MST Izabel Rodrigues Lopes Filha (58 anos) comenta que essa metodologia fortalece o vínculo dos jovens com a terra, uma vez que a metodologia envolve o educando com seu local de origem

⁶ Rosemeri Scalabrin, doutora em Educação e com pós-doutorado de Currículo; docente do IFPA, representava a Diretora de Ensino do Campus a época e atualmente está como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

⁷ Izabel Rodrigues Lopes Filha, 58 anos, agricultora familiar, dirigente da Frente de Produção, Saúde e Meio Ambiente, MST-Pará, membro do Conselho Diretor do IFPA.

por meio das alternâncias de tempos e espaços e na articulação dos mesmos com suas famílias e comunidades:

[...] A alternância pedagógica é uma proposta que a gente trabalha muito tempo dentro das áreas do MST [...]. Então, essa é uma das intenções assim a gente trabalhar alternância pedagógica, porque a relação com escola, relação com a comunidade, relação com a família. Para não perder o vínculo e também fazer o link aí entre os conhecimentos, né? Não só teoria, mas também não só a prática, **conseguir juntar essas duas** coisas [...]. (Izabel Rodrigues Lopes Filha, 58 anos, dirigente do MST-Pará. Entrevista cedida em 27 de dezembro de 2023, grifo nosso).

Em 15 de abril e 18 de novembro de 2014, os representantes do CONDIR continuaram a levantar a demanda sobre o curso de agroindústria. Na primeira reunião, a representante do MST, Giselda Coelho Pereira, trouxe novamente a questão à tona. Na segunda reunião, representante docente, Ribamar Ribeiro Junior⁸, também trouxe a demanda à discussão. Em ambos os casos, foi informado que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estava em processo de avaliação. Quando os movimentos sociais novamente questionaram a situação da oferta do curso durante uma reunião ordinária do conselho em 10 de setembro de 2015, a direção do campus informou que o PPC estava em fase de finalização e aprovação (IFPA, 2014b, 2014c).

O curso de agroindústria teve seu processo de aprovação concretizado em 29 de outubro de 2015, durante a 38ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFPA (CONSUP). A aprovação foi oficializada por meio da Resolução 129/2015 e a emissão do Ato Autorizativo do curso ocorreu por meio da Portaria nº085/2015 (IFPA, 2015d, 2015e).

Sobre a influência dos movimentos sociais por meio do Conselho Diretor do campus, podemos destacar a reunião de 27 de maio de 2015.

⁸ Ribamar Ribeiro Junior, doutor em Antropologia, docente do IFPA, no período representava categoria docente do campus no conselho, atualmente está como coordenador do curso técnico em magistério indígena.

O ponto de pauta abordado foi o concurso público para docentes do IFPA, que não atendia às especificidades do campus. O conselho coletivamente redigiu um ofício à comissão organizadora. Desse documento, é relevante ressaltar a solicitação para a inclusão nas áreas de Ciência e Tecnologia de Alimentos e de Inspeção, Controle de Qualidade e Tecnologia de Produtos de Origem Animal (vagas de docentes que iriam atuar no curso) do conteúdo programático: “Princípio da agroecologia e a transição agroecológica para a agricultura de base familiar” (IFPA, 2015b).

Diante da articulação dos movimentos do campo para a criação do curso técnico em agroindústria, visando atender os sujeitos do campo no contexto da educação do campo, Vieira (2017, p. 39) destaca que “os movimentos sociais do campo vêm influenciando a consolidação da Pedagogia da Alternância no âmbito prático e legal”. Dessa forma, esses movimentos estão contribuindo para a transformação e o desenvolvimento contínuo do meio rural.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o principal documento de institucionalização da formação no âmbito da agroindústria, porém outros a ele se agregaram para viabilizar a sua aprovação, tais como: o memorando 023/2014, datado de 27 de fevereiro de 2014, proveniente da Diretoria de Ensino do campus, o qual solicita a constituição do Núcleo Docente Estruturante para a elaboração do PPC do curso de Beneficiamento (Agroindústria) na modalidade subsequente, atendendo à deliberação do CONDIR, com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Diretoria de Ensino, 2014).

Diante da solicitação oficial de criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Eixo Tecnológico Produção Alimentícia do IFPA CRMB, apenas 1 (um) ano após ocorreu a criação de comissão composta por servidores para construir esse curso, a qual foi estabelecida a Portaria nº 27/2014 – GAB em 10 de março de 2014⁹ (IFPA, 2014a).

No decorrer desse ano, o PPC foi construído coletivamente envolvendo servidores do CRMB e do INCRA, bem como do MST, de modo

⁹ Designa os servidores a comporem o NDE a saber: Maria Suely Ferreira Gomes - Coordenadora; William Bruno Silva Araújo, Aline Macedo Neri, Savio Coelho Alves e Samuel Carvalho de Aragão - Membros

que já estava pronto no momento em que os servidores foram nomeados, levando-os a solicitar a inclusão da versão do PPC ao processo instaurado sob o número 23051.022507/2014-28.

O aspecto mais notável é que o curso originou-se de uma demanda genuína de representantes desses sujeitos. Eles reconheceram a necessidade de capacitar os agricultores e filhos de agricultores das áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Região Sudeste do Pará para se envolverem no processo de beneficiamento de produtos agrícolas. Essa demanda foi trazida à instituição, a qual foi criada por eles após uma árdua batalha e disputa. O curso representa uma conquista significativa para essa comunidade.

O objetivo da primeira versão do PPC era possibilitar o início do curso no 1º semestre de 2015. Entretanto, para viabilizar esse intento, uma análise pedagógica era imprescindível. A fim de emitir um parecer favorável, o documento precisava conter elementos essenciais, tais como: identificação e apresentação que refletissem a forma de oferta do curso, no caso, para a primeira turma, seria subsequente e voltada para a educação do campo, de forma presencial e integral (turnos matutinos e vespertinos), com carga horária compatível.

De acordo com IFPA (2015a) a forma de oferta nesse caso seria de 1220 horas relógio, correspondendo a 1448 horas-aulas, com duração mínima de 01 ano e 06 meses e integralização em até 02 anos; uma justificativa que enfatizasse a importância da oferta do curso para o desenvolvimento da região, tendo em vista a demanda identificada no setor produtivo, que está em consonância com a vocação e capacidade do campus, e principalmente porque foi solicitado pelos povos do campo, no espaço onde eles tiveram voz, demonstrando ser uma demanda social legítima; e objetivos gerais e específicos que estivessem em conformidade com o perfil do curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.

Após a emissão de um parecer pedagógico favorável, o processo deparou-se com uma inconsistência institucional relacionada ao fato de que o curso não constava no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹⁰

¹⁰ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento no qual deve constar o Planejamento Estratégico da Instituição no caso dos 18 campi do IFPA para um período mínimo de cinco anos e nele deve constar uma tabela com previsão dos cursos que serão ofertados nesse período bem como forma

do IFPA, vigência 2014-2018. Nesse momento, já havia transcorrido mais de um ano quando essa discrepância foi identificada em um parecer da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFPA, em 24 de fevereiro de 2015.

Como resultado, o processo foi devolvido ao campus para correções. Uma resposta foi fornecida, solicitando a inclusão do curso, e nesse momento a PROEN emitiu um novo parecer pedagógico em 18 de junho de 2015.

É importante esclarecer diante desse resgate cronológico do processo que o PPC foi aprovado e só no momento do processo seletivo o campus foi questionado sobre o fato do curso não constar no PDI, que demonstra incoerência no discurso da democracia na construção dos cursos a serem ofertados, além de demonstrar uma burocratização institucional com devolução de documentos e tempo excessivo de finalização dos tramites processuais que pode prejudicar a missão de inclusão do IFPA e principalmente do campus em atender às verdadeiras demandas do seu público alvo.

Essas sugestões de ajustes foram implementadas pela equipe do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em 26 de junho do mesmo ano. Posteriormente, o processo retornou à reitoria para uma nova análise, durante a qual foram identificados erros no cálculo da carga horária de tempo comunidade e tempo escola. Foram solicitados ajustes para aumentar ambos os tempos.

Após a conclusão desses ajustes, o processo foi encaminhado para aprovação e emissão de um Ato Autorizativo do curso no Conselho Superior do IFPA em 18 de setembro de 2015. O curso foi aprovado em 29 de outubro do mesmo ano, resultando na emissão da Resolução 129/2015 e da Portaria nº085/2015. Em 21 de dezembro, o campus recebeu a notícia de que a Matriz do Curso estava disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFPA (IFPA, 2015d, 2015e).

Durante o processo oficial de criação do curso no IFPA, o campus estava em contínuo diálogo com o INCRA, visando à oferta do curso em parceria por meio do PRONERA. O parecer de aprovação emitido pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA foi datado de 08

de oferta, modalidade, quantidade de vagas, número de turma e turno de funcionamento e regime de matrícula dos mesmos.

de dezembro de 2015, aproximadamente 2 meses após a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no IFPA. Em relação a essa colaboração, é relevante enfatizar a participação da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento 26 de Março - APROTERRA como parceira. A APROTERRA possui responsabilidade nesse acordo, contribuindo para a construção do edital de seleção, a divulgação do processo seletivo, bem como para a elaboração dos relatórios periódicos de avaliação e planejamento do curso.

O parecer emitido pelo PRONERA enfatizou a importância do projeto para a educação do campo nas áreas de reforma agrária, principalmente devido à ampla concentração de assentamentos na região sudeste do Pará, que possuem potencial produtivo diversificado e atividades de agropecuária e extrativismo vegetal.

O projeto alicerçado na abordagem da alternância pedagógica foi desenvolvido para atender não somente à população de Marabá, mas também aos municípios circundantes da região.

Isso se tornou possível, porque o campus dispõe de alojamentos para estudantes e 5 refeições por dia, além de laboratórios, biblioteca e toda a infraestrutura necessária, proporcionando aos educandos a oportunidade de conduzir pesquisas e estudos que resgatam os conhecimentos e as experiências dos agricultores. Além disso, o projeto oferece um processo de aprendizagem que não induz ao êxodo rural, uma vez que fomenta uma autonomia intelectual.

A parceria entre o IFPA CRMB e o INCRA caracterizava-se como um acordo de interesse mútuo e colaboração recíproca.

A instituição de ensino fornecia a infraestrutura física e o corpo de servidores para ministrar o curso, direcionado a um público específico atendido pela reforma agrária. Por sua vez, o INCRA contribuía com recursos financeiros para o custeio do curso. Esses recursos abrangiam materiais de consumo e permanentes, além de bolsas destinadas à coordenação geral do curso e à coordenação pedagógica.

Inicialmente, o curso foi oferecido na modalidade subsequente, atendendo a jovens e adultos acampados e assentados de programas de reforma agrária que já possuíam o ensino médio.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso técnico em agroindústria apresenta uma proposta de formação profissional baseada em **princípios pedagógicos** específicos fundamentado na **indissociabilidade entre teoria e prática, na interdisciplinaridade, no respeito pela diversidade cultural, na participação ativa dos educandos, na pesquisa e no trabalho como práticas educativas**, com vista a garantir o diálogo entre os saberes científicos e populares, promovendo assim a construção contínua do conhecimento (IFPA, 2015a) . Essa proposta dialoga com a perspectiva da representante do movimento social que demandou o curso:

[...] É nessa busca do que todos os cursos lá **no IFPA CRMB**, eles têm que ser teoria e prática, eu acho que esta é uma referência forte em todos os cursos nossos. [...]. A ideia é não fazer nenhum curso dissociado de uma prática social, não é qualquer prática, é uma prática que tem princípios inclusive nessa ideia de fortalecer a comunidade [...]. (Giselda Coelho Pereira, 49 anos, dirigente do MST-Pará. Entrevista cedida em 27 de dezembro de 2023, grifo nosso).

Em relação ao **diálogo de saberes** de acordo com o professor de agroecologia do IFPA CRMB William Bruno (41 anos) ele foi inserido no PPC do curso também como um princípio agroecológico conforme fala abaixo:

[...] o diálogo de saberes está presente tanto na proposta do curso, como princípio da agroecologia, porque historicamente de 250, 300 anos pra cá há uma tecnocracia que se considera a única ciência válida e com isso acaba provocando uma violência sobre aquelas

populações (**povos do campo**), não **consideram** o conhecimento local [...] saberes relacionados a fabricação de produtos, ao beneficiamento de produtos. Tanto as populações camponesas, quanto as populações indígenas têm suas próprias tecnologias para conservar e transformar aqueles seus produtos, então o outro ponto seria isso né, os processos formativos que valorizam, que articulam essas sabedorias tradicionais [...]. (William Bruno Silva Araujo, 41 anos, professor de agroecologia do IFPA CRMB. Entrevista cedida em 16 de janeiro de 2024, grifo nosso).

Assim podemos observar que desde a concepção do curso pensou-se nessa relação com a comunidade, com os saberes tradicionais em uma ótica de valorização.

De acordo com o PPC do curso IFPA (2015a), isso é alcançado por meio do desenvolvimento de uma formação escolar contextualizada, que permite uma abordagem democrática da aprendizagem. Nesse contexto, o educando assume o papel de sujeito no processo de construção do conhecimento, possibilitando a aprendizagem significativa, em que teoria e prática se encontram tanto nas atividades na escola quanto nas atividades desenvolvidas junto a família e/ou a comunidade.

A integração entre o conhecimento teórico e a experiência prática, quando incorporada a um curso técnico voltado para a formação profissional dos indivíduos, evidencia que a aprendizagem não se dá de maneira passiva, mas sim como um processo ativo, que envolve engajamento e dinamismo por parte de todos os participantes. Isso permite que por meio da indissociabilidade entre teoria e prática os educandos entendam a aplicação real dos conceitos aprendidos e desenvolvam habilidades práticas relevantes para o setor agroindustrial.

No contexto do Curso Técnico em Agroindústria, a interdisciplinaridade envolveria a conexão de conceitos e métodos de diversas áreas relacionadas, como agronomia, tecnologia de alimentos, gestão, química, biologia, entre outras. Por exemplo, ao abordar a produção de alimentos na agroindústria, os estudantes não apenas explorariam as práticas de processamento, mas também considerariam as implicações econômicas, os

aspectos ambientais, as regulamentações governamentais e as tecnologias envolvidas.

A inclusão da diversidade cultural como um elemento educacional provoca a emergência de novas práticas e valores, como solidariedade, cooperação e justiça. Isso por sua vez estimula os indivíduos a se envolverem no exercício da participação ativa na vida política e cultural tanto da instituição quanto de suas comunidades.

No contexto do Curso Técnico em Agroindústria, a promoção da diversidade cultural implica em considerar as diversas formas de conhecimento tradicional e local que as comunidades rurais possuem em relação à produção agroindustrial. Isso envolve reconhecer os métodos de cultivo, técnicas de processamento de alimentos, práticas sustentáveis e formas de manejo que foram transmitidas ao longo de gerações. Valorizar esses conhecimentos é fundamental para uma abordagem mais eficaz e contextualizada da formação, bem como para a preservação da riqueza cultural dessas comunidades.

O princípio da participação ativa dos educandos, presente no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria, refere-se à promoção de um ambiente educacional que encoraja os estudantes a serem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Isso significa que os educandos não são apenas receptores passivos de informações, mas também são incentivados a se envolverem de maneira ativa, crítica e colaborativa na construção do conhecimento (IFPA, 2021).

Conforme delineado no Projeto Pedagógico do Curso, a adoção da pesquisa e do trabalho como princípios educativos introduz “a realidade como elemento mediador de processos educativos críticos-criativos” (IFPA, 2021, p. 62).

Isso propicia a construção do conhecimento por meio da interação com a ciência e outros saberes, estabelecendo-se como um princípio de significativa importância no desenvolvimento da estrutura curricular.

É importante ressaltar que a pesquisa e o trabalho proporcionam autonomia aos estudantes, permitindo-lhes compreender e impulsionar a

transformação de sua realidade local com foco no desenvolvimento regional através das práticas agroindustriais.

A combinação da pesquisa e do trabalho como práticas educativas permite que os educandos estejam ativamente envolvidos na construção de seu próprio conhecimento.

O percurso formativo do Curso Técnico em Agroindústria, oferecido na modalidade subsequente, foi meticulosamente organizado em três semestres, seguindo uma abordagem fundamental de alternância pedagógica. Isso significa que a formação é dividida entre tempos formativos na escola e tempos formativos na comunidade: Tempo Escola em Regime de Internato onde os alunos residem na escola por um período correspondente a 70% da formação e os 30% restantes desenvolvendo atividades no tempo comunidade (IFPA, 2015a).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio de acordo com IFPA (2021) está organizado de forma abrangente, visando a formação integral dos estudantes por meio de três Ciclos, cada um estruturado em torno de Eixos Temáticos específicos. Essa estrutura tem como objetivo proporcionar uma educação contextualizada, voltada para as demandas das populações rurais e a realidade da agroindústria.

No curso integrado, os estudantes experimentam duas formas de aprendizado: o “tempo-escola”, que corresponde a cerca de 60 dias, que tem uma carga horária de até 9 horas/aulas, correspondendo a 80% da carga horária de formação, e o “tempo-comunidade”, que corresponde a cerca de 20 dias, desenvolvendo atividades de pesquisa, estudos e experimentação nos lotes e/ou comunidade, correspondendo a 20% da carga total do curso (IFPA, 2021).

Durante o **tempo-escola**, os educandos participam de atividades teóricas e práticas nas instalações da instituição, onde podem aprofundar seus conhecimentos e interagir com os professores e colegas. Já no **tempo-comunidade**, os estudantes se envolvem diretamente com as atividades da comunidade ou lote, aplicando o aprendizado adquirido em situações do mundo real.

Essa estrutura de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade tem como expectativa permitir que os estudantes tenham uma formação mais holística, combinando conhecimento acadêmico com aplicação prática e experiência no campo. A abordagem dos Eixos Temáticos fornece uma estrutura clara que guia o aprendizado, garantindo que os educandos adquiram uma compreensão profunda da agroindústria, desde suas raízes históricas até as mais recentes inovações tecnológicas.

Para a integralização e efetivação da alternância pedagógica, o IFPA (2021) descreve estratégias que envolvem os professores tanto do núcleo comum quanto do núcleo politécnico durante o período de tempo-comunidade. Nesse contexto, os docentes precisam compartilhar seus conteúdos e planejamentos individuais para a construção coletiva de roteiros e atividades. Essa abordagem busca atender às realidades de cada estudante e tem como objetivo estimulá-los a refletir sobre suas próprias produções.

Assim, podemos associar a alternância pedagógica estruturada no PPC com a visão de Nascimento (2005) sobre a Pedagogia da Alternância ao afirmar que o aspecto mais comum que caracteriza essa metodologia é a busca constante da sistematização entre os conceitos e a prática, com a participação efetiva dos “monitores”, nesse caso os docentes do campus, no período em que os estudantes estão em suas comunidades.

A construção do itinerário pedagógico do curso de acordo com IFPA (2021) teve como referência os instrumentos utilizados na pedagogia da alternância por estruturar o percurso formativo em alternância entre tempos, espaços e práticas pedagógicas, de modo a integrar o processo de formação, sendo eles: **Tempo-Escola:** tem como objetivo proporcionar uma formação em tempo integral, caracterizado pelo afastamento do contexto domiciliar e da origem do discente; **Tempo- Comunidade:** É projetado como uma fase em que os estudantes mergulham diretamente nas comunidades rurais ou em lotes de produção, a fim de aprofundar a compreensão dos conteúdos; **Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho:** ferramenta pedagógica que reflete o compromisso com uma abordagem interdisciplinar e prática na formação dos educandos. **Tempo Escola/Retorno:** ocorre quando os educandos retornam ao ambiente escolar após o período de experimentação no tempo-comunidade, e tem como objetivo sistematizar,

compartilhar e analisar as ações realizadas durante essa fase de prática e pesquisa; **Formação Continuada e Planejamento Integrado:** abordagem pedagógica que incorpora a formação continuada dos docentes, bem como do planejamento integrado e interdisciplinar que fundamentam a qualidade do ensino; **Atividades de Integração Ensino-Pesquisa-Extensão de Aprofundamento Prático:** emergem a partir das experiências adquiridas no tempo-comunidade e se alinham ao projeto integrador, proporcionando uma oportunidade valiosa para os educandos aplicarem, aprofundarem e integrarem o conhecimento teórico e prático em um contexto real através das Unidades Integradas de Ensino Pesquisa Extensão (UNIEPEs) presentes no campus; **Visitas de Acompanhamento aos Tempos-Comunidade:** têm por objetivo acompanhar e enriquecer a experiência dos estudantes durante o período de tempo-comunidade, oferecendo orientação, apoio e oportunidades de interação presencial; **Experimentação Agroecológica:** Trata-se de ações desde a experimentação concebida nas unidades demonstrativas no interior do campus até os debates sobre a realidade da produção no contexto da agricultura familiar; **Projeto Integrador:** concebido como um componente curricular dinâmico e interdisciplinar, engloba as disciplinas de formação básica e técnica, buscando unir diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema central; **Avaliação:** acompanhamento do aprendizado dos estudantes ao longo do processo formativo, bem como a análise e o aprimoramento das ações desenvolvidas no contexto educacional, ela ocorre de maneira contínua ao longo de todo o curso, envolvendo diferentes etapas e momentos de aprendizado.

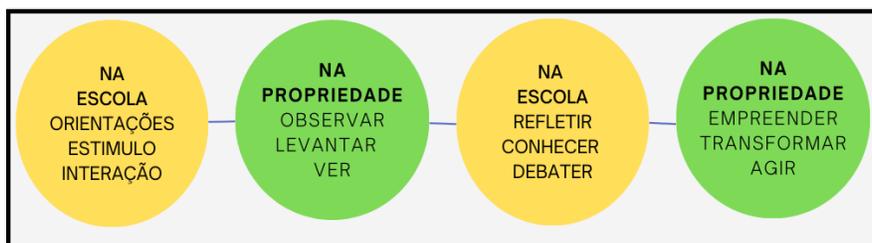
De acordo com a dirigente do MST Giselda Coelho Pereira (49 anos) foi nessa lógica que o curso foi pensado, de vincular teoria e prática na alternância pedagógica:

[...] Bom, a ideia era um pouco vincular como todos os cursos, nossos (ofertados no IFPA CRMB), independente do foco do curso, ele tem alternância pedagógica, como uma vivência prática nesse processo de poder desenvolver algumas ações na comunidade que você faz parte, ou se tiver na agroindústria na agroindústria, ou se tiver qualquer cooperativa, associação, nesses espaços, E criar um

vínculo, tipo que ao longo do curso não perca esse vínculo, que a gente chama de orgânico, mas esse vínculo com a sua perspectiva de projeto mais coletivo com a comunidade [...] Claro que isso só o tempo comunidade pelos tempo comunidade, não faz isso. Tem que ter uma relação muito próxima entre o acompanhamento das ações, o que acontece no território com a vida do indivíduo, a família e a escola. Esse Tripé, ele tem que funcionar para poder ter um rendimento, vamos dizer assim. Dessa relação como prática pedagógica [...]. (Giselda Coelho Pereira, 49 anos, dirigente do MST-Pará. Entrevista cedida em 27 de dezembro de 2023).

Partindo da compreensão de Gomes (2013) sobre os momentos de tempo-escola, tempo-comunidade e colocação em comum, que na alternância existe um tempo na escola reservado para o trabalho que aprofunda e sistematiza os conhecimentos e conteúdos gerados pelas atividades em aulas, seminários e oficinas, e um tempo reservado para investigação na comunidade (momento no campo/casa), apresento o seguinte esquema de momentos integradores da alternância pedagógica:

Figura 1 - Aspectos dos momentos da alternância pedagógica



Fonte: Própria.

Com relação ao planejamento integrado, Marinho (2016) considera que essa prática pedagógica impede a fragmentação do ensino-aprendizagem, uma vez que articula as diferentes áreas do conhecimento, planejando os espaços e tempos formativos por meio de um processo de debate coletivo.

Outra característica importante a ser destacada está relacionada ao fato de a instituição possuir em suas instalações unidades de integração ensino-pesquisa-extensão, as quais oferecem oportunidades para aprofundamento teórico-prático. Isso permite aos educandos trazerem para dentro do espaço escolar suas experimentações tecnológicas tradicionais e modos de processamento artesanal (caseiro) de suas comunidades, a fim de aprimorar esses processos no ambiente escolar, onde contam com o apoio técnico de profissionais das mais diversas áreas da ciência e tecnologia de alimentos. Essa abordagem se torna um diferencial para a pedagogia da alternância. Esses espaços também servem para a experimentação agroecológica dos discentes no ambiente institucional.

O Projeto Político do Curso descreve que a estruturação curricular é planejada na perspectiva do currículo integrado, concebido a partir da integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum e da Base Técnica, utilizando as alternâncias de Tempo-Espaços Formativos. Isso possibilita uma ruptura com o ensino tradicional (IFPA, 2021).

A concepção de currículo integrado é central nesse novo paradigma educacional, pois a integração entre as diferentes áreas do conhecimento oportunizam uma formação mais completa na perspectiva da totalidade, discutida por Ramos (2007), que envolve as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social no processo educativo que são o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

A **alternância de tempo-espacos formativos** é outro aspecto fundamental da ruptura com o ensino tradicional, pois implica em uma variedade de espaços de aprendizagem, incluindo a sala de aula, a comunidade local, o laboratório e até mesmo os ambientes de trabalho reais.

Em última análise, **a estrutura curricular** projetada no Projeto Político do Curso Técnico em Agroindústria visa proporcionar uma educação que transcende os limites do ensino tradicional. Ela oferece uma **abordagem integrada, contextualizada e participativa**, onde os educandos são capacitados não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e interação com a realidade do meio rural. Essa abordagem não só prepara

eles para o sucesso profissional, mas também os capacita a serem cidadãos conscientes e agentes de transformação em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

CALDART, Roseli. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salet; FRIGOTTO, Gaudêncio; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil. (org.). *Dicionário da educação do campo*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. *In*: FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2009, Brasília. Debate 12, Brasília, 23 a 2 de novembro de 2009.

DIRETORIA DE ENSINO. *Memorando n. 023/2014 DE-CRMB – Criação NDE do Eixo Tecnológico Produção Alimentícia*. Marabá/PA: Instituto Federal do Pará, Campus Rural de Marabá, 2014.

GOMES, Vivian Adriana Ramos. *Pedagogia da Alternância e o IFMA São Luís – Campus Maracanã: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

GRANEREAU, Abbé. *O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância*. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Ata da reunião extraordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 23 de abril de 2013*. Livro 01, p. 24-28. 2013c.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 10 de abril de 2013*. Livro 01, p. 24-28. 2013b.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 15 de abril de 2014b*. Livro 01, p. 80-84. 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 18 de novembro de 2014*. Livro 01, p. 89-93. 2014c.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Ata da reunião ordinária do Conselho de Diretores realizada no dia 27 de maio de 2015*. Livro 02, p. 08-11. 2015b.

- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Campus Rural de Marabá. Regimento Interno do Campus Rural de Marabá*. Marabá - PA, 2013a.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Portaria n° 027/2014 Gabinete do Campus Rural de Marabá de 10 de março de 2014*. Marabá-PA, 2014a.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Portaria n° 085/2015 Gabinete da Reitoria de 29 de outubro de 2015*. Belém-PA, 2015e.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Subsequente ao Ensino Médio*. Marabá - PA, 2015a.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio*. Marabá - PA, 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Projeto Político Pedagógico do Campus Marabá Rural*. Marabá - PA, 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Resolução n° 111/2015 CONSUP de 19 de agosto de 2015*. Belém-PA, 2015c.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Resolução n° 129/2015 CONSUP de 29 de outubro de 2015*. Belém-PA, 2015d.
- LIMA, Andreia do Nascimento; FREITAS, Carlos Batista Sousa de; CARDOSO, Jerusa Ainôa Palheta de Souza. O processo construtivo da política de educação do campo da região sudeste do Pará: Campus Marabá Rural. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, Marília, v. 9, n. 1, p. 87–108, 2023. DOI: 10.36311/2447-780X.2023.n1.p87. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13849>. Acesso em: 23 out. 2023.
- MARINHO, Dalcione Lima. *Rompendo Cercas e Construindo Saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no sudeste do Pará*. Recife: Imprime, 2016.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/MG, 2005.
- NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. 2. ed. Vitória: Edufes, 2014.
- RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal/Mossoró, 2007.
- SCALABRIN, Rosemeri. *Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo*. 2008.167 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SECRETARIA DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS. *Comunicado à imprensa*: SRI Lança edital para projetos de agroindustrialização em assentamentos. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/sri/pt-br/backup-secretaria-de-governo/assuntos/noticias/noticias-em-acervo/2013/02/27-02-2013-lancado-edital-para-projetos-de-agroindustrializacao-em-assentamentos-o-programa-terra-forte-lancou-edital-de-selecao-de-pre-projetos-para-implantacao-e-modernizacao-de-empreendimentos-coletivos-agroindustriais-em-projetos-de-assentamento-d>. Acesso em: 29 dez. 2023.

VIEIRA, Leonice Chaves. *A pedagogia da alternância do curso de Agroecologia*: um estudo de caso no IFsul. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas/RS, 2017.

Sobre as autoras e autores

Andreia do Nascimento Lima

Técnica em Alimentos e Laticínios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará do Campus Rural de Marabá (IFPA CRMB). Mestre em Educação pela FFC/UNESP/Marília, especialista em Gestão da Segurança de Alimentos pelo Centro Universitário SENAC, graduada em Administração Pública pela Universidade Federal do Pará e graduada em Tecnologia de Alimentos pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: an.lima@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1008-8870>.

Alexandre Maia do Bomfim

Pós-doutor em Educação pela PPGE - UFPE. Doutor em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007). Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências - PROPEC (IFRJ). Professor da Pós-graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos (IFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1996). PROFESSOR ASSOCIADO IV em SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Pesquisador na área de Trabalho e Educação, Educação Ambiental. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação (CAEG) do IFRJ 2020-2022. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (CAPOG) do IFRJ 2022-2024. Membro do Comitê Científico do GT 09 (Trabalho e Educação) da Anped. Participante de Conselhos Científicos de periódicos. Idealizador e narrador do quadro de podcasts “Ainda dá tempo, mas...” referente às Questões de Meio Ambiente e Humano. Líder do Grupo de Pesquisa em Trabalho-Educação e Educação Ambiental (GPTEEA).

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá

Mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Contatos via e-mail: carolcarida@gmail.com e ana.carida@ifsc.edu.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147483920181186>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5845-314X>. Endereço para correspondência: Servidão Altino Manoel Claudino, 616 - São João do Rio Vermelho, Florianópolis/SC, CEP: 88060-402.

Caetana Juracy Rezende Silva

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB - 2016), Mestra em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG - 2004) e Graduada em Música pela Universidade de Brasília (UnB - 1996). Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (TEF/FE/UnB), na área de Educação e Trabalho. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Estratégicos (NESTRA) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM/UnB) /FE/UnB). Como Técnica em Assuntos Educacionais do quadro do Ministério da Educação (MEC), trabalhou na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), na Secretaria de Educação Superior (SESu) e na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em funções de chefia e assessoramento. Trabalhou em função de assessoramento na área de educação corporativa na Vice-Presidência de Gestão de Pessoas dos Correios (VIGEP/ECT) e em função técnica especializada na Diretoria de Inovação (GNova) da Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Atualmente, desenvolve estudos nas seguintes temáticas: juventude, educação e trabalho; formação profissional nos espaços escolar e laboral; educação, trabalho, gênero e diversidade.

Caroline Bahniuk

Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008); Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015) e Pós Doutorado em Serviço Social (2019) pela mesma universidade. É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade e Brasília (UNB), na área de Educação e Trabalho do Departamento Teoria e Fundamentos. Pesquisa as seguintes temáticas: Trabalho e Educação, Experiências educativas nos Movimentos Sociais, Pedagogia Socialista.

Domingos Leite Lima Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor titular (aposentado) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET). Contatos via e-mail: domingos@utfpr.edu.br e dllimafilho@gmail.com. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1113538527015820>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-6794>. Endereço para correspondência: domingos@utfpr.edu.br

Deribaldo Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/2001), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/2003), mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (UECE/2005), em 2006 fez estágio doutoral na Universidade do Porto (UP), e em 2009 concluiu o doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Concluiu, em 2015, estágio pós-doutoral em Estética na Universidad Complutense de Madrid (UCM) com bolsa da CAPES. É Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências

e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). É coordenador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Educação e Estética Marxista. Atua, principalmente, no exame da Educação Profissional, na Formação de Professores e na relação entre Arte e Sociedade. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE.

Doriedson S. Rodrigues

Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). Membro do GT 09 – Trabalho e Educação – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Bolsista Produtividade CNPQ. E-mail: doriedson@ufpa.br

Dilma Cardoso Pereira

Mestra em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA). Docente da Rede Municipal de Ensino do Município de Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). E-mail: cardosopdilma@gmail.com

Erika Porceli Alaniz

Pós-doutora, mestre e graduada em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional e graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pesquisadora nas áreas de políticas educacionais, com ênfase no ensino técnico profissional e médio, gestão escolar, educação e trabalho e movimentos sociais na interface com a educação.

Evaldo Piolli

É professor Livre-docente do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professor do programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP e pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade - NETSS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão educacional; política educacional; trabalho docente; trabalho, saúde e subjetividade; educação profissional; trabalho e educação.

Gisiley Paulim Zucco Piolli

Doutora, junto ao programa de pós-graduação em Educação no Grupo de Pesquisa HISTEDBR - “ História, Sociedade e Educação do Brasil” da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, desde 2016. Mestrado, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE), do Departamento de Ciências Sociais e Educação da UNICAMP, em 2006. Com graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). No segundo semestre de 2000, conclusão de curso de especialização, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobre “Reforma do Estado e Educação”. Durante o doutorado estagiou através do Programa Estágio Docente (PED) da Unicamp, nos semestres de Ago/2012 a Dez/2012 e Ago/2013 a dez/2013. De 03/09/2007 a 14/12/2007 lecionou como substituta no Curso de Filosofia da Educação do Ensino Superior, junto a H.C. Organização Educacional, em Vinhedo/SP. Atualmente, participa do Grupo de Estudos do Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) , do Grupo de Pesquisa História das Políticas Educacionais e do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

Henrique Tahan Novaes

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Unesp - Araraquara (2001) e mestrado (2005) e doutorado (2010) em Política Científica e Tecnológica pela Unicamp. Autor dos livros - O fetiche da tecnologia - a experiência das fábricas recuperadas - (Expressão Popular/Fapesp, 2007. E 2010, 2a Edição / Lutas anticapital, 3a edição), Reatando um fio interrompido - a relação universidade-movimentos sociais na América Latina (Expressão Popular-Fapesp, 1a edição, Lutas anticapital, 2a edição; Producción destructiva, cooperación agrícola y escuelas de agroecología en Brasil. (Itaca, 2023), Producción asociada y educación socialista: experiencias sociales y urbanas del Brasil (Callao, 2022) e Mundo do Trabalho Associado e embriões de educação para além do capital (em Português pela Editora Lutas Anticapital e inglês pela Palgrave). É Professor Livre Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp Marília (2022), docente desde fev. de 2011, foi Vice-Coordenador da Pós Graduação em Educação e é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em educação desde abril de 2022.

Jaqueline Ferreira de Almeida

Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) na linha de pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Especialização em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal de Educação do Espírito Santo). Graduada em Pedagogia. Assistente em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), lotada na Superintendência de Educação a Distância (SEAD) atuando na equipe de Projetos Educacionais da SEAD. Pertencente ao Grupo de Pesquisa: Organizações e Democracia (Org&Demo/UNESP/Marília). Associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Julio Cesar Torres

Bacharel em Administração Pública e Licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia. É pós-graduado em Educação a Distância (Especialização). cursou o Mestrado e o Doutorado em Sociologia, tendo também realizado pós-graduação lato sensu em Gerência de Cidades (Gestão Pública). Atualmente, é o Coordenador Geral UAB/CAPES na UNESP e Coordenador da Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas - CDeP3, vinculada à Vice-reitoria da Unesp. É vice-coordenador do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal da UNESP em parceria com a CAPES/Universidade Aberta do Brasil. Integra a Câmara de EaD/UAB e Tecnologias Educacionais da ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais. É docente do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

Julio Hideyshi Okumura

Formado em Licenciatura em Pedagogia pela Unesp de Marília com mestrado e doutorado em educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília. Possui especialização em Educação de Jovens e Adultos (ETEC), Educação Transformadora: pedagogia, fundamentos e práticas (PUCRS,) e Aperfeiçoamento em “Crises Contemporâneas e Movimentos Sociais” (UNESP/IBEC). Tem experiências em gestão de equipe (Senac e FAIP), atua como professor na rede municipal de Marília (SP) e docente do curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP). Atua como coordenador da rede municipal de Marília (EMEF) e é consultor empresa Esperançar.

Lucília Machado

Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (1980-2001). Nessa Faculdade, atuou na graduação em Pedagogia e Licenciatura, no mestrado e doutorado em Educação, na sua gestão como vice-diretora e diretora. Nessa Universidade, concluiu a graduação em Ciências Sociais e o mestrado em Educação. O doutorado em Educação foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em Paris, no Institut des Recherches sur les Sociétés Contemporaines - Iresco, realizou programa de pós-doutoramento em Sociologia do Trabalho. Trabalhou, antes, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1973-80) e na então Delegacia do Ministério da Educação em Minas Gerais (1979-1983). Posteriormente à UFMG, atuou na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação na gestão técnico-pedagógica do Programa de Expansão da Educação Profissional (2003-2004) e como membro da Comissão Executiva Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio - Conac. Para contato: luciliamachado2014@gmail.com

Maria da Conceição da Silva Freitas

Professora Associada I na Universidade de Brasília, Departamento de Teoria e Fundamentos, área de Educação e Trabalho, desde 2010. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Políticas Públicas e Formação Humana (2021-2022). Atuou como Vice-Coordenadora da pesquisa da Redecentro: “Formação de professores (as) na região Centro-Oeste”, na Universidade de Brasília (2013-2018), onde desenvolveu subprojeto de pesquisa “Inserção profissional dos egressos da Pedagogia”. Foi Coordenadora pedagógica do Projeto “Tecendo a cidadania no campo: alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal e Entorno” (2012-2014). De 2012 a 2015 foi orientadora colaboradora no Mestrado Profissional da Universidade de Brasília. Atuou como Pesquisadora Faperj e docente no Instituto Superior

Tecnológico do Rio de Janeiro, da Fundação de Apoio à Escola Técnica, órgão da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia do Rio de Janeiro (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Trabalho, Formação de Professores, Currículo, Juventude e mundo do trabalho, e, Orientação Vocacional/Profissional e Aconselhamento. Escreve e publica sobre trabalho docente

Mauro Sala

Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (FCL-UNESP), mestrado em Educação Escolar (FCL-UNESP) e doutorado em Educação (FE-UNICAMP). É professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus de Hortolândia. e-mail - mauro.sala@ifsp.edu.br

Ramon de Oliveira

Foto Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1993) e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). É professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Qualificação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, política educacional, ensino médio, juventude e qualificação profissional. É autor dos livros: Informática Educativa (Papirus), A desqualificação da educação profissional brasileira (Cortez), Empresariado industrial e educação brasileira (Cortez) e Agências multilaterais e a educação profissional brasileira (Alínea), GLOBALIZAÇÃO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ANOS DE 1990 (IFPR). Organizador do livro “Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate (Papirus). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email para contato: proframondeoliveira1966@gmail.com

Yara Lúgia Bambil Darós Garcia

Mestre em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC/UEMS) e graduada em História pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande/MS. Docente na rede privada de Educação básica. Desenvolve pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio e parceria público-privada em Mato Grosso do Sul.

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

FORMATO

16 x 23cm

NORMALIZAÇÃO

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Moraes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

ASSESSORIA TÉCNICA

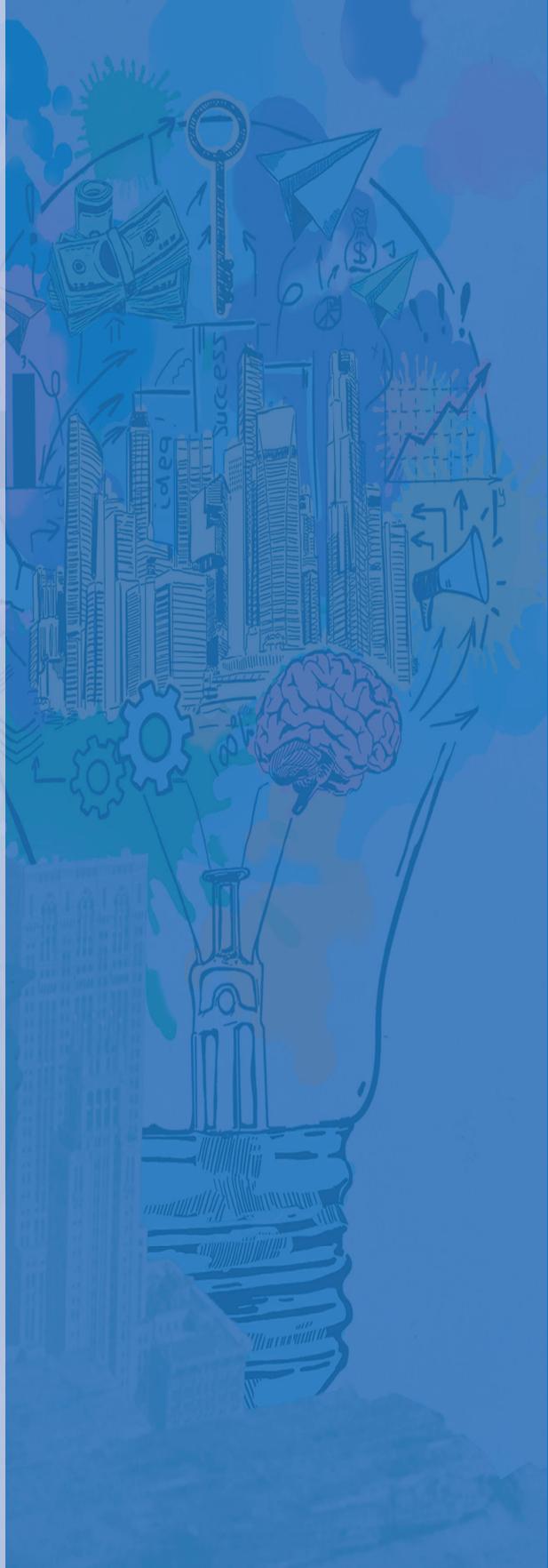
Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

2024

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 978-65-5954-522-3



9 786559 545223