



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO OFERECIDA AOS JOVENS NO
ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO**

MARCELA SOARES POLATO PAES

Rio Claro/SP.

Fevereiro de 2019.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO OFERECIDA AOS JOVENS NO ENSINO
MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Marcela Soares Polato Paes

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Tese apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Rio Claro/SP.

Fevereiro de 2019.

P126e

Paes, Marcela Soares Polato

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E ESCOLA EM TEMPO
INTEGRAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO OFERECIDA AOS
JOVENS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO /
Marcela Soares Polato Paes. -- Rio Claro, 2019

248 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Educação básica. 2. Trabalho. 3. Ensino secundário. 4. Educação
e Estado. 5. Política e educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

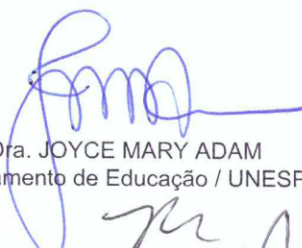
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO OFERECIDA AOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

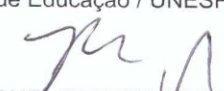
AUTORA: MARCELA SOARES POLATO PAES

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

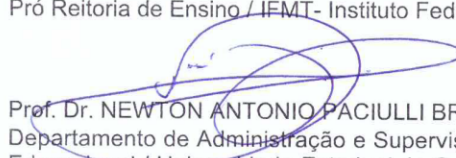


Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING
Pró Reitoria de Ensino / IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - MT



Prof. Dr. NEWTON ANTONIO PACIULLI BRYAN
Departamento de Administração e Supervisão Educacional - Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional / Universidade Estadual de Campinas / SP

Profa. Dra. ANA LARA CASAGRANDE
Instituto de Educação / UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá / MT

Rio Claro, 22 de fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre esteve presente apoiando meus projetos (especialmente ao Anderson, aos meus pais, avó Antônia, Chèrie e Gabi).

À professora Dra. Joyce Mary Adam, por quem possuo grande estima e admiração, por ter acreditado em meu trabalho, orientado meu percurso de formação e possibilitado a oportunidade de desenvolver a tese que aqui é apresentada.

À amiga e parceira de estudo Joselaine Andreia de Godoy Stênico pelas dicas, orientações e apoio durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa desta tese pela inestimável contribuição que, valiosamente, colaborou com o desenvolvimento do presente trabalho.

À funcionária Mônica Vieira, da Seção Técnica de Informática, desta universidade, pela colaboração e auxílio durante o desenvolvimento deste trabalho.

E, acima de tudo, a Deus, de quem provém a sabedoria, o conhecimento e a esperança a partir da qual, embora diante dos entraves e dificuldades que perpassam o contexto da vida que configura nossos dias, é possível manter a utopia e capacidade de acreditar que outras condições são possíveis e que a nós cabe a responsabilidade pela complexa tarefa de buscar torná-lo um lugar melhor (para todos!).

Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo propõe refletir sobre o modo como a categoria trabalho está presente em uma política pública de educação para o Ensino Médio Brasileiro, a partir da proposta do Programa Ensino Integral (PEI), desenvolvido no Estado de São Paulo. Busca identificar e analisar como a categoria “Trabalho” é contemplada na proposta desse programa e sua relação com os fundamentos teóricos e metodológicos que normatizam a formação para o trabalho nele. Além disso, analisa a relação da proposta da disciplina Projeto de Vida oferecida no PEI com o modo como a categoria “trabalho” é contemplada nela. Resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental na qual foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam nesse programa acima mencionado. O presente trabalho contempla, ainda, o panorama geral relativo às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a temática abordada, visando delimitar o objeto deste estudo e contribuir para o avanço das pesquisas referentes à educação e trabalho, bem como para o aprofundamento teórico da área. Como principais resultados salienta-se que o presente estudo defende que oferecer educação pública de qualidade é papel do estado e resultado de um projeto de nação comprometido com a transformação social. Entretanto, instituições de cunho privado vêm buscando introduzir-se no campo educacional, participando da formulação e implantação e políticas educacionais sob a perspectiva do modo de acumulação capitalista em sua configuração atual e, nesse contexto, a relação entre trabalho e educação vem se intensificando de um modo que assimila a ótica do modelo de acumulação vigente no sistema produtivo e, com isso, desvirtua os percursos que precisam ser empreendidos pelo estado na busca de uma educação de efetiva qualidade. Tal fato foi observado no âmbito do programa analisado nesta tese, cuja análise demonstrou que, embora expresse preocupação com o destino dos jovens educandos, elenca propostas que desconsideram aspectos relevantes oriundos do contexto social, político e econômico, que influencia suas trajetórias de vida e os responsabiliza, individualmente, por seu sucesso ou fracasso. Tal circunstância se mostrou um equívoco na medida em que é relevante e essencial para a educação integral dos jovens ampliar suas oportunidades formativas e não as restringir ou consolidar processos excludentes. Desse modo, e a partir das constatações e reflexões aqui apresentadas, a presente pesquisa busca contribuir para pensar uma proposta crítica de formação para o trabalho, comprometida com emancipação dos estudantes que frequentam as escolas públicas.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Educação e Emancipação. Ensino Integral.

ABSTRACT

The present study proposes to reflect on how the work category is present in a public education policy for the Brazilian High School, based on the proposal of the Integral Education Program (PEI), developed in the São Paulo state/Brazil. It seeks to identify and to analyze how the category "work" is contemplated in the proposal of this program and its relationship with the theoretical and methodological foundations that normalize the formation for the work in its program. In addition, this study analyzes the relationship between the proposals of the discipline named "Project of Life" offered by the PEI proposal, with how the "work" category is contemplated in it. The present thesis results from a research of a qualitative, bibliographic and documentary nature in which the documentary research and semi-structured interviews with teachers who work in this program was used as instruments of data collection. This work also contemplates the general panorama regarding the researches that have been developed about the thematic of with this study, aiming to delimit the object of this research and to contribute with the progress of researches related with the "education and work" area. As main results, is important to highlight that the present study argues that providing quality public education is the role of the State and the result of a nation project committed to social transformation. However, private institutions have been wished to join with the educational field, participating in the public policies formulation, what is done from the perspective of the capitalism in its current configuration. This circumstance can be a problem when, in this context, the relationship between work and education is intensified prioritizing the economic demands of this system instead of valuing human formation in an integral perspective and turning its actions towards human emancipation. This fact was observed in the scope of the program analyzed in this thesis showing that this occurrence can be a mistake consolidating exclusionary processes. In this way, based on the reflections presented here, this research seeks to contribute to think about a critical proposal of youth education, committed with It's the emancipation and social transformation.

Keywords: Work and Education. Education and Emancipation. Integral Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos específicos relativos ao Programa Ensino Integral de Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo selecionados para a análise documentos.....	39
Quadro 2 – Professores entrevistados: informações iniciais	47
Quadro 3 – Documentos que constituem a base teórica do PEI	186

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 Objetivo Geral	27
1.2 Objetivo Específicos	27
1.3 Pesquisas desenvolvidas na área do presente estudo: levantamento dos principais trabalhos que abordam a relação entre trabalho, educação e ensino integral.....	28
1.4 Procedimentos metodológicos	33
2. A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO EM MARX E GRAMSCI E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	49
3. O CONTEXTO ECONÔMICO MUNDIAL E AS INSPIRAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO	62
4. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO	102
5. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E A CATEGORIA TRABALHO: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DE ELEMENTOS QUE DEFINEM E ESTRUTURAM SUA PROPOSTA E DO RELATO DE DOCENTES QUE ATUAM NO PROGRAMA.....	126
5.1 O currículo do PEI e a integração da categoria trabalho na proposta de constituição do Projeto de Vida	150
5.2 A proposta formativa do Programa Ensino Integral e o modo como a categoria trabalho a integra: análise da missão, visão, valores, princípios e fundamentos do programa	179
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	243

**APÊNDICE B - TEMAS INTEGRANTES DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
CONTIDAS NO CADERNO DO PROFESSOR (MATERIAL UTILIZADO NAS
AULAS SOBRE PROJETO DE VIDA).....246**

**APÊNDICE C - TEMAS INTEGRANTES DAS UNIDADES DE ESTUDO CONTIDAS
NO CADERNO DO PROFESSOR (MATERIAL UTILIZADO NAS AULAS DE
INTRODUÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO VOLUMES 01 E 02).....247**

**ANEXO I - MATRIZ CURRICULAR DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O
ENSINO MÉDIO.....248**

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi proposto a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Educação e preparação para o trabalho: análise de políticas públicas em um município do interior do estado de São Paulo”, desenvolvida pela aluna-pesquisadora e autora desta tese. Na referida dissertação refletiu-se, de acordo com Paes (2014), sobre o anseio de estudantes do Ensino Médio, geralmente oriundos das camadas populares, pelo acesso rápido a um emprego em virtude das necessidades de subsistência e consumismo.

A partir da realização de entrevistas com jovens que participavam de um projeto de educação para o trabalho, concomitantemente ao Ensino Médio, foram realizados alguns apontamentos, mostrando que...

Conforme a análise das entrevistas foi possível constatar o amplo interesse e anseio dos jovens, em relação ao seu ingresso no mercado de trabalho, de maneira que sua procura por cursos [...] está relacionada com a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho (PAES, 2014, p. 135).

Também foi observado no referido estudo que obter formação para o trabalho é uma dimensão relevante na educação e inerente às principais aspirações e necessidades formativas da população jovem. Assim, especialmente para a classe trabalhadora, em face de seu processo de luta pela inserção social e por melhores condições de existência, é relevante receber uma formação que possibilite conquistar a inserção profissional e, com isso, ter provida sua subsistência. Portanto...

[...] as condições materiais em que se inserem, bem como a alta competitividade no mercado de trabalho, colocam-se como desafios a serem superados, cuja única esperança que se lhes apresenta é o encontro, na educação, de possibilidades de superação, pela formação voltada para as necessidades que o mercado de trabalho impõe, crença esta que lhes é “vendida” com a oferta de cursos de capacitação profissional, tais como os aqui analisados, que, em seu discurso dizem propiciar um acesso facilitado ao mercado de trabalho nos programas de aprendizagem profissional. Desta maneira, a relação que fazem entre a realização de cursos/aumento da escolaridade relaciona-se, com a crença na possibilidade de maiores

oportunidades de colocação no mercado de trabalho [...] (PAES, 2014, p. 135).

Diante desse contexto, considerou-se relevante analisar, de modo mais aprofundado, como a educação vem se aproximando das demandas contexto produtivo e do mercado de trabalho.

Para Ramos (2015), cuja obra apresenta os principais aspectos que relacionam o campo da economia ao da educação, ocorre uma aproximação entre essas áreas a partir de bases estatisticamente fortes e que vinculam rendimentos pessoais, aumento da produtividade e nível de escolaridade.

No entanto, Ramos (2015) ressalta em sua obra que busca apresentar os principais aspectos que tratam da aproximação entre a educação e contexto econômico sem, contudo, aprofundar discussões concernentes à viabilidade das relações que demonstra ocorrerem, pois enfatiza que há outros referenciais que aprofundam essa discussão.

Portanto, os apontamentos desse autor são utilizados no contexto do presente trabalho para mostrar algumas formas como a educação tem se aproximado do campo econômico, o que é discutido com base em outros referenciais que contribuem para a compreensão das implicações que decorrem dessa relação.

Diante disso, é relevante destacar algumas colocações de Ramos (2015) quanto ao modo como são vinculados rendimentos, produtividade e escolaridade. Para ele, essa aproximação remete, dentre outros aspectos, à Teoria do Capital Humano (TCH) que foi amplamente difundida no Brasil, a partir da década de 1960. É discutida por diversos autores que destacam as contradições que emergem do modo como ela aproxima aspectos oriundos da área econômica do contexto educacional.

De modo geral, a TCH refere-se ao contingente de investimentos que se faz na formação dos indivíduos na expectativa de obter retornos futuros como maior lucratividade, produtividade e salários mais vantajosos, de acordo com Frigotto (1995). Para esse autor, há um rejuvenescimento dessa teoria no contexto atual que remete a discussões que tratam da relação entre educação e trabalho o que, sendo realizado pelo prisma da economia, pode tender a priorizar aspectos de cunho econômico em maior medida do que abordagens essencialmente educacionais e centradas no desenvolvimento dos indivíduos

em uma perspectiva mais ampla e integral.

Sendo assim, propostas formativas que coadunam com o que foi apontado no parágrafo anterior podem acabar direcionando suas ações para a aprendizagem de saberes profissionais gerais e elementares, considerados como requisitados por postos de trabalho configurados de acordo com o contexto da sociedade capitalista atual. Com isso, pode-se acabar aproximando a educação do contexto do trabalho sob a ótica das necessidades que emergem das relações econômicas e produtivas, mas não da própria educação.

De modo geral, observa-se ao realizar tal vinculação, que no contexto da formação das camadas populares são consideradas ocupações com menores exigências de qualificação, baixos salários e subempregos para os quais é possível formar sem que se ensine, própria e adequadamente, uma profissão específica, de acordo com o que coloca Hoffeman (1977).

Em tal direção predominam ações que dão primazia para o desenvolvimento de competências e habilidades demandadas pelo contexto do trabalho cujo discurso, ao ser apropriado pela lógica do mercantil que decorre do contexto econômico e produtivo do capitalismo em sua configuração atual, passa a integrar as concepções presentes em dispositivos normativos que tratam da Educação Básica e do modo como se deve integrar a categoria trabalho nela.

Nesse sentido, “o marco inicial da Pedagogia das Competências como elemento estruturante do modelo educacional brasileiro consiste na LDB/96, pois a partir da mesma se redefiniriam todos os níveis de ensino (...)” (PEÇANHA, 2014, p. 292).

Assim, dentre outros dispositivos, a LDB (que orienta a organização dos sistemas de ensino no Brasil e dá providências quanto ao que se deve contemplar na formação básica) introduziu concepções que perpassam essa abordagem educacional, a qual dialoga com o panorama produtivo vigente e contribui para que se priorize e veicule, no que concerne formação para o trabalho, um modelo de ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades consideradas úteis para o atendimento das demandas do sistema produtivo.

Essa afirmação coaduna com o que aponta Ramos (2011) a partir de

quem se pode compreender que essa concepção pedagógica ganha forças no contexto vigente e passa a ser difundida por meio de orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a qual propaga ideias, conceitos e práticas para o campo da educação que a aproximam das demandas do sistema produtivo.

Quanto a isso, pode-se afirmar que foram estabelecidos os princípios amplamente disseminados pela UNESCO conhecidos como “Pilares da Educação” (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), de acordo com Delors (1996), cujo sentido passou a ser apropriado pelas demandas do panorama produtivo vigente e a estabelecer vínculos com propostas pedagógicas de caráter utilitário, pragmático e voltadas para o treinamento dos estudantes para esse contexto de trabalho no capitalismo, como pode ser entendido a partir de Ramos (2011).

Esse documento remete à década de 1990 quando ocorrem reestruturações econômicas e produtivas “(...) em meio à crise do modelo de produção e do capital (...)” (BORGES, 2016, p. 14). Essas mudanças impactam o campo da educação, pois em linhas gerais, demanda-se um novo modelo de trabalhador que deverá ser formado nos moldes das novas demandas do sistema produtivo. Desse modo....

A crise do modelo de produção, advinda da grande acumulação de estoques, leva o capitalismo a mais uma de suas crises e a uma consequente necessidade de mudança. Os modelos de produção Taylorista-fordista acabaram por levar a um acúmulo desnecessário de mercadoria que por sua vez gerava quedas expressivas nas taxas de lucro. Assim, houve a progressiva substituição destes pelo Toyotismo, um modelo de produção diferenciado, com maior ênfase no planejamento e na atividade intelectual do trabalhador (BORGES, 2016, p. 14 e15)

Nesse contexto, passa-se para a educação a tarefa de formar novas gerações de trabalhadores que se enquadrem nas atuais exigências produtivas e estejam prontos para atender às demandas dessa nova configuração que se desenvolve rumo ao século XXI. Para isso, mudanças no papel da educação começam a ser requisitadas, visando atender às novas exigências requeridas pelo contexto produtivo. Políticas educacionais passam, então, a assimilar

essas orientações pedagógicas e a propor viabilizar o acesso ao mercado de trabalho, aproximando os campos do trabalho e da educação a partir do oferecimento de uma formação que siga essas concepções.

No texto da LDB, por exemplo, em seu artigo 3º e inciso XI, é ressaltado que deve ocorrer a vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais. Além disso, no artigo 22 da LDB é afirmado que a formação para o trabalho é um dos fundamentos da educação e, no artigo 27, é pontuado que a orientação para o trabalho é uma das diretrizes que deve nortear os conteúdos curriculares na Educação Básica.

Entretanto, o modo como se começa a integrar o trabalho na formação dos estudantes, especialmente os oriundos das camadas populares e que estudam nas escolas públicas, passa a receber novos significados relacionados às intencionalidades que perpassam as demandas do contexto produtivo vigente.

Com isso, a proposta de educação a partir do desenvolvimento de competências e habilidades ou dos pilares da educação passa a receber uma significação prática, nesse contexto, que coaduna com a perspectiva discutida nos parágrafos anteriores de acordo com a qual se prioriza o atendimento das demandas do mercado de trabalho de modo mais decisivo do que preocupa-se com a formação humana, como aqui se defende ser relevante.

Autores como Ferretti (2002), Frigotto (1993, 1995), Kuenzer (2007), Ramos (2011) e Saviani (2007), dentre outros, confirmam esses apontamentos quando observam, em seus diferentes estudos, que há aspectos contraditórios que podem ser percebidos na relação que se estabelece entre educação, trabalho e o panorama econômico-produtivo vigente, de modo que as prioridades da educação passam a ser definidas a partir das demandas desse último.

Essas contradições passam a integrar o modo como se aproximam os campos do trabalho e da educação propondo formar para o trabalho a partir de uma perspectiva utilitária e voltada para o amoldamento dos estudantes ao que esse contexto requer. Busca-se atender a suas prioridades, tomadas como norte para a determinação do modo como se aborda a categoria trabalho na formação básica. No entanto, propaga-se um discurso progressista e que afirma colocar a formação humana como prioridade. Assim, o que é afirmado

difere da prática que se estabelece quanto ao modo como, efetivamente, são definidas as prioridades da educação para o trabalho.

Portanto, pode-se compreender como um dos principais pontos questionáveis que se originam da aproximação entre educação e o contexto produtivo vigente, o fato de que se deixa de valorizar aspectos essenciais para a formação humana, prejudicando a qualidade concreta da educação que se oferta, quando o foco das políticas educacionais é direcionado para as demandas mercadológicas e produtivas, como é possível compreender a partir de Ferretti (2002), Frigotto (1993, 1995), Kuenzer (2007), Ramos (2011) e Saviani (2007).

Entende-se, a partir do referencial teórico que sustenta as análises aqui apresentadas, que é mais importante refletir sobre aspectos que sejam essenciais para a formação dos jovens na faixa etária do Ensino Médio, na qual a educação para o trabalho aparece como uma temática de grande interesse para a juventude, em face da influência de condições determinantes advindas do contexto social no qual se inserem e de suas demandas enquanto parte da classe trabalhadora. Esse público, em geral, vislumbra obter, por meio da educação, condições que possibilite conseguir um trabalho, supra suas necessidades de subsistência e viabilize uma existência digna no contexto social vigente, de acordo com Paes (2014).

Entretanto, a educação apresenta, como parte de sua especificidade, a necessidade de oferecimento de uma formação crítica, abrangente e que possibilite não a adaptação dos indivíduos ao contexto contemporâneo, mas sua compreensão para que seja possível buscar melhorias que beneficiem a todos. Por esse motivo, a formação para o trabalho precisa ocorrer de modo que ultrapasse a ideia de mera adaptação ao contexto vigente, visando apenas integrar os educandos a ele, mas instigue as novas gerações a buscarem transformações que tornem a vida em sociedade cada vez melhor.

Diante das colocações realizadas, cabe salientar que a LDB não traz detalhes específicos sobre educação e trabalho, ou seja, não trata de modo determinado das perspectivas teóricas, fundamentos e metodologias que devem embasar seus currículos e práticas. Entretanto, analisando seu texto ao lado de outros dispositivos e documentos que tratam da temática, é possível identificar premissas que perpassam as perspectivas que vêm embasando as

propostas para essa área.

Assim, além da pedagogia das competências, que se observa presente em documentos normativos que tratam da educação para o trabalho no Brasil e que apresentam as contradições que foram destacadas no início deste estudo, há dispositivos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 que expressam que a categoria trabalho deve ser entendida, dentre outros aspectos, em seu sentido ontológico e como princípio educativo. Com isso, remetem às concepções de Marx (2001) e Gramsci (1995).

Nelas, a integração entre a educação e as dimensões do trabalho é prevista no artigo 5º, inciso 8º quando afirma no parágrafo primeiro que o “(...) trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012). Além disso, de acordo com o artigo 13, inciso II, o trabalho é concebido como...

(...) princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (BRASIL, 2012).

Tais colocações evidenciam a possibilidade de haver uma orientação de caráter mais abrangente nessas diretrizes curriculares e que toma a categoria trabalho como parte integrante da concepção de formação que se tem como proposta o Ensino Médio. Portanto, considerou-se relevante fazer alguns apontamentos sobre o significado de formar para o trabalho a partir das concepções desses autores aos quais o texto das DCNEM remete.

Para Marx (2001), de modo geral, a perspectiva ontológica do trabalho se relaciona à própria constituição do ser humano que cria e recria a si mesmo e ao mundo no qual se insere, produzindo socialmente sua vida por meio de sua atividade produtiva. Assim...

O trabalho, para Marx, é condição natural, necessária e eterna da vida humana. E mais que isso, o trabalho é a atividade que tem por função ser a base ontológica do ser social, e por ele foram se desenvolvendo outras dimensões da vida humana (SANTOS, 2009, p. 170).

Entretanto, referente ao contexto a partir do qual desenvolve suas análises acerca do trabalho, cabe destacar que se associa ao estabelecimento de uma sociedade pautada da divisão entre classes sociais com interesses antagônicos. Nesse âmbito, a concepção de trabalho para Marx (2001) ocupa um lugar central se relaciona com seu entendimento sobre a composição das classes sociais. Consiste em um movimento no qual o homem se transforma e é transformado ao buscar prover suas condições materiais de existência.

Os indivíduos, explorando a força de trabalho de outrem ou vendendo sua própria atividade, localizam-se num determinado contexto de classe expresso pelas relações produtivas que desenvolvem enquanto proletariado ou proprietário dos meios de produção, o que expressa posicionamentos orientados por interesses que se colocam de modo divergente no contexto social.

Portanto, o conceito de trabalho demonstra relações antagônicas e posições oriundas de perspectivas de classe que põem em jogo interesses divergentes. Inseridas nesse mesmo contexto, as propostas educacionais voltadas para a educação para o trabalho também tendem a reproduzir diferenciações de semelhante natureza, originadas da própria configuração social do trabalho relativa a um determinado tempo ou contexto histórico.

Nesse sentido, políticas educacionais de formação para o trabalho impactam, diferentemente, estudantes oriundos de camadas da sociedade pertencentes à elite e à classe trabalhadora. À primeira se oferece o preparo para assumir posições de comando e uma educação que prioriza conhecimentos científicos e intelectuais. Para a segunda, propicia-se uma formação voltada para a ocupação de posições mais elementares, nas quais serão “dirigidos” pelos sujeitos educados para os postos de comando da presente sociedade. Saviani (2007) confirma esse entendimento ao colocar que:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 159).

Sendo assim, observa-se um panorama no qual a categoria trabalho está imersa em contradições que suscitam o interesse em refletir sobre as possibilidades de sua relação com a educação vir a ocorrer de uma maneira que ultrapasse o modo como vem sendo realizada no contexto atual.

Essa reflexão se mostra conveniente diante do fato de que se pode estar reforçando diferenciações entre indivíduos pertencentes à diferentes classes sociais por meio da educação, ao se oferecer diferentes modelos de formação em virtude da origem social dos estudantes.

Gramsci (1995), cuja concepção relativa ao trabalho enquanto princípio educativo também perpassa as políticas educacionais (em conformidade com o que está expresso no texto das DCNEM já mencionado) demonstra a relevância do papel da educação para o trabalho no contexto da formação dos jovens oriundos da classe trabalhadora. A categoria trabalho, para ele, é considerada um princípio que deve permear toda proposta educacional e a ela integrar-se para possibilitar a formação plena dos sujeitos.

Portanto, a partir dos próprios conceitos e bases teóricas expressos em um documento que trata da formação que se destina ao público do Ensino Médio (ou seja, no texto das DCNEM de 2012) pode-se notar posicionamentos que remetem às concepções de trabalho para Marx (2001) e Gramsci (1995).

Diante de tal fato, foi considerado relevante analisar a efetividade da proposta dessas DCNEM quanto à formação para o trabalho, como instrumento orientador da prática pedagógica numa perspectiva mais crítica e relacionada às concepções desses dois autores. É relevante entender sua contribuição e observar se impacta a formação dos jovens ou se constitui apenas mais um documento que propaga um discurso esvaziado e desprovido de concretude para a educação pública brasileira.

Considera-se, quanto ao que se compreende como uma formação crítica, que é necessário desenvolver uma educação de cunho emancipatório, integrando o trabalho aos demais aspectos que compõem a formação dos estudantes. Para isso, a categoria trabalho precisa integrar uma proposta curricular voltada para a juventude não como seu resultado ou fim último, mas como parte constitutiva de uma oferta formativa emancipatória, tal como postulado por Adorno (1995). Isso, para o autor, possibilitaria a conquista da autonomia e o poder para a autorreflexão, permitindo consolidar um projeto

educacional mais amplo e que se estruture, como se pode compreender com a leitura de Adorno (1995) a partir de uma oferta múltipla, mais abrangente e que permita aos indivíduos ampliarem suas concepções de mundo.

Assim, concordando com a perspectiva de Adorno (1995) relativa à importância de se desenvolver uma proposta educativa de cunho emancipatório, coadunando com o modo como Marx (2001) concebe a categoria trabalho enquanto algo vivo e atrelado ao próprio desenvolvimento humano dos indivíduos, bem como ao que Gramsci (1995) propõe ao tratar o trabalho enquanto princípio educativo, entende-se que, para ser relevante, a formação para o trabalho precisa contemplar o contexto social como panorama a ser analisado, problematizado e discutido pelos alunos, consolidando uma formação contextualizada, crítica e de efetivo impacto para seu público-alvo.

Pode-se pensar na possibilidade da categoria trabalho ser um dos componentes a integrarem uma oferta múltipla, mais ampla de educação, como se viu nos parágrafos anteriores, o que poderia ser relevante e consolidar uma proposta formativa consoante ao que está presente nas DCNEM, de acordo com Brasil (2012, 2013), embora componha o quadro teórico-referencial relacionado à educação brasileira ao lado de outras propostas e perspectivas que, por vezes, não apresentam o mesmo caráter emancipador e crítico.

Mediante essa afirmação, ressalta-se que essas contradições irão compor as análises apresentadas no presente estudo a fim de se buscar entender quais dessas perspectivas podem ser constatadas, de fato, nas políticas educacionais brasileiras, pois defende-se que...

[...] sem abrir mão de uma concepção crítica e emancipatória de educação, caberia o oferecimento de uma formação que preparasse o jovem para seu ingresso na vida em sociedade, como homem completo, integral, capaz para desfrutar de seus direitos, dentre eles uma educação que lhes propiciasse formação naquilo que lhe é aprazível, intrínseco às suas características e peculiaridades, e não imposto pelo contexto social (PAES, 2014, p. 143-144).

Nesse sentido e consoante ao que Paes (2014) afirma, observou-se que o ensino integral pareceu, potencialmente, apresentar uma possibilidade interessante de configurar uma oferta mais abrangente e diferenciada de educação, bem como viabilizar uma proposta de formação para o trabalho de

cunho emancipatório, como aqui se defende relevante. Além disso, constitui uma modalidade de ensino que vem sendo incentivada e expandida no Brasil, como pode ser observado a partir da promulgação de Portaria Interministerial nº 17/2007 que instituiu o Programa Mais Educação.

Esse programa é voltado para a ampliação do tempo e espaço educativo nas unidades escolares que compõem a rede pública de educação no Brasil. De acordo com a portaria mencionada no parágrafo anterior, pretende contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens aumentando sua permanência na escola por meio, pelo menos em tese, do oferecimento de uma oferta formativa mais ampla e diferenciada (integrando um maior contingente de atividades em relação às demais instituições), visando melhorar o desempenho escolar desses estudantes.

A proposta de ensino integral veiculada pelo Programa Mais Educação contempla a expansão do tempo escolar, o oferecimento de atividades mais amplas e diferenciadas e parece priorizar a formação humana em sua integralidade. Tal perspectiva remete à importância de se contemplar as diversas dimensões relativas à produção da humanidade à qual a educação precisa se dirigir, segundo pontuado por Saviani (1992). Portanto, é relevante compreender o ser humano como multidimensional, de acordo com o que propõe GUARÁ (2006), pois a educação integral "(...) deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano" (GUARÁ, 2006, p. 16). Para a autora...

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Na direção da perspectiva elencada acima e, de acordo com o levantamento inicial relacionado às iniciativas de ensino integral que vêm sendo desenvolvidas no país, constatou-se uma multiplicidade de ações e programas que se alinham ao que vem sendo proposto a partir do Programa Mais Educação.

Observou-se que diversas iniciativas vêm sendo progressivamente implantadas e integram, em geral, a categoria trabalho dentre os diversos aspectos que compõem a proposta educativa desenvolvida com os estudantes. Um exemplo de ação que pode ser destacado refere-se ao Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (2018). Essa instituição não é pública, mas constituída a partir de uma organização da sociedade civil que passa a atuar em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco na década de 2000.

Esse trabalho resultou de um processo de revitalização do Ginásio Pernambucano que passou a funcionar como Centro de Ensino Experimental. Nele, foi implantada uma proposta que trazia inovações para o Ensino Médio relacionadas aos conteúdos, à metodologia e à gestão, dentre outros aspectos. Contemplava a ampliação da carga horária e uma maior participação do jovem no sentido de promover seu “protagonismo”, além de atividades relacionadas à elaboração de um Projeto de Vida pelos alunos. É uma ação que teve expansão para outros estados brasileiros e inspirou outras propostas de Ensino Integral posteriormente desenvolvidas no país.

No contexto de propagação dessas iniciativas, o governo do estado de São Paulo formulou seu Programa Ensino Integral (PEI) a partir de outro Programa, denominado “Educação Compromisso de São Paulo”, visando “(...) lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2014a, p. 06).

Esse novo modelo de escola de tempo integral, como também é denominado, vem sendo implantado, expandido e consolidado enquanto política educacional desse Estado. Trata-se de um modelo educativo que, em tese, oferece formação para o trabalho de modo genérico, ou seja, sem voltar-se para uma profissão específica.

Sua proposta, também elaborada nos moldes o programa de Pernambuco, mostra contemplar a categoria trabalho a partir de ações desenvolvidas em aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho, nas quais é abordado de modo direto e específico e Projeto de Vida, nas quais o tema perpassa o próprio processo de elaboração da trajetória de vida dos estudantes. A elaboração do Projeto de Vida constitui o foco central do programa e a partir

do qual suas demais atividades devem convergir.

Quanto à configuração do PEI, no que tange à proposta para o Ensino Médio, embora apresente suas especificidades e peculiaridades, deve se alinhar, como previsto no ordenamento legal brasileiro, às proposições contidas em dispositivos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394 de 1996 e as próprias DCNEM. Portanto, compreende-se que suas perspectivas teóricas devem seguir o que é expresso nos dispositivos que normatizam a educação brasileira.

Em face do que foi pontuado acima, pareceu relevante analisar o modo como esse programa contempla a categoria trabalho no âmbito de sua proposta de formação, discutindo as perspectivas teóricas que perpassam suas ações e observando se há relação entre suas diretrizes e pressupostos teóricos expressos nas DCNEM (2012).

Considerou-se importante desenvolver tal estudo visando analisar se o programa, enquanto proposta de formação para o trabalho destinada a população jovem oriunda das camadas populares, que têm na educação pública sua principal opção de formação, de acordo com o evidenciado na pesquisa de Paes (2014), desenvolve suas ações a partir de uma perspectiva crítica e constitui um espaço mais amplo no qual podem ser observadas melhores condições educacionais sendo oferecidas aos jovens ou se, do contrário, configura uma política pública que precisa ser repensada por distanciar-se do que é essencial, em termos de formação, para os estudantes do Ensino Médio, ou seja, de uma oferta emancipatória na perspectiva que aqui já foi referenciada.

Assim, questionamentos relacionados ao que foi exposto nesta seção instigaram o desenvolvimento do presente estudo visando compreender, dentre outros aspectos, a possibilidade desse programa, hipoteticamente, dispor de condições para desenvolver uma proposta de formação laboral no Ensino Médio integral que contemple a categoria trabalho sob o modo como o mesmo é configurado nas DCNEM de 2012, remetendo ao que apregoam Marx (2001) e Gramsci (1995), bem como à perspectiva de educação para emancipação afirmada por Adorno (1995).

Entretanto, a partir de uma análise preliminar dos documentos: Diretrizes do Programa Ensino Integral, consoante São Paulo (2014a) e Informações

Gerais sobre o Programa Ensino Integral, de acordo com São Paulo (2014b), observou-se que a proposta do PEI se alinha a concepções educacionais oriundas de Organizações Internacionais e a premissas defendidas, especialmente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesses documentos, “os pilares da educação” e a formação na perspectiva do desenvolvimento de competências habilidades alinhadas às demandas do contexto produtivo são aspectos que se destacam quanto à proposta de educação para o trabalho pensada para o PEI, tendo em vista a ênfase que é dada a esses temas nos materiais citados acima. Essas abordagens educativas remetem ao relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO coordenada por Jacques Delors, no qual esses “pilares” foram conceituados como aspectos que devem embasar as propostas de educação no contexto vigente, deixando clara a perspectiva à qual o programa se relaciona.

Quanto a essas abordagens, há diversos referenciais teóricos que a questionam por constituir um modelo formativo que prioriza o alinhamento dos estudantes às demandas de mercado, em detrimento de outros aspectos essenciais que precisariam integrar a educação. Essa colocação coaduna com o que aponta, por exemplo, Bruno (2011) para quem...

A pedagogia das competências é a forma contemporânea de subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital, tanto no que se refere aos trabalhadores que atuam dentro das empresas quanto aos que trabalham fora dela, encarregando-se da reprodução da classe trabalhadora em diferentes âmbitos (BRUNO, 2011, p. 553 - 554).

Nesse sentido, evidencia-se a possibilidade de haver certo distanciamento do que essas DCNEM apontam, consoante Brasil (2012), quanto à importância de se educar a partir da ideia do trabalho enquanto princípio educativo e de concebê-lo a em uma perspectiva ontológica. Alerta-se para o fato de que se pode estar aproximando as práticas pedagógicas de aspectos contraditórios imbricados em propostas que se alinham, acriticamente, às determinações do contexto produtivo, como ocorre com os

“pilares da educação” e com o modelo de formação centrado desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao contexto laboral, que já foi mencionado. Em conformidade com esse tipo de proposta...

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2004, p. 112).

Portanto, uma formação comprometida com o aumento da lucratividade e que, “sob novas roupagens” relacionadas aos pilares da educação e ao desenvolvimento das competências úteis ao mercado, retoma premissas oriundas das perspectivas da TCH, organizando-se em conformidade com uma lógica empresarial, impacta o modo como a categoria trabalho é contemplada no âmbito da formação básica, no Ensino Médio.

Nesse sentido e de acordo com o que se tem como hipótese do presente estudo, percebeu-se que quando as políticas educacionais buscam se aproximar do contexto produtivo atendendo à recomendações de Organizações Internacionais e de instituições empresariais, propondo educar os estudantes visando apenas sua adequação ao contexto vigente e o atendimento de suas demandas ou prioridades, deixa-se de proporcionar, ao próprio campo da educação, a primazia para definir quais aspectos são essenciais e devem compor a formação humana. Desse modo, pode-se impactar de forma negativa as ações desenvolvidas.

A colocação apresentada no parágrafo anterior constitui um importante eixo norteador deste estudo e coaduna com a perspectiva expressa por autores que, como Mainardes (2006), afirmam que o processo de elaboração de políticas educacionais, tal como ocorre no Brasil, se articula a premissas impostas a partir do ideário de Agências Multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tais organizações, dentre outras, desempenham o papel de agência ideológica a serviço da disseminação de concepções alinhadas aos interesses

de lucro do mercado capitalista. São, portanto, comprometidas com a disseminação e o fortalecimento de bases ideológicas perpassadas por premissas de cunho neoliberal, como expressam Oliveira (2006), Rosemberg (2000) e Robertson (2012).

Quanto ao neoliberalismo, aspecto que perpassa a colocação dos referenciais teóricos aqui analisados, cabe pontuar que sua origem remete ao liberalismo clássico do século XVIII e tem, como seus principais teóricos e defensores, Friedrich A. von Hayek (1990) e Milton Friedman (1984).

Para Harvey (2008), trata-se de uma teoria de práticas político-econômicas segundo a qual a liberalização da economia, do mercado e das relações comerciais se amplifica resignando um menor papel ao Estado a quem cabe promover a estrutura mínima necessária para que tais relações se desenvolvam de modo apropriado. Entretanto, para o mesmo autor, o neoliberalismo tornou-se hegemônico, afetando modos de pensamento e práticas cotidianas que refletem a forma de conceber o mundo que se propaga como “verdade”.

Assim, passa-se a veicular ideias que valorizem, por exemplo, uma maior liberdade para o mercado (incluindo em sua esfera de atuação atividades que possam ser deslocadas do poder público para a iniciativa privada, diminuindo atuação do Estado quanto ao seu oferecimento) ou a perspectiva de se educar as novas gerações de acordo com as demandas do contexto produtivo. Esses aspectos que emergem das demandas campo econômico são propagados, muitas vezes, como a realidade que é viável e mais benéfica, mesmo sem serem destacadas as implicações que dessas concepções emergem.

Com isso, paradigmas oriundos do campo econômico e ancorados na liberdade do mercado passam a influenciar os modos como são estabelecidas as relações na sociedade contemporânea e a exercer influência sobre outras áreas a partir de suas demandas e concepções, como se é de esperar, em face de sua natureza. Disseminam-se pelo contexto social, suas concepções ideológicas. Estas afetam o modo como diversas áreas passam a compreender seu campo de atuação e papel nesse contexto.

No entanto, quando se busca sobrepor interesses econômicos e mercadológicos ao de outras áreas, o fazendo de modo impositivo e sem

considerar as implicâncias de tal realização, pode-se ocasionar eventuais impactos que culminam com os aspectos que são questionados no presente estudo, como suas possíveis consequências para áreas como, por exemplo, a educação. Tal fato se observa quando se difunde, por meio da educação, premissas de cunho ideológico que refletem a influência neoliberal e impactam o modo como as políticas educacionais passam a elaborar e planejar suas propostas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que...

A ideologia é o conjunto de representações e ideias, bem como de normas de conduta por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir e agir de uma determinada maneira, que convém a classe dominante. Essa consciência da realidade é na verdade uma falsa consciência, na medida em que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a como una e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais (ARANHA, 2006, p. 26).

Sendo assim, infere-se que compreender as premissas ideológicas que sustentam políticas públicas é essencial para permitir aos sujeitos entenderem a realidade na qual se inserem, em sua totalidade. Possibilita-se, desse modo, desvelar falsas “consciências” e compreensões de mundo que possam “mistificar” as verdadeiras relações exercidas, alienando os indivíduos quanto à possibilidade de compreensão real do contexto no qual vivem.

Na educação, essa influência pode ser observada, dentre outros aspectos, pela proliferação de propostas que buscam promover a formação das novas gerações pautando-se nas demandas do contexto econômico e produtivo, em maior medida do que se preocupa com a formação integral e plena dos sujeitos. Também pode ser percebida pela atuação de instituições de cunho privado e Organizações Internacionais que vêm buscando, a partir de uma perspectiva neoliberal, adentar o campo educacional e influir no modo como as políticas de formação para o trabalho são configuradas.

Diante disso considerou-se ainda mais relevante compreender as base teórico-metodológicas que embasam as políticas de formação para o trabalho no contexto atual e, para isso foi selecionada a proposta do PEI, tendo em vista que suas ações e o modo como define a categoria trabalho pode, potencialmente, expressar tanto alinhamento às determinações das DCNEM

relativas à perspectiva ontológica do trabalho e deste enquanto princípio educativo, como também moldar-se de acordo com a lógica capitalista e as premissas neoliberais, aspectos que, por vezes, são contraditórios e precisam ser discutidos com base no que, efetivamente, implicam para a educação.

Tal fato se torna relevante tendo em vista que, se confirmado, pode comprometer a possibilidade que se vislumbrou de oferecer uma educação emancipatória nas escolas públicas brasileiras, pois “(...) é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÈZÁROS, 2008, p. 27).

Portanto, propõe-se aprofundamento dos estudos relativos à área da educação e trabalho analisando a proposta desenvolvida no Programa de Ensino Integral (PEI) implantado pelo governo do estado de São Paulo, no âmbito do Ensino Médio, a partir da análise do modo como a categoria trabalho é contemplada em sua proposta. Este estudo visa contribuir para que se possa pensar uma proposta de formação para o Ensino Médio que contemple a relação entre trabalho e educação em uma perspectiva crítica e emancipatória, como aqui se ressaltou ser relevante, dando sua contribuição para o campo acadêmico ao qual se vincula.

Visando desenvolver a proposta aqui apresentada, a presente tese aborda na segunda seção, após a exposição dos objetivos que orientam esta pesquisa e dos procedimentos metodológicos sobre os quais o presente trabalho se estrutura, a relação educação e trabalho em Marx e Gramsci e a questão da formação para o trabalho.

Na sequência, trata-se do contexto econômico mundial e das inspirações sobre as concepções da relação educação e trabalho na terceira seção e, na quarta, discute-se a legislação brasileira diante da relação entre trabalho e educação que perpassa a temática desta tese.

Analisa-se na quinta seção o Programa Ensino Integral e a categoria trabalho, buscando entender como se dá a relação entre trabalho e educação nesse programa a partir de elementos que definem e estruturam sua proposta e do relato de docentes que nele atuam. Para isso, estuda-se também o currículo do PEI e a integração da categoria trabalho na proposta de elaboração do Projeto de Vida. A partir da análise da missão, visão, valores,

princípios e fundamentos do programa debate-se o modo como a categoria trabalho integra seu projeto educativo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais retomando os principais aspectos observados por meio das constatações e reflexões realizadas ao longo do trabalho, procurando contribuir para pensar uma proposta crítica de formação para o trabalho, comprometida com emancipação dos estudantes que frequentam as escolas públicas.

1.1 Objetivo Geral

Diante dos apontamentos elencados na introdução, o presente estudo apresenta como objetivo: refletir sobre o modo como a categoria trabalho está presente no Programa Ensino Integral desenvolvido no Estado de São Paulo, enquanto política pública de educação para o trabalho.

1.2 Objetivos Específicos

Visando atender ao que propõe o objetivo geral da presente tese, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar como a categoria “trabalho” é contemplada, de fato, na proposta do Programa Ensino Integral (PEI) desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), no âmbito do Ensino Médio e sua relação com os fundamentos teóricos e metodológicos que normatizam a formação para o trabalho no programa.
- b) Analisar a relação da proposta da disciplina Projeto de Vida, oferecida no PEI, com o modo como a categoria “trabalho” é contemplada nela e sua relação com outras disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio de escolas de tempo integral de três diferentes municípios.

O presente trabalho contempla, ainda, o panorama geral relativo às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a temática abordada, visando

delimitar o objeto deste estudo e contribuir para o avanço das pesquisas referentes à educação e trabalho, bem como para o aprofundamento teórico da área que perpassa e aproxima-se dos temas: educação, trabalho e ensino integral como se analisa na sequência.

1.3 Pesquisas desenvolvidas na área do presente estudo: levantamento dos principais trabalhos que abordam a relação entre trabalho, educação e ensino integral

Expõe-se, no presente item, um panorama geral referente à temática deste estudo apresentando um levantamento das principais pesquisas que vêm sendo realizadas e que aproximam os temas: educação, trabalho e ensino integral, visando situá-lo no campo teórico ao qual se relaciona e compreender sua contribuição para as análises que vêm sendo realizadas sobre esta temática.

Para isso, foi realizada no primeiro semestre de 2015 uma pesquisa sobre o referencial teórico que vem sendo produzido sobre educação, trabalho e ensino integral, subsidiando a delimitação do tema que perpassa os objetivos desta Tese.

Ressalta-se que o tema geral desta pesquisa se relaciona com a análise do modo como a categoria trabalho está presente em uma política pública de educação para o Ensino Médio brasileiro, o que é realizado a partir da proposta do Programa Ensino Integral (PEI) desenvolvido no Estado de São Paulo. Tal análise foi elaborada com o intuito de identificar os principais aspectos abordados e autores utilizados pelos pesquisadores que estudam tais temas.

Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2006) apontam que estudos relacionados ao desenvolvimento do “estado da arte” possibilitam o...

[...] mapeamento do conhecimento produzido, das questões emergentes ou ainda abertas à pesquisa – o que implica um inventário do que se produziu no período de tempo que se deseja investigar ou ter como ponto de partida para novos estudos (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 71).

Sendo de acordo com o que foi colocado nos parágrafos anteriores e considerando a proposta deste estudo, permite-se mapear e discutir o que tem

sido produzido na área da educação, em especial referente ao campo da educação para o trabalho e em tempo integral no Ensino Médio. Possibilita-se elencar os principais estudos produzidos e permitir que novos trabalhos constituam um avanço para o campo científico ao qual pertencem.

Consoante André et al. (1999), o estado da arte resulta de uma síntese integrativa de conhecimentos referentes a uma determinada temática e, portanto, diante do que aponta o autor, considerou-se relevante contemplar diferentes fontes para o mapeamento dos trabalhos.

Em face de tais apontamentos, buscou-se realizar um levantamento referente ao que vem sendo produzido no campo da Educação para o Trabalho e Educação em Tempo Integral, para subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa e a delimitação de seu objeto de estudo.

Para isso, foram consideradas dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação que fazem parte do Banco de Teses CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, artigos referentes ao campo da educação disponíveis no SCIELO - *Scientific Electronic Library Online* e trabalhos apresentados nas Reuniões ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A metodologia utilizada para realizar esse levantamento de dados foi a bibliográfica, priorizando as teses, as dissertações e os trabalhos apresentados nos eventos da Anped Nacional por entender que os documentos de tais bancos de dados contemplam um contingente considerável de estudos e possibilitam obter um panorama geral das pesquisas desenvolvidas nesse campo da educação. Desse modo, a análise foi organizada seguindo-se as seguintes etapas:

- a) Busca documentos no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes; Portal de Periódicos da Capes, Banco de Dados da SCIELO e da ANPED;
- b) Organização e tabulação dos dados para análise;
- c) Análise dos resultados.

Foram considerados artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado relacionadas à temática “educação e trabalho” e “ensino integral” e

considerando ainda como subtemas: “formação para o trabalho” como será especificado na sequência.

Tais termos foram utilizados, em geral, como critérios da busca realizada nesses bancos de dados. Além disso, a pesquisa dos documentos encontrados contemplou autores citados nas referências bibliográficas, introdução, capítulo metodológico e/ou resumos dos artigos, dissertações e teses pesquisadas, para possibilitar conhecer tendências teórico-metodológicas presentes nas pesquisas e permitir ampliar a compreensão, reflexão e aprofundamento dos campos inerentes à temática deste estudo.

Assim, na sequência, são apontados os principais estudos encontrados nesses descritores selecionados para a pesquisa, bem como os autores e temáticas mais comumente encontrados neles.

CAPES - Bancos de Teses e Dissertações

De acordo com os critérios de pesquisa disponíveis no site, pesquisou-se documentos contendo os termos “Ensino Integral” e “Educação e Trabalho”. Estavam disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016 e foram obtidos 03 retornos usando como critérios de busca a palavra-chave “ensino integral”, na área de concentração: “educação” e 59 referentes à palavra-chave “educação e trabalho”, na área de concentração “educação”.

Referente ao Ensino Integral, observou-se a prevalência de trabalhos que contemplam a temática de modo relacionado à atuação do educador no programa Mais Educação, relativas ao Ensino Médio politécnico na perspectiva da promoção da emancipação dos educandos, ao anarquismo e à perspectiva de mudança social.

Em relação à “educação e trabalho”, a temática foi abordada de modo relacionado a diversos aspectos, tais como: formação de professores, carreira docente e identidade profissional, currículo, violência, análise da educação para o trabalho. Em geral, os estudos realizados partem do trabalho de diversos autores como Karl Marx e Cornelius Castoriadis, que se sobressaem nas pesquisas.

Observou-se, também, o desenvolvimento de estudos a partir de períodos históricos determinados, da perspectiva da inclusão e da educação

para o trabalho para deficientes e crianças negras, debatendo-se questões de gênero, analisando experiências relacionadas a institutos federais de educação e institutos politécnicos, de projetos socioeducativos que consolidavam a relação entre trabalho e educação relacionadas ao Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens e ao Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (ambos idealizados pelo governo federal) à formação para profissões específicas, à educação no campo e em outras comunidades específicas como assentamentos, locais de pesca, etc.

Outras análises identificadas relacionavam-se à educação de jovens e adultos, ao ensino à distância, ao ensino politécnico, a experiências desenvolvidas em estados como Pará e Rio Grande do Sul, a análises realizadas a partir da perspectiva de educação para a emancipação, educação para além das questões mercadológicas, concepção de ideologia, educação como prática da liberdade e processos de subjetivação.

CAPES – Portal de Periódicos

Utilizando os critérios de pesquisa disponíveis no site, pesquisou-se documentos contendo os termos “ensino integral” e “educação e trabalho” no título ou assunto, considerando o maior período possível, ou seja, publicado nos últimos 20 anos e obtendo-se como resultado 01 documento referente ao “Ensino Integral” e 19 referentes à “educação e trabalho”.

Desse modo, foi encontrado um trabalho que desenvolve um estudo referente ao ensino integral em uma escola em tempo integral na cidade de Sorocaba/SP e estudos que contemplam a temática da educação e trabalho relacionando-a com o contexto de escolas de aprendizes e artífices e à temáticas como o trabalho social, a ética, ao feminismo, à orientações internacionais e políticas públicas, à educação em assentamentos, à educação interprofissional, ao ensino superior, à sustentabilidade, à análises relacionadas a autores diversos, à histórias de vida, à docência, à dimensão ética e à educação corporativa.

SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*)

A pesquisa na Base de Dados da *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO considerou como método de busca a opção “integrada”, local/ “onde” –

Brasil, considerando os resultados referentes a todos os índices (autor, título, resumo, periódico, financiador, ano) e palavras-chave: “ensino integral” e “educação e trabalho”. Foram encontrados 13 documentos referentes ao “Ensino Integral” e 48 concernente à “educação e trabalho”.

Referente ao Ensino Integral, as principais temáticas de pesquisas contempladas relacionam-se às representações sociais de professores de escolas de tempo integral, à ludicidade nesse tipo de escola, aos resultados de projetos de ensino integral na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas da rede estadual do estado de Minas Gerais, ao cuidado com o recém-nascido em escolas integrais, ao Ensino Médio integrado, à relação da formação oferecida em escolas de ensino integral com os interesses do capitalismo, à formação humana integral, à educação ambiental, à ampliação da jornada, formação área da saúde e assistência integral à criança.

Quanto à “educação e trabalho”, os temas mais abordados foram: dicotomia entre trabalho educação, centro de reeducação feminina e educação para o trabalho, educação inter profissional, educação e saúde, educação e trabalho sob a perspectiva de determinados autores, educação empresarial, docência, formação de professores, produção científica na área, perspectiva empresarial da educação para o trabalho, educação para o trabalho e inclusão, educação à distância, os plano nacionais de educação, educação para o trabalho em determinados períodos históricos, movimentos sociais, qualidade da educação, mercado de trabalho, cidadania, representação dos professores, educação e psicologia, educação de jovens e adultos, construção de políticas públicas, reestruturação produtiva no Brasil, relações entre Educação e trabalho, escolaridade e inserção no mercado de trabalho, educação e trabalho e transformação social.

Base de Dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

Realizou-se uma busca no site da ANPED/Biblioteca considerando todos os tipos de documentos, ou seja, artigo e trabalho e estes em qualquer série ou grupo de trabalho constante na base. Considerou-se as palavras-chave “Ensino Integral” e “educação e trabalho”, obtendo-se como resultados 01 documento referente ao “Ensino Integral” e 04 trabalhos referentes à “educação e trabalho”.

Referente ao Ensino Integral, foi encontrado um trabalho contemplando o tempo integral no Ensino Fundamental e o ordenamento constitucional-legal e, quanto à temática da “educação e trabalho” foram encontrados trabalhos relacionados à obra de autores diversos, especialmente a Karl Marx, Cornelius Castoriadis e Paulo Freire, dentre outros, e referentes à formação para o trabalho para alunos surdos.

Considerações sobre os resultados levantados

Diante do levantamento realizado foi possível constatar que vêm sendo elaboradas pesquisas cuja temática relaciona-se com os campos do trabalho e da educação e, em menor medida, encontram-se estudos que relacionam essa temática ao Ensino Integral. Assim, considerando os descritores nos quais as buscas foram realizadas, não foram encontradas muitas análises relativas à formação para o trabalho no contexto do Ensino Integral.

Dessa maneira, o estudo da relação entre educação, trabalho e Ensino Integral pareceu uma temática relevante para ser explorada e, desse modo, considerou-se que pesquisas nessa direção podem contribuir para o avanço da produção de conhecimentos na área.

Portanto, delimitou-se o objeto do presente estudo a partir de tal constatação, considerando o panorama relacionado à educação e ao trabalho no contexto das políticas públicas para o Ensino Médio Integral.

Tendo sido apresentado o percurso empreendido para a delimitação do objeto da presente pesquisa apresenta-se, na sequência, os procedimentos metodológicos que orientam este estudo e o quadro teórico sobre o qual ele se estabelece.

1.4 Procedimentos metodológicos

Propõe-se desenvolver o presente trabalho por meio de pesquisa de natureza qualitativa de abordagem bibliográfica e documental e utilizar como instrumentos de coleta de dados a análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Esse estudo se desenvolve por meio da realização dos seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Pesquisa bibliográfica sobre as concepções de trabalho e da relação entre trabalho e educação;
- b) Análise dos documentos que apresentam a proposta do Programa Ensino Integral (PEI) desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo contemplando: documentos legais, orientações e normas desta secretaria da educação referentes ao PEI, documentos que compõem a proposta de trabalho dos professores nas unidades escolares que implantam esse programa e outros materiais que, no decorrer da pesquisa, foram considerados de conteúdo relevante para subsidiar a presente tese;
- c) Realização de entrevistas semiestruturadas com professores que ministram as aulas de Projeto de Vida, cujo conteúdo apresenta relação com a formação para o trabalho no PEI, visando compreender com maior profundidade o modo como contemplam a categoria “trabalho” e sua relação com os documentos elaborados por eles referentes à sua proposta pedagógica e à relação desta com outras disciplinas que compõem a matriz curricular e que abordam essa mesma categoria;
- d) Análise geral dos dados coletados buscando contribuir para que se possa pensar uma proposta de formação que contemple a relação entre trabalho e educação em uma perspectiva crítica, para o Ensino Médio.

A proposta do presente estudo se originou da análise de referenciais teóricos que conceituam as principais abordagens de pesquisa e, nesse sentido, cabe pontuar que Bogdan e Biklein (1994) destacam que os pesquisadores que desenvolvem estudos qualitativos centram suas análises, em maior medida, no processo desenvolvido para se chegar aos resultados do que neles ou em seus produtos, propriamente.

Nesta tese, o foco das análises reside no processo atinente à implantação e desenvolvimento de uma política educacional e no modo como a categoria trabalho é contemplada em sua proposta e em seu processo de trabalho aproximando-se da perspectiva dos autores mencionados acima.

Para Patton (2002), uma pesquisa qualitativa contempla a obtenção de dados descritivos obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada; sua ênfase recai mais no processo do que o produto do trabalho e se preocupa

em retratar a perspectiva dos participantes.

Nesse sentido, esta análise visa compreender a proposta das aulas de Projeto de Vida do PEI e o modo como a categoria do trabalho é contemplada nelas analisando-se, para isso, os documentos do programa e realizando-se entrevistas com professores que atuam nessa disciplina. Com isso, a presente pesquisa mostra proximidade com a abordagem qualitativa, o que coaduna com o que apontam Lüdke e André (1986) referente a estudos dessa natureza e sendo, por isso, considerada a modalidade mais pertinente para desenvolvimento desta tese.

Além disso, foi sugerida a realização de estudo bibliográfico subsidiando as análises aqui propostas, pois...

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto à realização da análise documental, também integrante dos procedimentos metodológicos da presente tese, considerou-se relevante conhecer com maior profundidade aspectos subjacentes à proposta do PEI e aprofundar a análise dos principais documentos que estruturam sua proposta, de acordo com o que aponta Phillips (1974) sobre essa abordagem de pesquisa.

Para esse autor, são considerados documentos "(...) quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (PHILLIPS, 1974, p. 187). São, assim, materiais relevantes para a compreensão de objetos de estudo que se enquadram nessa modalidade de pesquisa.

Portanto, em face do que é proposto nesta tese, entendeu-se que...

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Além disso, considerou-se que...

[...] a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Desse modo, essa modalidade de pesquisa foi reputada como pertinente e essencial para o desenvolvimento da presente pesquisa, em face do que constitui seus objetivos.

É necessário também salientar que este estudo se desenvolve a partir da compreensão da categoria trabalho e de sua relação com o campo da educação a partir da perspectiva de Marx (1977, 1989, 2001, 2004) sobre trabalho.

Tal abordagem, emergida do que foi observado por meio da leitura de referenciais normativos que tratam do tema na legislação educacional brasileira, como exposto na introdução desta tese, foi considerada de essencial relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois suas análises referentes ao conceito de trabalho possibilitam discutir o modo como as relações entre trabalho e educação se dão no contexto das políticas públicas vigente.

Assim, a partir desse autor e dialogando com outros teóricos que contribuem para desenvolver as discussões aqui propostas, foi possível analisar a natureza de iniciativas que oferecem formação para o trabalho e observar se sua orientação se volta para a ação do homem no contexto que o cerca enquanto “vida criando vida”, como expresso por ele, ou como trabalho alienado e cooptado pela lógica do mercado capitalista.

Outros referenciais teóricos cujas concepções dialogam com as análises aqui apresentadas como Gramsci (1995) que trata do trabalho como princípio educativo e Adorno (1995) quanto à perspectiva de educação para emancipação, também compõem o quadro teórico que sustenta a presente tese.

Cabe salientar que se entende haver diferenças entre as abordagens desses autores quanto aos fundamentos que embasam suas diferentes posições teóricas. Entretanto, para a análise aqui proposta, a contribuição

deles será utilizada de modo específico e buscando-se tratar da categoria trabalho a partir de Marx (1977, 1989, 2001, 2004), desta enquanto princípio educativo conforme Gramsci (1995) e como processo de emancipação para Adorno (1995).

Desse modo, ao abordar conceitos desses teóricos no estudo de políticas educacionais voltadas para inserção dos estudantes do Ensino Médio no trabalho, como aqui é proposto, fica clara a relevância de proporcionar oportunidades que ultrapassem a busca pela mera adaptação ao contexto vigente e educar para a transformação, para o rompimento com modelos duais e excludentes de educação para o trabalho e voltar a prática formativa para emancipação humana como parte de seus objetivos.

Nesse sentido, concebe-se o trabalho como fundamento das práticas educacionais, princípio educativo e aspecto integrante de uma realidade na qual os indivíduos precisam se inserir, dotados de potencialidades transformadoras e emancipatórias.

Portanto, com Marx (1977, 1989, 2001, 2004) pode-se entender o trabalho em seu sentido positivo, enquanto vida e movimento de criação humana na medida em age sobre a natureza transformando-a e modificando-se a si mesmo enquanto homem.

Também a partir desse autor, pode-se discutir as implicações negativas dessa categoria ao tornar-se uma prática alienada, quando contribui para mover as estruturas que sustentam e legitimam as condições da classe dominante em face da exploração da força de trabalho da grande massa da população, pois viabiliza, com isso, processos excludentes e que cancelam a diferenciação que se vislumbra para as classes sociais quanto ao trabalho e seus resultados.

Romper com esse processo significa compreender as bases que sustentam esse sistema e resistir, por meio da educação, a esse processo formando as camadas populares para que compreendam a necessidade ultrapassar a alienação que marca o modo como são educadas para atender às demandas da sociedade vigente. Promovendo sua tomada de consciência, a educação pode contribuir para torná-los aptos a transformar a sociedade na qual se inserem e a romper com processos de alienação e exclusão social.

A partir do que aponta Adorno (1995), embora a categoria trabalho não

seja um elemento determinante em sua obra, o mesmo deixa claro que a sociedade na qual se vive tem um caráter heterônomo, ou seja, as possibilidades de existência nela não ocorrem de modo independente, autônomo e conforme as determinações próprias de cada indivíduo. Do contrário, são veiculadas e inculcadas na população concepções ideológicas que contribuem para educar os indivíduos a partir das perspectivas do grupo dirigente a quem interessa que as camadas populares aprendam e consumam de acordo com um determinado modo de agir e existir nessa sociedade.

Sendo assim, a busca pela emancipação orienta as possibilidades de rompimento com uma ordem que busca dirigir, de forma heterônoma, as escolhas e práticas dos sujeitos. Para isso, uma educação para a contradição e para a resistência é elemento essencial para a transformação dessas condições. Assim, a compreensão de trabalho que se tem a partir de Adorno (1995) relaciona-se com a possibilidade de emancipar-se das condições determinantes que cerceiam a ação do homem na sociedade, emancipando-se como sujeito e tornando livres, também, suas escolhas e os resultados de sua ação produtiva.

O homem, assim, pode emancipar-se pelo e para o trabalho. Por meio de sua ação criativa no mundo, exerce suas potencialidades transformadoras e busca construir melhores caminhos que garantam, por sua vez, melhores condições de existência para todos.

Portanto, o modo como os elementos das diferentes abordagens desses três autores é aqui utilizado, visando realizar a análise da relação do trabalho com a educação, dentre outros aspectos que integram o presente estudo, não apresenta divergências quanto aos posicionamentos teóricos que, em outros aspectos, esses referenciais podem mostrar.

Assim, por essas diferenciações não integrarem os elementos que aqui são discutidos, não são apresentadas com maiores especificações ou aprofundamento, centrando-se esta análise nos aspectos que se relacionam, modo mais específico, aos elementos debatidos na presente tese.

Explicitados esses aspectos conceituais que se relacionam com a proposta deste estudo, cabe pontuar que, para o desenvolvimento da presente tese, são estudados documentos que embasam o PEI e sua proposta de trabalho, bem como o relato de professores que ministram as aulas de Projeto

de Vida, que apresentam relação estreita com a preparação para o trabalho realizada nesse programa. Portanto, esse trabalho foi selecionado para subsidiar as discussões que perpassam o tema da presente análise.

Para o desenvolvimento do item b, propõe-se contemplar os documentos apresentados no quadro que segue no qual estão relacionados aqueles que apresentam relação direta com a proposta do PEI permitindo, por meio de sua análise, configurá-la e sustentar a análise dos resultados apresentadas de modo mais específico na quarta seção desta tese.

Quadro 1 - Documentos específicos relativos ao Programa Ensino Integral de Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo selecionados para a análise documental.

DOCUMENTOS ANALISADOS	PRINCIPAIS ASPECTOS ANALISADOS NOS DISPOSITIVOS SELECIONADOS	
Diretrizes do Programa Ensino Integral Secretaria de Estado da Educação/SP.	Texto em Geral	Apresentação do Programa, contexto histórico de sua implantação, concepção e modelo Pedagógico do Programa, abordagem e concepções relativas ao Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Educação para o Trabalho
Informações Básicas Programa Ensino Integral - Secretaria de Estado da Educação/SP.	Texto em geral	Premissas básicas do novo modelo de Ensino Integral, modelo de gestão pedagógica e administrativa, organização curricular e administrativa, matriz curricular do Ensino Médio integral.
Site do Programa Ensino Integral – SEE-SP http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-	Texto em geral	Informações gerais sobre o PEI/SEE-SP

integral		
Resolução SE Nº 49, de 19-7-2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas - Secretaria de Estado da Educação/SP.	Artigos 2º, 4º, 5º, 9º, 10 e o Anexo I.	Gestão pedagógica e administrativa (contemplando informações relativas à carga horária, Projeto de Vida, organização das atividades, etc.); currículo; corpo docente, componentes curriculares; matriz curricular do Ensino Médio.
Resolução SE 65, de 16-9-2013 que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas - Secretaria de Estado da Educação/SP	Texto em Geral	Informações gerais relativas ao processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
Resolução SE 84, de 19/12/2013 que dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral - Secretaria de Estado da Educação/SP.	Texto em geral	Aspectos gerais relacionados à avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral.
Material de apoio ao programa ensino integral do Estado de São Paulo. Projeto de Vida Ensino Médio - Caderno do professor - Secretaria de Estado da Educação/SP (material disponibilizado pelas Unidades Escolares).	Texto em geral	Orientações sobre o conteúdo do caderno e situações de aprendizagem.
Material de apoio ao programa ensino integral do Estado de São Paulo. Projeto de Vida Ensino Médio. Caderno do aluno - Secretaria de Estado da Educação/SP (material disponibilizado pelas Unidades Escolares).	Texto em geral	Orientações sobre o conteúdo do caderno e situações de aprendizagem.
Guia prático para a construção de um Projeto de Vida utilizados nas Unidades Escolares - Secretaria de Estado da Educação/SP (material disponibilizado pelas Unidades Escolares).	Texto em geral	Orientações sobre o conteúdo do caderno e situações de aprendizagem.

Material de apoio ao programa ensino integral do Estado de São Paulo. Introdução ao Mundo do Trabalho. Ensino Médio. Caderno do Professor volume 1. Secretaria de Estado da Educação/SP (material disponibilizado pelas Unidades Escolares).	Texto em geral	Orientações sobre o conteúdo do caderno e situações de aprendizagem.
Material de apoio ao programa ensino integral do Estado de São Paulo. Introdução ao Mundo do Trabalho. Ensino Médio. Caderno do Professor volume 2. Secretaria de Estado da Educação/SP (material disponibilizado pelas Unidades Escolares).	Texto em geral	Orientações sobre o conteúdo do caderno e situações de aprendizagem.
Material de apoio ao programa ensino integral do Estado de São Paulo. Introdução ao Mundo do Trabalho. Ensino Médio. Caderno do aluno Secretaria de Estado da Educação/SP (material disponibilizado pelas Unidades Escolares).	Texto em geral	Orientações sobre o conteúdo do caderno e situações de aprendizagem.
Site do Programa de Qualidade da Escola. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Idesp. http://www.educacao.sp.gov.br/idesp .	Boletins 2015, 2016 e 2017	Resultados das escolas selecionadas para participação neste estudo referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017 contido nos boletins do IDESP destas instituições.

Fonte: documentos legais que se encontram nas referências desta tese.

Salienta-se que esses documentos especificados no quadro acima e, portanto, o que foi consultado para a elaboração do presente estudo referente ao PEI, encontra-se disponível para acesso público e, no caso dos manuais do PEI, o acesso foi disponibilizado, quando não encontrado na internet, por docentes entrevistados e/ou diretor/vice-diretor das unidades escolares, não contemplando informação de caráter sigiloso, com exceção do conteúdo das entrevistas cujo sigilo dos participantes será resguardado.

Propõe-se realizar os procedimentos contemplados no item 03, quanto às entrevistas semiestruturadas, em escolas de tempo integral de três diferentes municípios selecionados, dentre outros possíveis e com características semelhantes, por possibilitarem retratar realidades diversas,

compor a amostra de maneira representativa e possuírem escolas que implantam o PEI.

A referência aos municípios será preservada visando resguardar o sigilo das informações prestadas pelos professores que são vinculados a essas Unidades Escolares e à duas diferentes Diretorias Regionais de Ensino (as quais autorizaram este estudo e compuseram esta análise, mas não serão identificadas, também, para que não seja possível identificar os professores ao conhecer as escolas onde atuam ou diretorias às quais suas escolas se integram. Assim, considerou-se que apontar esses locais e as características das unidades escolares poderia implicar em relação entre as informações e à identificação dos locais, escolas e profissionais, prejudicando o sigilo das informações.

Referente à seleção dessa modalidade de entrevistas como procedimento para coleta de dados, Lüdke e André (1986) observam sua relevância no sentido de que não impõem uma ordem rígida de questões a serem tratadas, permitindo certa flexibilidade no contato do pesquisador com o entrevistado na medida em que este pode discorrer sobre os aspectos indagados de modo mais livre e abrangente.

Além disso, compreendeu-se como relevante que “(...) na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Portanto, esse procedimento também foi considerado pertinente em face dos objetivos desta pesquisa. Assim, buscando viabilizar a realização, a pesquisadora entrou em contato com as respectivas Diretorias Regionais de Ensino solicitando e obtendo-se a devida autorização de seus Dirigentes para conversar e entrevistar os docentes nas unidades escolares selecionadas, mediante seu aceite voluntário.

Considerou-se necessário, com o intuito de obter uma compreensão mais concreta da relevância do programa em termos de formação para a população à qual se dirige, entrevistar um grupo de indivíduos a partir do qual fosse possível observar reincidências nas respostas, contemplar realidades diferentes e compreender, com profundidade, os aspectos elencados como parte do roteiro de entrevistas constante no apêndice A deste trabalho.

Para a escolha das instituições com as quais se buscou a aproximação

com o corpo docente e a delimitação da amostra, selecionou-se três diferentes localidades do interior do estado de São Paulo que possuíam características relativas às atividades econômicas e do trabalho predominantes, que eram diferentes. Buscou-se, com isso, obter a possibilidade de analisar o programa em contextos diversos que se referem ao setor do turismo, ao da indústria e ao da agroindústria.

Essa escolha possibilita compor este estudo com base em populações com particularidades específicas e no qual a amostra contempla realidades variadas e expressivas, pois para Minayo (2001), a definição de uma amostragem se realiza com base na seleção de um segmento representativo da população que é objeto do estudo a ser desenvolvido, o que se buscou atender ao delimitar a amostra que compõe esta pesquisa.

Para isso, priorizou-se que ela apresentasse características gerais da população delimitada para a realização das entrevistas e uma quantidade de indivíduos considerada como suficiente para que a pesquisadora dispusesse de condições relevantes que permitissem a compreensão de seu objeto de pesquisa. Assim, como principal critério para a delimitação da amostra no âmbito de pesquisas qualitativas, atendeu-se ao que Minayo (2001) aponta.

Seguindo os apontamentos dessa autora, privilegiou-se a oportunidade de o pesquisador dispor de condições para conhecer com profundidade seu objeto de pesquisa em suas diversas dimensões e a possibilidade de analisar elementos subjetivos relativos aos comportamentos e intencionalidades dos sujeitos envolvidos, dentre outros aspectos peculiares aos entrevistados e a abrangência do tema analisado.

Nesse sentido, foi relevante proporcionar que a amostra fosse composta por um contingente de indivíduos que permitisse a reincidência de informações a serem coletadas, escolhendo-se três municípios que atendiam a essas características e localizavam-se no entorno das cidades de residência e estudo da pesquisadora, viabilizando o acesso instituições e o contato com os professores.

Com base em dados que constam no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Cidades, de acordo com IBGE (2017), referentes às prefeituras dos municípios selecionados e suas respectivas Diretorias Regionais de Ensino, constatou-se que o primeiro, que será

chamado neste estudo de “município A”, localiza-se no interior do estado de São Paulo e possui uma área de 1 376,913 km². Sua população estimada em 2017 é de 397.322 habitantes.

Apresenta percentual de população ocupada (2015) de 30,8% e tem como salário médio mensal de seus trabalhadores formais a quantia de 3,4 salários mínimos. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM 2010), segundo a Atlas Brasil 2013 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, é de 0,775. Ocupa, com isso, a 92^a posição no ranking referente ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM 2010 dos municípios brasileiros.

A agricultura é a atividade predominante no século XIX nessa localidade, havendo destaque para o cultivo da cana-de-açúcar e do café. A partir da primeira metade do século XX tem início seu processo de industrialização, havendo a expansão do setor sucroalcooleiro a partir da década de 1970, o qual é predominante até os dias atuais.

Esse ramo de atividade foi fomentado, devido à crise mundial do petróleo ocorrida na década de 1970, pela criação do Programa Proálcool voltado para a produção de álcool hidratado para uso automotivo. O complexo industrial de sua região é atualmente formado por indústrias dos setores metalúrgico, mecânico, têxtil, alimentício, petroquímicos e de biocombustíveis.

Referente à educação, a cidade possui 21 escolas estaduais e, destas, 20 são Escolas de Tempo Integral, sendo: 05 de Ensino Fundamental (2^o ao 5^o ano), 09 de Ensino Fundamental (6^o ao 9^o ano), 04 de Ensino Fundamental (6^o ao 9^o ano) e Ensino Médio e 03 de Ensino Médio.

A segunda localidade, que será aqui denominada “município B”, também está localizado no interior do estado de São Paulo. Possui 291.748 habitantes, possui 580,711km² de área, percentual de população ocupada (2015) de 32,9% e 2,9 salários mínimos, como salário médio mensal dos trabalhadores formais.

Há o predomínio de atividades industriais na cidade, já conhecida como “Capital da Laranja” em períodos anteriores, devido à produção citrícola. Recentemente, tornou-se um polo produtor de joias e de folheados a ouro.

Possui Produto Interno Bruto - PIB per capita a preços correntes (2012) de 27.555,83 reais e, de acordo com a Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, Atlas (2010), ocupa a 178^a posição no ranking referente ao Índice de

Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM 2010.

Quanto à educação, a cidade possui 30 escolas estaduais e 05 escolas de tempo integral, sendo que, destas, há: 03 de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), 01 de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio e 01 de Ensino Médio.

A terceira localidade, denominada aqui de “município C”, possui uma população estimada (2017) de 34.898 habitantes e área territorial de 611,278 km². Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM 2010) é de 0,755, em conformidade com a Atlas Brasil 2013 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Ocupa a 453ª posição no ranking referente ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM 2010.

É um dos municípios paulistas considerados estâncias turísticas tendo, portanto, a atividade turística como predominante e, além disso, possui percentual de população ocupada (2015) de 29,9% e apresenta a quantia de 2,6 salários mínimos, como salário médio mensal dos trabalhadores formais. Referente à educação, nessa localidade há 03 escolas estaduais sendo uma de Tempo Integral (Ensino Médio).

Diante desses apontamentos, observa-se que as cidades apresentam características peculiares, contemplando diferentes realidades socioeconômicas que exercem influência no mercado de trabalho local.

Referente à escolha das escolas nas quais seriam realizadas as entrevistas, o principal critério foi ser uma Escola Estadual de Tempo Integral e oferecer o Ensino Médio, pois havia outras escolas que ofereciam somente o Ensino Médio ou o Ensino Médio e Fundamental.

Tendo em vista que o foco deste estudo reside no Ensino Médio e que os professores que atuam no Ensino Integral cumprem sua jornada na mesma unidade escolar desenvolvendo seu plano de trabalho com foco nesta modalidade de ensino, foram selecionadas as únicas três escolas estaduais de tempo integral das cidades selecionadas que ofereciam, na ocasião da pesquisa, exclusivamente o Ensino Médio (uma em cada município), delimitando melhor o objeto desta análise. Essas três escolas serão identificadas, ao longo deste estudo, referindo-se ao município no qual se situam (A, B ou C).

No caso dos municípios de B e C, eram as únicas unidades nestas

condições e que possibilitavam, com isso, compreender a estrutura, o embasamento teórico e premissas subjacentes às proposições que compõem o PEI no Ensino Médio, bem como obter dados concretos relativos à realidade do programa implantado nas escolas nessa modalidade de ensino, o que se realiza a partir dos relatos de educadores que nelas atuam.

Tendo em vista o recorte analítico que compõe o presente estudo, optou-se por entrevistar todos os professores que atuavam nas atividades específicas relativas à elaboração do Projeto de Vida, área que consta na matriz curricular do PEI para o Ensino Médio, conforme consta no Anexo 1.

Optou-se pela análise da temática no contexto da elaboração do Projeto de Vida, tendo em vista que essa proposta, que será explicitada no decorrer da presente tese, possibilita compreender o modo como a categoria trabalho é contemplada no Ensino Médio do PEI e a realização de reflexões que sustentam a defesa da tese que aqui se apresenta, relativa à relação entre trabalho e educação, no contexto do ensino integral.

Cabe pontuar, ainda, que na escola A havia dois professores dessa disciplina; na escola B, três professores; e na escola C, no ano em que as entrevistas foram realizadas (2015), havia um professor atuando com “Projeto de Vida”. Entretanto, a direção da escola sugeriu que também fosse entrevistado o professor “EM” que atua nessa área, mas que, no entanto, atuava em “Introdução ao Mundo do Trabalho” (outra área que consta na matriz curricular do PEI, conforme o Anexo 1) no ano em que as entrevistas foram realizadas.

Esse docente, ao tomar conhecimento do desenvolvimento da presente pesquisa, mencionou junto à direção da escola seu interesse em participar das entrevistas e, embora não estivesse atuando especificamente na área de Projeto de Vida, tendo em vista já ter desenvolvido esse trabalho na escola e o interesse do mesmo em integrar a pesquisa, decidiu-se entrevistá-lo e considerar seus apontamentos no desenvolvimento do presente estudo.

Foram, portanto, entrevistados 07 sujeitos que compuseram a amostra delimitada nesta pesquisa e, abaixo, apresenta-se a caracterização geral dos deles destacando-se aspectos atinentes à sua formação e ao percurso empreendido por eles até ingressarem no PEI, aspectos que possibilitam compreender, de modo geral, características relativas aos indivíduos que

compõem a amostra do presente estudo.

Cabe salientar que as entrevistas perpassam a análise do programa a ser exposta no decorrer da apresentação dos resultados do presente estudo, na seção 05.

Quadro 2 – Professores entrevistados: informações iniciais

PROFESSOR	UNIDADE ESCOLAR	IDADE	FORMAÇÃO	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL
1-T	A	Não informada.	Formação em Ciências com habilitação em Química.	Atua como docente desde o ano de 1998. Atuou em diversos municípios no interior do estado de SP. É professora efetiva no estado de São Paulo desde o ano de 2005. Já atuou como coordenadora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Também já desempenhou a função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP)
2-E	A	Não informada.	Possui formação em Geografia com habilitação em História.	Atua há 10 anos como professora na rede estadual de ensino. Antes de atuar no ensino integral lecionada em outras escolas estaduais de ensino básico “normais” (que não oferecem o ensino em tempo integral).
3-CL	B	54 anos.	Graduação e Especialização	Possui 29 anos de magistério

			na área de Educação Física	atuando em escolas estaduais lecionando Educação Física e Sociologia.
4-F	B	Não informado	Bacharelado e Licenciatura em Geografia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado na Universidade de São Paulo (USP)	Atua como professor efetivo desde o início de sua carreira como docente, após se formar. É professor desde o ano de 2005.
5-A F	B	39 anos.	Formação em História na Faculdade de São Jose do Rio Preto. Também é formado em Pedagogia e Enfermagem.	Atua como docente na rede estadual de ensino.
6-EM	C	Não informada.	Geografia (bacharelado) e História (Licenciatura)	Atua na rede estadual de ensino e está perto do período de aposentadoria, tendo procurado o PEI visando novas oportunidades profissionais.
7-CC	C	Não informada.	Formado em Ciências Sociais; possui mestrado em Geografia na UNESP.	Atua como professor da rede estadual de ensino desde o ano de 1999. Formou-se há 11 anos. Atuou, antes disso, como gestor financeiro e na Administração Geral de instituições privadas. Também atuou como professor na rede privada de ensino por 03 anos.

Fonte: entrevistas realizadas com os docentes

Por fim, ressalta-se que as entrevistas duraram, em média, 02 horas. Com isso, seria bastante extensivo e redundante apresentar integralmente os relatos de todos os professores. Portanto, optando-se pela apresentação dos dados de modo integrado à análise do PEI.

Assim, tendo delimitado a proposta desta tese, apontado os principais aspectos sobre os quais o presente estudo recai, a próxima seção apresenta a análise da temática central da pesquisa e os principais aspectos teóricos que perpassam seu objetivo para, nas próximas seções, iniciar a discussão acerca dos resultados da análise documental e das entrevistas e elucidar a proposta desta tese quanto ao modo como categoria trabalho é contemplada nesse programa.

Esse processo, conforme já foi apontado, é realizado a partir dos referenciais teóricos principais que sustentam as análises aqui desenvolvidas e de outros autores cuja obra contribui para entender e discutir as relações entre trabalho, educação e ensino integral, sob a perspectiva analítica que é aqui proposta.

2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO EM MARX E GRAMSCI E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

De acordo com os aspectos iniciais apontados na introdução do presente estudo, quanto à educação para o trabalho no contexto brasileiro, deve-se conceber o trabalho em seu sentido ontológico e enquanto princípio educativo, como consta no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), segundo Brasil (2012). Essas Diretrizes expressam posições doutrinárias referentes aos princípios e fundamentos que orientam a elaboração dos currículos escolares e foram originadas a partir da LDB.

A lei mencionada acima, em seu artigo 1º e parágrafo 2º, coloca que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil 1996). Além disso, aponta em seu artigo 9º e inciso IV, que a União é responsável por...

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Desse modo, essas DCNEM estão alinhadas às premissas definidas pela LDB e vinculam a educação ao contexto social e do trabalho. Entretanto, tal como foi colocado na primeira seção, é relevante destacar que a LDB não apresenta, de forma explícita e aprofundada, particularidades específicas relativas à educação para o trabalho quanto a concepções teóricas, fundamentos e metodologias que devem nortear os currículos escolares. Entretanto, mostra que considera relevante a aproximação entre essas áreas e, ao lado de outros dispositivos que tratam educação no Brasil, possibilita compreender as premissas que perpassam o modo como se deve aproximar trabalho e educação nos sistemas educacionais brasileiros.

Nesse sentido, as DCNEM propõem que o trabalho seja concebido como princípio educativo e em seu sentido ontológico expressando, em seu item 5.2, que...

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2013, p. 162 - 163).

Esses apontamentos evidenciam fundamentos que devem nortear as propostas formativas nessa área e remetem à perspectiva de Gramsci (1995) acerca do trabalho e ao que o próprio Marx (2001) discute sobre esse conceito enquanto algo potencialmente vivo e transformador, embora, ao tratar de sua configuração no sistema capitalista, apresente também as contradições que emergem do modo como é apropriado pelo capital e alienado em relação ao trabalhador.

Desse modo, é relevante para o presente estudo, que trata da formação para o trabalho no âmbito do Ensino Médio (modalidade de ensino que até

então segue essas diretrizes) compreender o que significa conceber o trabalho de acordo com perspectivas embasadas em Marx (2001) e Gramsci (1995), tendo em vista que perpassam as referências norteadoras do currículo do Ensino Médio no Brasil, de acordo com o exposto nas DCNEM e, com isso, discuti-las em face do que apontam outros autores que contribuem para pensar a educação a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, como aqui se defende.

Entretanto, cabe salientar que essa modalidade de ensino mencionada no parágrafo anterior vem passando por um processo de reestruturação, segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera dispositivos da própria LDB, dentre outros instrumentos normativos, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O Ensino Médio passa a ter seu currículo atrelado à Base Nacional Comum Curricular, documento em processo de elaboração durante o desenvolvimento do presente estudo.

Portanto, considerando-se que até o período de desenvolvimento da presente pesquisa essas modificações não estavam em vigência plena, pautou-se nas DCNEM de 2012 como um instrumento norteador do currículo do Ensino Médio, cuja análise é relevante para se compreender, com maior clareza, o que significa educação para o trabalho a partir de uma perspectiva ontológica e como princípio educativo.

Nesse sentido, as DCNEM afirmam que...

Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo

de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 163).

Diante dessas colocações e analisando os propósitos que norteiam a educação no Brasil, observa-se que a perspectiva ontológica do trabalho se relaciona à própria constituição do ser humano que cria e recria a si mesmo e ao mundo no qual se insere, produzindo socialmente sua vida por meio de sua atividade produtiva. Essa perspectiva se atrela ao que expressa Marx (2001) para quem o trabalho, como já se pontuou na introdução do presente estudo “(...) é condição natural, necessária e eterna da vida humana” (SANTOS, 2009, p. 170).

Sendo assim, para Santos (2009) trata-se de uma atividade cuja função constitui “(...) a base ontológica do ser social (...)” (SANTOS, 2009, p. 170) de modo que é por ele que outras dimensões humanas vão sendo, por vez, também desenvolvidas. O trabalho constitui algo dinâmico, “vivo” e que expressa a própria humanidade que vai se constituindo no homem ao exercer sua ação produtiva. Configura um movimento no qual os seres humanos transformam o “mundo” e são transformados ao buscarem prover suas condições materiais de existência, pois...

[...] o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2001, p. 211).

Em concordância com o que apontam Marx e Engels (1974) o homem, diferentemente dos animais, produz seus meios de vida e condições materiais de existência por meio do trabalho. A humanidade própria dos seres humanos é constituída, dentre outros aspectos, por meio de sua ação sobre o contexto

que o cerca e a partir do seu trabalho que realiza, o qual ocupa um espaço central na constituição de seu ser enquanto humano.

Entretanto, essas colocações de Marx (2001) também se associam ao estabelecimento de uma sociedade pautada na divisão entre classes sociais com interesses antagônicos. Nesse sentido, pode-se compreender que a categoria trabalho ocupa a centralidade de seu pensamento relativo à composição das classes sociais e relaciona-se com o posicionamento que um indivíduo ocupa enquanto parte de uma coletividade que compartilha perspectivas e condições atinentes a uma mesma e determinada configuração de classe social.

De acordo com o afirmado acima, explorando a força de trabalho de outrem ou vendendo sua própria atividade, o indivíduo localiza-se num determinado contexto de classe expresso pelas relações produtivas que desenvolve enquanto proletariado ou proprietário dos meios de produção, o que evidencia posicionamentos orientados por interesses que se colocam de modo divergente para esses indivíduos.

Assim, o próprio trabalho evidencia relações antagônicas e posições oriundas de diferentes perspectivas de classe ao colocar em jogo interesses divergentes, explorando ou tendo explorada a força de trabalho humana. Nessa mesma direção, a educação reforça tais contradições quando também se organiza de forma dual, oferecendo propostas orientadas por diferenciações de semelhante natureza aos indivíduos de classes sociais diferentes.

Dessa maneira, quando a educação prevê modelos formativos para educar, diferentemente, indivíduos oriundos de classes sociais antagônicas e o faz sem o objetivo de considerar suas peculiaridades e demandas enquanto classe, reforça processos excludentes e contradições semelhantes às que a própria configuração social estabelece. Essas condições contraditórias perpassam o modo como Marx (2001) analisa o contexto social no capitalismo, no qual uma determinada classe se estabelece como dominante por meio de processos de exploração de outra camada da sociedade.

Assim, quando a educação para o trabalho se organiza de semelhante modo, forma as novas gerações de trabalhadores reforçando o papel que a configuração econômico-produtiva lhes define enquanto capitalista ou proletariado, consoante a concepção marxista de sociedade. Desse modo,

contribui para reforçar condições desiguais de mesma natureza das que já perpassam, fora da escola, o contexto de vida da população. Portanto, dificilmente encontram condições para romper com os aspectos determinantes que lhes são impostos enquanto classe, nesse contexto social.

De acordo com o apontado no parágrafo anterior, não se educa para transformar as condições sociais e proporcionar mecanismos que possibilitem aos indivíduos, igualmente, disputarem oportunidades de trabalho cada vez mais restritas. Do contrário, os jovens estudantes são formados aprendendo a conformar seus projetos de existência a condições que, enquanto parte de uma ou outra classe, lhes serão acessíveis.

Diante disso, defende-se na presente tese que este não pode ser o foco da educação, caso sua proposta seja pautada nas concepções de Marx (2001) e Gramsci (1995), de acordo com o que foi debatido nesta seção. Entretanto, tais condições vêm ocorrendo de modo cada vez mais intenso como pontua, por exemplo, Ramos (2015). Seu trabalho mostra aspectos relevantes que evidenciam o modo como a educação tem se aproximado do contexto econômico e produtivo.

Ramos (2015) pontua que ocorre o alinhamento entre educação e trabalho de um modo que ela, a partir do prisma da economia, prioriza a formação de trabalhadores em conformidade com as demandas produtivas. Deixa, com isso, de privilegiar outros aspectos concebidos pela educação como essenciais para a formação humana e que poderiam configurar uma educação de cunho integral.

Nesse sentido, são formuladas e implantadas propostas que realizam uma espécie de treinamento alienado para o contexto laboral, como se tratou nos parágrafos anteriores e que tende a reproduzir as diferenciações entre indivíduos conforme sua origem de classe, aspecto sobre o qual Saviani (2007) afirma que...

[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida –

que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p. 157).

Concretizando-se essa separação mencionada pelo autor, há consequências que influem no contexto educacional, sendo possível perceber que...

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 159).

Diante disso, Saviani (2007) evidencia a ocorrência de dualidade em propostas de formação geral e para o trabalho configuradas de acordo com diferentes “necessidades” pertinentes à classe social de determinado grupo de indivíduos.

A educação, assim, apresenta uma perspectiva utilitária e pragmática que justifica ser viável oferecer a indivíduos oriundos de diferentes classes sociais propostas formativas que os ensine habilidades e competências úteis para desenvolvimento dos papéis sociais que serão desempenhados por eles, enquanto futuros trabalhadores pertencentes ao grupo de capitalistas ou proletariado.

Consoante ao que foi colocado, iniciativas de educação para o trabalho se organizam para formar estudantes oriundos de camadas da sociedade pertencentes à elite ou à classe trabalhadora. Os integrantes da primeira são preparados para assumir posições de comando e a proposta educativa destinada a eles prioriza, em geral, aspectos relacionados à aprendizagem de conhecimentos científicos e intelectuais. Aos segundos cabe, nesse contexto social que se estabelece a partir da existência de diferentes classes, a formação para a ocupação de postos de trabalho mais elementares e nos quais possam ser “dirigidos” pelos sujeitos educados para as posições de comando. Desse modo...

A escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (SAVIANI, 2007, p. 157).

Sendo assim, a educação para o trabalho destinada às camadas populares, quando formulada nesses moldes, contempla uma especificidade relacionada ao tipo de atividade para a qual esses indivíduos são preparados: não se relaciona com posições mais elevadas, que requerem um conhecimento técnico ou científico mais amplo e que ofereçam maiores e melhores oportunidades de emprego e desenvolvimento profissional (aspectos para os quais, de modo geral, esses estudantes podem terminar os cursos de formação para o trabalho despreparados). Do contrário, treina-se os indivíduos para atuarem em um contexto de trabalho atinente à sua posição de origem, o que recebe crítica de diversos autores que discutem a temática, pois...

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2000a, p. 16).

Sendo assim, formar para o trabalho é educar integralmente o indivíduo, sendo parte de sua formação geral e de seu preparo para a atuação em sociedade, pois...

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Portanto, para esse autor cabe à educação promover o acesso ao saber

historicamente constituído e oportunizar um espaço no qual aspectos atinentes ao trabalho, à educação e ao contexto social possam se relacionar de maneira positiva e aproximando essas áreas, visando à formação humana, em uma perspectiva ampla, abrangente e crítica, pois...

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo idem acima (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nessa concepção, os contextos da educação e do trabalho são integrados por aspectos que se complementam no âmbito da própria composição da humanidade que resulta da formação dos sujeitos. Portanto, é essencial uma educação de cunho crítico e emancipatório que possa...

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2000a, p. 46).

Assim, é preciso atender às colocações expressas em referenciais que normatizam a educação no Brasil, como visto quanto às DCNEM de 2012, integrando o trabalho por meio de uma abordagem teórica que contemple o contexto econômico e social no qual as próprias relações de ensino e aprendizagem se desenvolvem e o tome como ponto de partida para a reflexão e a compreensão acerca da realidade que perpassa o contexto laboral no qual os indivíduos irão atuar.

É indispensável viabilizar meios para que os estudantes, a partir de um processo de tomada de consciência acerca de sua própria condição social e dos aspectos inerentes ao contexto no qual se constituem enquanto sujeitos, possam emancipar-se e ir além das restritas oportunidades que lhes são proporcionadas, pois: "(...) a consciência permite ao homem não só separar-se

do mundo, objetivá-lo, mas também separar-se de sua própria atividade, de ultrapassar as situações-limite” (FREIRE, 2001, p. 34).

Sendo assim...

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

Portanto, de acordo com a perspectiva que perpassa os fundamentos das DCNEM, a categoria trabalho precisa integrar uma proposta curricular voltada para a formação da juventude não como seu resultado ou fim último da educação, mas como parte constitutiva de uma prática emancipatória que reflita e problematize o contexto do trabalho para o qual se vai educar.

Essa perspectiva, para Adorno (1995), refere-se à possibilidade de conquista da autonomia e do poder para a autorreflexão, essenciais quanto se trata da formação humana. Em conformidade com esse autor, entende-se que é essencial elaborar propostas educativas a partir de uma concepção crítica e que priorize a emancipação dos educandos ao integrar a categoria trabalho em sua oferta formativa.

Essa ideia de educação emancipatória está arraigada na noção de que ela “(...) consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 182).

Portanto, buscando resistir às contradições do contexto vigente, é relevante implantar propostas formativas mais amplas e que possam contemplar, por exemplo, o contexto social no qual os estudantes se inserem como panorama a ser analisado, problematizado e discutido por eles e consolidar uma formação crítica, contextualizada e de efetivo impacto para seu público-alvo. Essa proposição coaduna com os apontamentos de Marx (2001) acerca do potencial transformador do trabalho em sua perspectiva positiva e com Gramsci (1995) que compreende o trabalho como um princípio que perpassa a prática educacional, pois para ele, “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola (...)” (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Desse modo, a categoria trabalho seria um dos componentes a integrarem essa perspectiva emancipatória de educação, à qual Adorno (1995) se refere e que corrobora com as proposições de Gramsci (1995) acerca da concepção do trabalho como princípio educativo, presente nas DCNEM de 2012, pois para esse autor, o trabalho é um aspecto inerente às necessidades formativas humanas e que precisa ser considerado em face das dinâmicas condições que perpassam o contexto vigente.

Desse modo, seria relevante possibilitar aos indivíduos, por meio de uma educação para o trabalho que tenha como base esses princípios, melhores condições para a realização de escolhas conscientes relativas aos caminhos que desejam seguir quanto ao trabalho e à tomada de decisões relacionadas aos seus projetos de futuro, sem impor-lhes um determinado destino ou conformação social em face de sua origem de classe.

Os futuros profissionais precisam dispor de elementos que os possibilitem conhecer e compreender o contexto no qual as relações produtivas se desenvolvem e as eventuais determinantes que impactam o processo de escolha profissional de modo que ao término da escolaridade seja possível, mais do que inserir-se no contexto do mundo do trabalho vigente adequando-se a ele, integrar-se à sociedade da qual fazem parte conscientes da realidade em que sua prática profissional se desenvolverá.

Desse modo, também disporiam de melhores condições para contribuir com a transformação dos mecanismos excludentes que a perpassam, pois...

[...] sem abrir mão de uma concepção crítica e emancipatória de educação, caberia o oferecimento de uma formação que preparasse o jovem para seu ingresso na vida em sociedade, como homem completo, integral, capaz para desfrutar de seus direitos, dentre eles uma educação que lhes propiciasse formação naquilo que lhe é aprazível, intrínseco às suas características e peculiaridades, e não imposto pelo contexto social (PAES, 2014, p. 143-144).

Nesse sentido, fica claro que se defende aqui a importância da categoria trabalho integrar as propostas educacionais destinadas à população jovem segundo o expresso em referenciais normativos da educação brasileira, como ocorre com as DCNEM, pois coadunam com o pensamento de autores como Gramsci (1995), dentre outros, para quem a atividade humana deve

desenvolver-se de modo que aproxime aspectos relacionados ao “saber” e ao “fazer” e as atividades intelectuais das de cunho mais prático de uma maneira integrada e que estimule novas formas de pensar e agir no contexto da vida produtiva.

Sendo assim, concebe-se o homem como um ser complexo a quem a capacidade de trabalho é constituída por elementos que fazem parte da própria configuração de sua subjetividade. Forma-se homem enquanto desenvolve suas condições intelectuais e práticas, atuando no meio que o cerca. Portanto, a categoria trabalho não é concebida com algo alheio ao próprio desenvolvimento intelectual dos indivíduos, mas como parte integrativa de sua formação humana.

Ressalta-se, diante do que foi apontado até o momento, que se entende a educação como um processo que deve se comprometer com o desenvolvimento humano em sua integralidade e que a relação entre trabalho e educação é necessária e integra as dimensões que devem ser priorizadas na formação humana.

No entanto, é preciso compreender a educação em uma perspectiva também integral e voltada para o desenvolvimento de princípios como a criticidade e a emancipação, aspectos que, permeando as políticas educacionais, podem implicar maior qualidade e fortalecer o compromisso delas com o atendimento das necessidades do público a quem se dirigem, viabilizando condições que permitam a transformação das condições de vida da população, para melhor.

Assim, de acordo com o que foi afirmado acima, defende-se que educação pública de qualidade é papel do estado e resultado de um projeto de nação comprometido com a transformação social e que prioriza, dentre outros aspectos, a elaboração de propostas críticas de educação para o trabalho destinadas à população jovem estudante do Ensino Médio.

Nessas propostas, a categoria trabalho precisa ser integrada de modo que resgate sua centralidade enquanto princípio educativo para garantir que a educação seja resultado de um projeto de Estado que promova a emancipação de seus indivíduos e comprometa-se com a transformação social. Para isso, é relevante oportunizar condições para que as diferentes parcelas da sociedade se insiram da vida comum, produzam seus meios de vida e componham um

contexto social mais justo.

Além disso, é importante que sejam desenvolvidos, no âmbito da educação pública, mecanismos que contribuam para a superação de situações excludentes que emergem do próprio modo de produção vigente e auxiliem os sujeitos integrantes das camadas populares a obterem melhores condições de vida e trabalho.

Entretanto, cabe ressaltar que não se parte de uma concepção ingênua acerca das possibilidades de contribuição da educação para a mudança de mazelas que afligem a sociedade contemporânea, desconsiderando os entraves e limitações determinantes e inerentes à configuração atual do capitalismo e seu impacto na educação.

Considera-se, do contrário, suas dinâmicas excludentes e o modo como separa e marginaliza os indivíduos a partir das próprias relações que instaura para sua consolidação, o que confirma Piketty (2014) ao mostrar que desigualdades relativas à renda e riqueza se estabelecem e resultam dos próprios mecanismos estruturados pelo modo de produção capitalista, impactando a forma como ocorre sua desigual distribuição entre as diferentes parcelas da população.

Esse mesmo autor deixa claro que as desigualdades são fatores resultantes desse modo de produção e, portanto, é necessário considerá-las no âmbito das discussões relativas às políticas públicas contemporâneas se o propósito que se tem é o de buscar melhorar as condições de vida da população.

Assim, dado o contexto real no qual se vive e partindo do entendimento relativo aos entraves e desafios que perpassam o panorama social, pode-se buscar analisar e compreender a existência de eventuais possibilidades que possam contribuir para a superação dessas condições.

Sendo assim, diante do panorama social no qual as relações produtivas ocorrem, considerou-se relevante analisar o contexto no qual trabalho e educação se aproximam para ser possível observar as possibilidades e desafios que emergem desse cenário e influem nas possibilidades de educar a partir das perspectivas que aqui se defende, ou seja, de uma educação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, a compreensão de aspectos advindos do panorama

econômico mundial para o campo da educação e do trabalho pareceu relevante para aprofundar a compreensão do modo como essa relação se dá sob a perspectiva do modo de acumulação capitalista em sua configuração atual, tendo em vista ser este o contexto para o qual são formadas (ou conformadas) as gerações atuais.

Para tanto, busca-se observar se a influência de tal conjuntura pode desvirtuar os percursos que precisam ser empreendidos pelo Estado para a oferta de uma formação de efetiva qualidade e que atenda a princípios como os que as próprias DCNEM definem como norte para a educação pública. Essa proposição se justifica por ser defendido, aqui, que a formação para o trabalho, em tese, pode ser prejudicada caso priorize aspectos determinados pelo contexto econômico e produtivo em detrimento do que a educação concebe como necessário para a formação integral dos sujeitos.

Portanto, na próxima seção discute-se sobre aspectos relacionados à influência do panorama econômico mundial e das concepções ideológicas que perpassam a formação para o trabalho no contexto do capitalismo, nos dias atuais. Busca-se, com isso, contribuir para o avanço das pesquisas que tratam da aproximação entre áreas trabalho e educação e refletir sobre as possibilidades de uma concepção ideológica de cunho emancipatório e comprometida com a melhoria da qualidade da educação brasileira se estabelecer como norte para a formulação de políticas educacionais.

3 O CONTEXTO ECONÔMICO MUNDIAL E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Quanto à viabilidade para o campo das políticas públicas de conceber a educação nos moldes apontados na seção anterior deste estudo, é relevante analisar alguns pressupostos que emergiram a partir do Consenso de Washington, ocorrido em 1989. Tal pertinência se verifica pela possibilidade de compreender o “pano de fundo” que perpassa o contexto de formulação e implantação das políticas educacionais contemporâneas, de acordo com o que será analisado e discutido nesta tese.

Assim, cabe pontuar que a preocupação com a educação para o trabalho que vem integrando as temáticas focalizadas pelas políticas

educacionais brasileiras tem refletido concepções ideológicas de cunho neoliberal, relacionadas ao discurso de Organizações Internacionais e instituições de cunho empresarial, priorizando uma perspectiva de formação que atende a interesses e demandas que extrapolam o campo da educação.

Tal fato é confirmado por Georgen (2013), dentre outros autores, os quais analisam o cenário vigente e identificam a interferência de pressupostos que compõem a base ideológica dessas instituições no contexto da educação. Compreender essa influência e a natureza das concepções que passam a ser propagadas pelas políticas educacionais brasileiras é essencial para o que se busca analisar na presente seção.

Assim, cabe pontuar que o Consenso de Washington constituiu um conjunto de medidas ou recomendações internacionais elaboradas por economistas de instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), configurando um plano de ajustamento para as economias (especialmente as periféricas) alinhadas aos interesses e determinações desses organismos supranacionais. Trata-se de...

[...] um conjunto, abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes (SOARES, 2003, p. 18).

Tal fato se verifica tendo em vista que essas orientações, em conformidade com o que relata Fiori (1997), contemplam aspectos como: acertos na área fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual. Esses ajustes, sob a justificativa de impulsionar o desenvolvimento econômico, eram considerados por seus idealizadores como necessários para os países em desenvolvimento e que passavam por dificuldades.

Diante disso, essas orientações passam a ser assimiladas e a exercer

influência no contexto social, político e econômico dos países que as integram em seu contexto particular implicando, inclusive, no modo como outras áreas passam a formular suas políticas públicas, como ocorre com a educação.

Nesse sentido e corroborando com o que apontam Frigotto (1993), Kuenzer (1997) e Gentili (1998), a busca pelo atendimento das novas demandas oriundas da configuração atual do capitalismo passa a orientar as prioridades e o modo como se considera viável, ou não, adotar determinadas práticas e princípios para nortear a ação dos entes públicos. Desse modo...

[...] agiganta-se, hoje, entre as elites empresariais e intelectuais, um consenso liberal-privatista e antiestatal que vê no mercado a solução para todos os problemas, inclusive os de natureza social, gerados na contramão do sucesso industrializante do desenvolvimento (FIORI, 1992, p. 86).

Assim, embora as medidas propostas no Consenso de Washington tenham sido superadas pelo menos em parte, de acordo com o que aponta Fiori (1997), pode-se compreender que sua influência contribuiu para a propagação das concepções neoliberais impactando, dentre outras áreas, a educação para o trabalho que começa a ser pensada a partir dessa base ideológica.

Sendo assim, as proposições emergidas desse contexto se tornaram a política oficial do FMI na década 1990 e passaram a definir regras referentes ao ajustamento econômico impactando, como já se destacou, ações realizadas para além do campo da economia e exercendo influência nas políticas públicas contemporâneas. Essa afirmação corrobora com o pensamento de Harvey (2008) para quem o ideário neoliberal também influi em áreas diversas que ultrapassam o campo da economia, tais como: educação, política, social e comunicação, dentre outras.

Tais “orientações” emanadas do Consenso de Washington foram concretizadas como uma expansão do neoliberalismo (aspecto pelo qual foi considerado relevante observar suas determinações na análise aqui proposta) e aceitas sob a justificativa de atenderem às novas demandas do contexto vigente. Entretanto, isso ocorre submetendo os países que as aderiam às imposições desses Organismos Internacionais. Tal fato decorre, dentre outros aspectos, da ideia de que o “poder” dessas instituições se relaciona com a

possibilidade de destinarem, ou não, recursos financeiros às referidas nações.

Dessa maneira, as recomendações dessas instituições podem ser adotadas de modo indiretamente imposto e impactar a composição do cenário econômico, político e social nessas localidades, a partir da integração nas políticas públicas das premissas de cunho neoliberal que veiculam, mediante adesão às suas determinações.

Quanto ao neoliberalismo, como doutrina relativa ao campo econômico e político, cabe retomar o que foi apontado na introdução da presente tese, lembrando que apresenta suas raízes no liberalismo clássico do século XVIII. Possui, como seus principais teóricos e defensores, Friedrich A. von Hayek (1990) e Milton Friedman (1984).

Emerge no período pós-segunda guerra mundial, como reação ao Estado de bem-estar social, que possui uma postura mais intervencionista quanto ao papel do estado na regulação das políticas públicas e é orientado para o desenvolvimento de políticas sociais voltadas a minimizar mazelas excludentes originadas pelos próprios mecanismos de sustentação do sistema capitalista.

Assim, o neoliberalismo...

[...] surgiu no pós-Segunda Guerra Mundial, como uma reação teórica e política ao Estado Intervencionista/ keynesiano, presente na Europa e nos EUA. As suas críticas se voltam, mais uma vez, contra qualquer limite, por parte do Estado, ao funcionamento dos mecanismos do mercado; o “mercado livre” é a garantia da liberdade econômica e política, esta última também ameaçada pelo intervencionismo. Portanto, neste caso também, é uma doutrina que se constrói em oposição a uma certa forma de intervenção do Estado, isto é, o chamado Estado de Bem-Estar Social Europeu ou o New Deal norte-americano, e tendo por princípio mais geral que a desigualdade é um valor positivo e imprescindível na constituição de uma sociedade democrática, pois é a base da liberdade e da vitalidade da concorrência (FILGUEIRAS, 1997, p. 902).

Essa doutrina se intensifica a partir da propagação de concepções que compreendem a intervenção do Estado na regulação da economia como nociva e perigosa à liberdade de mercado. Este último deve ser fortalecido enquanto o papel do estado é reduzido, inclusive como garantidor direto dos direitos sociais, dentre os quais figura a educação.

Apregoa-se a relevância da ampliação das relações de mercado para o equilíbrio das próprias políticas econômicas que perpassam o contexto das sociedades estruturadas nos moldes do neoliberalismo. Assim, defende-se a transferência da oferta de serviços públicos para a esfera privada, concebendo-se o papel do Estado como mínimo e as desigualdades sociais como mecanismos que naturalmente decorrem do próprio desenvolvimento da economia moderna.

Quanto às desigualdades, pode-se entender, a partir de Azevedo (2004), que são aspectos constituintes da própria base da sociedade democrática nesse contexto. Essa compreensão decorre da ideia de que uma ação mais direta do Estado no âmbito da regulação de tais atividades e, em especial, na ampliação de políticas sociais, poderia conduzir ao totalitarismo e prejudicar o estabelecimento da democracia.

Além disso, para o neoliberalismo a liberdade e o individualismo, relacionados ao desenvolvimento pleno do mercado, são aspectos relevantes para potencializar a competitividade e o desenvolvimento econômico. Portanto...

[...] o fenômeno político/ideológico denominado de neoliberalismo, disseminado mundo afora a partir dos fins dos anos 70 de forma fulminante, tornou-se, em apenas duas décadas, um guia teórico e prático para partidos e governos de quase todos os países ocidentais. Aclamado de forma dominante nas academias e demais centros de produção de conhecimento, foi vulgarizado para o grande público, com apoio e influência decisivos da mídia. Os seus princípios passaram a ser aceitos, consciente ou inconscientemente, pela maior parte da população, evidenciando-se, assim, a constituição de uma hegemonia na forma de se pensar a vida em sociedade, com influência crucial nas ações cotidianas dos indivíduos. Em suma, o neoliberalismo assumiu a condição de hegemonia cultural, no sentido mais abrangente que este conceito possa ter (FILGUEIRAS, 1997, p. 902).

A partir dessa nova conformação que o Estado toma de acordo com as perspectivas neoliberais, este desempenha o papel de estrutura do poder a serviço da classe dominante, detentora dos meios de produção. Sendo assim, contribui para articular ações destinadas a consolidar a hegemonia do neoliberalismo e, com isso, intensifica a implantação de políticas alinhadas às concepções que emergiram do Consenso de Washington.

No Brasil, aumentam-se as privatizações, incentiva-se a redução de gastos públicos e busca-se viabilizar a abertura comercial, dentre outras medidas adotadas no contexto brasileiro, especialmente a partir do governo Collor, na década de 1990.

Tais medidas se intensificaram a partir de 1995 na gestão de Fernando Henrique Cardoso e não deixaram de permear a economia brasileira mesmo após o início dos governos petistas no país, em 2003, embora tenha havido um maior ou menor alinhamento da economia brasileira a tais demandas no período de cada um desses governos.

Movimenta-se o jogo social, nesse sentido, por meio da articulação de interesses voltados para a acumulação do capital e para a propagação da ideologia neoliberal, que passa a orientar fortemente as políticas de governo. Sua base ideológica prioriza a intervenção estatal mínima na economia, o lucro e a competitividade em detrimento dos direitos sociais, dentre os quais a educação se integra. Esta, diante desse panorama, começa a se organizar em conformidade com uma concepção economicista, voltando-se para o suprimento de demandas do mercado e promovendo a preparação de mão de obra para alicerçar a economia de modo que, nesse contexto...

[...] ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 104).

O objeto principal da educação se desloca do que apregoa, por exemplo, Saviani (2003) para quem é algo essencialmente humano e que se relaciona à própria humanidade que historicamente e coletivamente é produzida pelos homens, ou à ideia de formação *omnilateral* que perpassa o pensamento de Marx (2001) e Gramsci (1995). No entanto, direciona-se para o atendimento das demandas do mercado e da nova configuração social imposta e delineada de acordo com os ditames do capitalismo em sua configuração vigente.

Esses aspectos, colocados no parágrafo anterior, são debatidos por Marrach (1996) que salienta, ao destacar alguns objetivos atribuídos à esfera educacional em conformidade com a perspectiva que o neoliberalismo apregoa, que sua “proposta” para a educação visa...

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Diante disso, observa-se existir uma concepção implícita à abordagem neoliberal segundo a qual interessa a formação do homem enquanto engrenagem que produz riquezas a serem apropriadas pelo capital, muito mais do que como sujeito-cidadão, formado de modo crítico e que o permita tornar-se consciente das contradições que perpassam sua existência no contexto que o cerca, para transformá-las.

Nesse sentido, Harvey (2008) permite entender a expansão da implantação de políticas neoliberais como o resultado de um projeto de classe destinado à manutenção do poder das elites e da acumulação do capital, corroborando com esses apontamentos apresentados no parágrafo anterior. Desse modo, reduz-se o papel da educação, que deixa de ser promotora de processos de emancipação e formação humana em uma perspectiva crítica e mais abrangente e passa a se pautar nas demandas do mercado capitalista para a elaboração de suas propostas, pois a lógica neoliberal...

[...] acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça (MORAES, 2002, p. 15).

Sendo assim, ações de cunho educacional começam a seguir essas perspectivas, expressando maior compromisso com um processo de

acumulação de riquezas que beneficia as classes dominantes, donas dos meios de produção, em maior medida do que são priorizadas as demandas das demais parcelas da população.

Com isso, o desenvolvimento humano e social dos sujeitos deixa de ser uma prioridade e foca-se em ações que viabilizam a constituição da soberania neoliberal, pois as reformas propostas de acordo com suas concepções...

[...] não visam apenas a acertar balanços e cortar custos – garantindo o sagrado superávit primário, imprescindível à remuneração dos juros da dívida (interna e externa). Trata-se de mudar a agenda do país. De modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável. E de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isto é, em que se fazem escolhas relevantes (MORAES, 2002, p. 20).

Dessa maneira, o que é relevante para a educação passa a ser determinado pelo paradigma do mercado capitalista e o Estado passa a exercer o papel de articulador (mas não garantidor) dos direitos sociais.

O Brasil, que a partir da década de 1990 vivencia um contexto de alta inflação e incertezas referentes à política e está inserido em um contexto no qual tais premissas ganham força e são difundidas como norte para dirigir as políticas públicas em diversos países pelo mundo, começa a propagar concepções de tal natureza em sua agenda política e econômica, de maneira cada vez mais intensa.

Seguindo esse caminho, a regulação das políticas públicas no Brasil caminha, a passos largos, da esfera pública para o domínio privado. Integra recomendações de cunho neoliberal oriundas de Organizações Internacionais, o que coaduna com o entendimento de Goergen (2013) para quem instituições como o BM, o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC)...

[...] se encarregam de executar o receituário do Consenso de Washington, de 1989, que consagra os interesses do capital internacional e destrói as bases sociais do Estado de bem-estar social, instaurado após a Segunda Guerra Mundial (GOERGEN, 2013, p. 735).

Nesse sentido, ao vincular a possibilidade de estabelecimento de parcerias e o fornecimento de financiamentos destinados ao governo brasileiro ao cumprimento de tais orientações, exercem influência no âmbito da economia brasileira, consolidando o neoliberalismo como norte que vai direcionar as políticas públicas.

Seguindo essa direção, o Brasil é permeado por tentativas de arrefecimento da economia e estabilização monetária, o que foi promovido por meio da intensificação de políticas recessivas, do aumento de privatizações, dentre outros aspectos que ganham força, especialmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso...

[...] concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do FMI, e viabilidade política ao que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial (FIORI, 1997, p. 14).

O conteúdo do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado nesse período, exemplifica a assimilação de tais orientações pelo governo brasileiro e pode ser considerado um pontapé inicial para a propagação de ideias neoliberais no Brasil, segundo Brasil (1995). Esse Plano consolida a influência dessa corrente no país e impacta a educação, como uma de suas consequências, pois decorrem dele modificações ocorridas na estrutura econômica no país que trouxeram implicações para outras áreas.

Princípios originados da *New Public Management* (NGP) ou Nova Gestão Pública (NGP), paradigma emergente relativo ao modo como se concebe a ação do Estado no contexto contemporâneo atrelando conhecimentos do setor privado à gestão da esfera pública, passam a ganhar espaço, pois...

[...] nas décadas de 1980 e 1990, vários movimentos, abrigados sob o guarda-chuva da *New Public Management* (NPM), especialmente nos países anglo-saxões, propunham soluções para a administração pública. Pontos centrais eram a adaptação e a transferência dos conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público, pressupondo a redução do tamanho da máquina administrativa, uma ênfase

crescente na competição e o aumento de sua eficiência (PIERANTI et al., 2007, p. 02).

Busca-se introduzir nas atividades do Estado mecanismos de gestão oriundos da iniciativa privada perpassados pela lógica do mercado. Incorpora-se uma concepção privatista de administração da coisa pública sob o discurso de viabilizar a melhoria das atividades e serviços que vinham sendo geridos de forma mais burocrática, de acordo com modelos de gestão pautados em Weber (2000).

Para esse autor, em linhas gerais, a burocracia relativa à administração pública possibilitaria um maior controle dos processos de gestão, pois pauta-se na confiabilidade e na rigorosidade como aspectos relevantes para a implantação das ações de ordem pública. Busca-se assegurar, com isso, certo grau de previsibilidade quanto aos resultados das políticas implantadas. Entretanto, também implica em maior controle dos processos e em uma ação mais direta e específica do Estado, aspectos que o neoliberalismo não considera com “bons olhos”.

A NPM apregoa uma perspectiva segundo a qual premissas oriundas do campo da iniciativa privada prevalecem e passam a integrar os modelos de gestão pública moderna, incidindo no modo como as ações são planejadas, desenvolvidas e controladas pelo Estado. Há um maior grau de “liberdade” que se expressa na priorização da efetividade e do controle dos resultados em maior medida do que ocorre em formas burocráticas de gestão, mais centradas nos processos e no controle das ações empreendidas.

Com isso, propaga-se a ideia de que as práticas burocráticas precisam ser superadas, passando-se a incorporar a perspectiva da concorrência empresarial no estabelecimento dos modelos de gestão e no âmbito da própria formulação das políticas públicas.

Assim, cabendo ao Estado um controle mínimo no âmbito das políticas públicas e o fazendo de um modo que não implique na coerção da liberdade e da competitividade que são priorizadas pelo mercado concorrencial, reestrutura-se a administração pública a partir da ideia do “privado” como paradigma. Essas concepções incidem na esfera educacional, considerada um serviço cujo oferecimento não é exclusivo do Estado, em conformidade com o

Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Brasil (1995).

Entretanto, a educação também possui um papel determinante para o mercado e, por isso, é considerada uma área fora das quais neoliberais como Friedman (1984) concebem a impossibilidade de participação do Estado em seu oferecimento ou regulamentação. Desse modo, quanto à educação, “(...) a abordagem neoliberal não questiona a participação do governo” (AZEVEDO, 2004, pg. 15), mas “(...) postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado (...)” (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Nesse sentido observa-se que...

Simultaneamente, esse mesmo movimento se faz presente na relação do Estado com o terceiro setor. Conceitos como Organizações Sociais, OSCIPs, Serviços Sociais Autônomos e outros materializam uma série de relações público-privadas em áreas como saúde, educação e cultura, como consequência de movimentos de democratização. O termo de parceria também entra em cena como instrumento de contratualização das relações do Estado com o terceiro setor (PIERANTI et al, 2007, p. 04).

Com isso, passa-se a permitir a atuação de outras instâncias no campo das políticas educacionais e a implantar mecanismos gerenciais, oferecendo qualificação profissional alinhada às exigências do modelo econômico vigente e adequando suas propostas às perspectivas da NPM, enquanto paradigma de gestão.

A educação começa a internalizar as demandas oriundas desse novo contexto e a integrar modelos formativos e de gestão que também se aproximam do contexto empresarial privado, visando adaptar-se a esse panorama de “modernização”.

Para isso, começa a voltar suas prioridades para o atendimento das demandas de mercado em maior medida do que se preocupa com a formação humana como afirma, por exemplo, Bruno (2011). Transparece, com isso, uma intencionalidade implícita e relacionada a essas propostas que buscam atender às novas prioridades que surgem com o desenvolvimento das relações produtivas do capitalismo em sua configuração atual.

Assim, para Bruno (2011), embora se proponha formar para o trabalho de acordo com sua configuração no contexto vigente, visando possibilitar melhores chances de se obter uma colocação profissional, na prática o que se faz é exercer um maior controle sobre a população oriunda das massas, delineando os contornos que são possíveis como formas de existência acessíveis a ela. Tal afirmação decorre do fato de que essas relações acontecem em um modelo de sociedade que reserva às camadas populares o papel de trabalhadores e consumidores constituintes de parte das engrenagens que põem em funcionamento o sistema produtivo.

No entanto, dentre os aspectos problemáticos que se verifica decorrerem de tal contexto, é excludente o fato de que as riquezas geradas se concentram nas mãos de poucas pessoas ficando, a grande maioria da população, à margem da maior parte dos retornos originados por sua produção. Além disso, muitos indivíduos permanecem fora das próprias condições de venda de sua força de trabalho, pois não há oportunidades reais que atendam a todo o contingente populacional, consoante ao que o trabalho de Piketty (2014) permite compreender.

Trata-se de uma sociedade que se moderniza, mas ainda não o faz de modo que inclua a todos em seus modos de vida e formas de produção. Portanto, exclui e ao mesmo tempo busca controlar os sujeitos que não possuem condições de manterem sua subsistência, por não estarem inseridos na dinâmica vigente de forma produtiva.

Efetivando tal controle de modo sutil e aparentemente favorável, a educação se organiza para selecionar e oferecer condições mínimas para integração dos indivíduos que demonstram melhores condições e empenho para se adequar às dinâmicas do sistema produtivo em sua configuração atual.

O discurso apregoado veicula a ideia de que os sujeitos que se sobressaírem por mérito próprio (o que significa mostrar maior adaptabilidade às demandas desse contexto) obterão melhores condições para o ingresso no mercado de trabalho que integrará, não a totalidade, mas os indivíduos que se mostrarem melhor preparados para se submeterem às demandas, relações e interesses considerados relevantes nesse contexto.

Portanto, não há regularidades, garantias ou o oferecimento de uma formação sólida e que amplie possibilidades para que os estudantes possam

conquistar seu “lugar ao sol” nesse sistema social desigual, que fomenta a competitividade e sustenta processos excludentes. O que se oportuniza à grande massa da população é, em geral, uma formação precária e esvaziada de conhecimentos que possibilitem aos estudantes melhorarem, de fato, suas condições de vida.

Entretanto, essas propostas costumam ser defendidas por discursos simplistas e que não comprovam sua efetividade quanto a sua real contribuição para mudar a realidade da juventude que deseja se integrar a tal contexto social e, para isso, busca uma formação de qualidade, que possibilite a aprendizagem de uma profissão e boas oportunidades de desenvolvimento profissional e humano. Do contrário, a educação ofertada nesses moldes costuma treinar os estudantes para o exercício de funções elementares e que atendam às demandas básicas de força de trabalho.

Essa colocação é confirmada por Saviani (2007) para quem, como já foi apontado no presente estudo, oferta-se uma proposta educativa dual e diferentemente organizada em função dos papéis a serem exercidos pelos indivíduos oriundos das classes que compõem o cenário da sociedade contemporânea. Nesse sentido, as políticas educacionais definem os rumos e trajetórias possíveis aos estudantes em face de sua origem de classe quando concebem o trabalho em uma perspectiva que não permite aos sujeitos modificarem as condições excludentes que impactam o panorama econômico, social e político no qual se inserem e, contraditoriamente, reproduzem diferenciações semelhantes às que se elencam na sociedade.

Com isso, as camadas populares têm acesso a programas educacionais de baixa qualidade e voltados para o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas da força de trabalho flexível requerida nesse contexto produtivo, mas esvazias de outros conteúdos significativos que poderiam contribuir para a melhoria de sua formação e de suas condições de vida.

Entende-se que não há oportunidades concretas para todos nesse contexto e que a educação, sozinha, não é responsável por modificar tal realidade. Entretanto, sem expressar efetivo compromisso com a difusão de saberes que possibilitem a compreensão desse contexto e, a partir disso, fomentar o engajamento dos indivíduos na busca pela transformação das mazelas que nele incidem, também não se pode modificar essa realidade, pois

“(...) se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000b, p. 65 - 67).

Observou-se, por intermédio da análise de autores que discutem a temática aqui tratada, que essas formas de conceber e delinear propostas educacionais de acordo com o que aqui está sendo discutido, alinham-se ao que Organismos Internacionais vêm propondo para a educação a partir do período pós Consenso de Washington.

Os paradigmas do mercado privado são apregoados como aspectos a serem tomados como norte para as políticas educacionais. Propõe-se a reestruturação do papel do Estado, que passa a atuar mais como indutor da qualidade almejada (e esta concebida no sentido do atendimento às demandas do modo de produção vigente) do que, efetivamente, como garantidor da educação enquanto direito.

Souza e Faria (2004) confirmam os apontamentos aqui apresentados relatando que, a partir dos anos de 1990 (período em que se fortalecia o processo de globalização), ocorrem transformações relativas ao papel do Estado que passa a buscar sua diminuição e a redução de seus gastos, a ampliar sua abertura para o mercado e a fomentar uma maior abertura ao capital financeiro internacional.

Esses mesmos autores acrescentam, ainda, que nesse contexto ocorrem reformas que impactam as políticas educacionais brasileiras, especialmente entre os anos de 1997 e 2005 quando o Brasil, diante de ampla influência exercida por organismos multilaterais como contraponto aos financiamentos por eles viabilizados e à cooperação técnica “oferecida” como forma de possibilitar a adequação das economias periféricas às perspectivas do neoliberalismo, passa a adequar-se a suas recomendações incluindo a conformação da educação a esses moldes e assimilando concepções ideológicas dessa natureza nas políticas públicas que passa a implantar.

Tal influência pode ser observada, por exemplo, na atuação do Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO, com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, dentre outras, que

passam a exercer grande influência ideológica por meio de suas recomendações aos países com os quais atuam, dentre os quais figura o Brasil.

O país adequa-se ao cenário internacional e a interesses neoliberais. Passa a integrar, em sua própria estrutura enquanto Estado e ao modelo educacional que começa a implantar, propostas alinhadas aos ditames impostos por essas instituições, começando a realizar reformas que aproximem a sociedade brasileira às determinantes do capital internacional. Assim, parece incentivar propostas educativas que tomam o mercado como norte e a permitir parcerias entre o setor público e privado de modo mais abrangente.

A partir do que aponta Harvey (2008), entende-se que há maior incentivo para a ampliação da participação do setor privado em atividades originalmente desempenhadas pelo setor público, priorizando a redução do papel do Estado e fortalecendo as capacidades e liberdades empreendedoras individuais, inclusive no âmbito da formulação e implantação de políticas públicas. Visa-se, com isso, alinhar as economias ao contexto do capital. Essa compreensão é retratada pela participação de organizações privadas no setor público educacional, como pode ser comprovado ao se observar a atuação de OSCIPs e de organizações empresariais que, por trás de determinadas políticas públicas, “ditam as regras” que norteiam seus objetivos e práticas.

A organização “Parceiros da Educação” é um exemplo do que se afirmou e, inclusive, integra o “pano de fundo” que compõe o Programa Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/SP que será analisado no presente estudo, segundo consta em sua página da internet. Por meio dela é possível notar a vinculação entre o Estado e essa organização, de acordo com Parceiros (2018), instituição que vem atuando no campo da educação pública brasileira. A mesma promove parcerias entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, sob o discurso de contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Esse tipo de organização segue a tendência apregoada em âmbito internacional relacionada à assimilação de concepções oriundas de organismos internacionais que vêm atuando de modo paralelo ao governo. Recebem recursos oriundos da esfera pública e influem no campo das políticas educacionais de uma forma que propicia retornos para o atendimento de demandas originadas em sua própria esfera, mas não determinadas como

relevantes pela educação.

Portanto, compreende-se que tais instituições não deveriam determinar os percursos que a educação deve seguir para a formação dos indivíduos, tendo em vista que ao próprio campo da educação cabe a definição de sua especificidade e dos aspectos que precisam ser priorizados para a formação integral humana.

Essa afirmação corrobora com o pensamento de Cunha (2007) que, ao tratar do desenvolvimento “meandroso” da educação no âmbito das relações entre Estado e mercado, deixa claro que há recursos públicos que poderiam ser aplicados para a melhoria da educação pública, mas acabam sendo destinados ao fomento da iniciativa privada por meio de parcerias e da oferta e cursos elaborados de acordo com suas concepções, também privatistas e mercadológicas de educação.

Desse modo, ao ampliar o leque de oportunidades por meio das quais a iniciativa privada pode assumir posições de protagonista no âmbito das políticas educacionais brasileiras, ofertando uma atividade que originalmente pertencia ao Estado a quem caberia, mais do que o controle, a realização de todo o processo de formulação e implantação das políticas educacionais, enquanto parte do próprio projeto educativo do país, são retirados recursos importantes para a manutenção e melhoria dos serviços ofertados e minimizada a própria responsabilidade do poder público quanto ao oferecimento da educação como direito.

Nesse sentido, também se forja a própria falência dos sistemas públicos de ensino promovendo a precarização de seus serviços por terem sido deles retirados recursos essenciais para destiná-los à atuação da iniciativa privada que ganha duplamente, ou seja, tanto ao ter seu trabalho financiado pelo Estado e poder poupar, com isso, recursos para a formação dos futuros trabalhadores que para seu lucro atuam, como ao se apropriar do resultado de sua produção enquanto força de trabalho.

De tal forma, com menos recursos e sem a preocupação de melhorar a qualidade da escola pública, o próprio poder público parece estar permitindo sua precarização, a qual traz como consequência a ideia que perpassa o imaginário popular de que a educação pública é ruim. Assim, como Cunha (2007) aponta, justifica-se a relevância de entregá-la nas mãos do mercado,

veiculando a ideia de que seu modelo educativo é alinhado às demandas vigentes como algo positivo e salvacionista.

Essas concepções que vêm sendo amplamente propagadas no contexto vigente, tornam-se facilmente aceitas pela população que, desprovida de elementos que as permitam avaliar a qualidade da educação recebida, deposita as esperanças que têm, quanto à possibilidade de melhorar de suas condições de vida, em promessas sem garantia de que poderão obter tal consequência por meio de oportunidades a serem conquistadas com a aprendizagem de conhecimentos de caráter mais utilitário e alinhados ao contexto produtivo. Esse tipo de educação passa a ser considerada como mais relevante do que a aprendizagem de saberes propagados em modelos de formação cujo cerne reside em propostas mais abrangentes e reflexivas.

O problema que se observa diante disso refere-se ao fato de que, como diversos estudos vêm apontando, não é possível certezas ou linearidade entre sistema escolar e produtivo de modo a garantir, de fato, que tais expectativas não se frustrem, pois a ideia de proporcionar qualificação para viabilizar a superação das problemáticas que emergem do contexto produtivo vigente, na verdade...

[...] se transformou no fetiche capaz de romper com esse processo. Somas vultosas estão sendo gastas no mundo inteiro para requalificar trabalhadores. Os resultados são pífios se mensurados a partir da reinserção no mercado de trabalho, como atestam pesquisas em vários países. Também no Brasil, através do Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), com verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), constituído pelas contribuições do PIS, Pasep, foram despendidos 596,3 milhões de reais (45% na região Sudeste do país) para atender a 3,3 milhões de trabalhadores. Em São Paulo, de acordo com a Secretaria do Trabalho, 11% dos trabalhadores que cursaram programas de formação conseguiram se inserir no mercado de trabalho em 1997 (SEGNINI, 2000, p. 06).

Essas afirmações corroboram com o que já foi afirmado aqui, no sentido da impossibilidade de se comprovar que haja linearidade, certezas ou definições que confirmem que aproximar a formação dos jovens às demandas do contexto vigente garanta resultados efetivos que demonstrem que esse tipo de proposta educativa contribui para a melhoria da sociedade, pois...

[...] essa crença popular tão difundida não está de acordo com as conclusões da maior parte da literatura especializada [...] se se pudesse conseguir um ajuste perfeito entre o sistema educativo e o produtivo (objeto fora do alcance da economia planificada mais eficiente que se possa imaginar), o máximo a que se chegaria seria a eliminação da demanda de trabalho insatisfeita que em relação ao excedente de oferta de trabalho seria irrelevante (SANCHIS, 1997, p. 197-198).

O que se percebe, em face do que foi discutido até o momento, é que a educação destinada às camadas populares se adequa às perspectivas do neoliberalismo, direciona-se para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às necessidades colocadas pelo contexto de acumulação do capital e se configura em conformidade com as concepções neoliberais referentes à educação visando um benefício que, em maior medida, não é destinado aos sujeitos formados nesses moldes.

Sendo assim, fica evidente a propagação de uma cultura educativa voltada para as demandas do mercado, mas que não prioriza a formação humana concebida em sua integralidade. Do contrário, apresenta benefícios que são maiores para o contexto do mercado de trabalho na configuração atual do capitalismo e menores ou mais restritos, para os indivíduos em si.

Cabe considerar que o sistema produtivo vigente pauta-se na exploração da força de trabalho para maximização dos seus lucros e dela precisa de duas maneiras básicas: suficientemente fragilizada e alienada quanto aos seus direitos e possibilidades concretas de rompimento com o ciclo excludente no qual se insere, porém, minimamente “educada” e treinada para desenvolver processos produtivos que ponham em funcionamento suas atividades mais elementares submetendo-se, assim, à relações cuja prioridade seja o crescimento do próprio capital. Portanto, uma educação para a formação desse perfil de sujeito é o modelo que se vê sendo valorizado no contexto vigente.

Nessa conjuntura, cabe aos trabalhadores apenas as migalhas que sobram desse processo para que, por sua vez, também possam consumir parte do que é produzido por sua própria força de trabalho contribuindo, também dessa maneira, para a geração de riquezas e lucros que não permanecem em suas mãos e pouco mudam suas condições materiais de

existência.

Portanto, é para esse fim que sua educação parece estar sendo pensada nesse sistema. Ela não visa, prioritariamente, mudar-lhes o destino, mas contribuir para manter as relações produtivas estabelecidas de acordo com os interesses do sistema produtivo em sua configuração atual ensinando, para isso, competências e habilidades úteis para o tipo de função na qual, caso se “esforcem” e consigam um emprego, os indivíduos das camadas populares poderão atuar.

Nesse sentido, Frigotto (1995) observa uma redefinição da Teoria do Capital Humano (TCH) perpassando o campo da educação sob novas “roupagens” que propõem o desenvolvimento de habilidades e competências que possam ser “usadas” na prática, no contexto laboral. Essa teoria foi formulada por pesquisadores dentre os quais se destaca Theodore W. Schultz (que foi professor do departamento de economia da Universidade de Chicago e, inclusive, recebeu o prêmio Nobel em 1979).

Parte da compreensão de que ampliar a escolaridade e investir em formação e treinamento profissional promove acréscimo na produtividade e ganhos em termos da lucratividade tanto para o empregador, como também para o trabalhador que obteria, em tese, melhores condições de trabalho. Seria, desse modo, um investimento rentável no contexto do sistema de produção capitalista passando, por esse motivo, a ser bastante valorizada.

Segundo Ramos (2015), a TCH ganha força no Brasil no período da Ditadura Militar (no qual houve o aumento do processo de industrialização e se requeria, por isso, uma força de trabalho apta para o desempenho de novas funções) impactando o campo educacional no sentido de buscar alinhá-lo às demandas produtivas. Além disso, a influência dessa teoria se amplia na década de 80 como uma das abordagens que propagam premissas alinhadas às perspectivas neoliberais, sob influência de Organizações Internacionais que as veiculam.

Sendo assim, o reflexo de concepções oriundas da TCH se verifica disseminado no contexto da educação brasileira, especialmente entre os anos de 1964 e 1985. Além disso, sua origem remete ao contexto do processo de industrialização do país, período em que pode ser observado seu reflexo nas políticas educacionais que passam a contemplar a formação para o trabalho de

modo mais amplo, porém atrelado a esse ideário que visa atender às demandas de mercado.

Nesse período ocorre também a ampliação da oferta da rede particular de ensino para atender a necessidade de treinamento de mão de obra para a indústria e da formação profissional para a ocupação de postos de trabalho configurados de acordo com as novas demandas produtivas.

Difunde-se a ideia que apregoa Shultz (1971), para quem “(...) ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SHULTZ, 1971, p. 33). Assim, ele compreende que o investimento no capital humano é um mecanismo que possibilita maior desenvolvimento econômico por meio da obtenção de maiores ganhos produtivos para o trabalhador. Para este, ganhos econômicos e sociais seriam obtidos a partir dos benefícios que o investimento em educação possibilitaria ao indivíduo, particularmente.

Dissemina-se a perspectiva de que a contratação de um empregado é compensatória na medida em que seu trabalho possibilita ganhos maiores do que o investimento realizado. Com isso, a educação do “capital humano”, potencial gerador de riquezas e lucratividade, interessa ao capitalismo uma vez que promova a adequação dos indivíduos às necessidades dos novos postos de trabalho e aos valores e comportamentos úteis a esse contexto de produção.

Sendo assim, a TCH ganha forças ao apregoar uma concepção de indivíduo compreendido enquanto um capital passível de receber investimentos e promover uma maior rentabilidade. Portanto...

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social [...] a ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação,

tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Desse modo, a educação é considerada um fator que fomenta o desenvolvimento econômico na medida em que promove, por meio do aumento da escolarização e desta alinhada ao contexto do mercado de trabalho, a melhoria do desempenho do trabalhador, o aumento de sua produtividade e a ampliação de sua renda. Entretanto, pode-se compreender a partir de Marx (2001), que isso ocorre em menor medida para o trabalhador do que para os donos dos meios de produção, havendo uma relação utilitária para o capital, porém não equitativa entre as partes envolvidas.

Nessa perspectiva, a desigualdade social atrela-se à responsabilidade individual e aos méritos que alguns indivíduos possuem em maior medida do que outros. Trata-se de uma concepção que justifica (para seu próprio benefício) a estratificação social, tendo em vista que as diferenciações entre os indivíduos são concebidas como fatores que decorrem de seu esforço pessoal e não de processos excludentes que também ocorrem no contexto da sociedade contemporânea.

Sendo assim, a ideia que decorre da TCH corrobora com a compreensão de que os indivíduos que investem mais em sua formação conseguem “naturalmente” alcançar posições mais altas na hierarquia social e obter, com isso, melhor situação econômica. Os demais sujeitos, “menos esforçados”, devem contentar-se com uma vida simples e resultado de seu pouco empenho, investimento e dedicação.

No momento atual, a abordagem da TCH aparece com “novos ares” nos discursos de organismos internacionais como a UNESCO que, dentre os princípios que preconiza, mostrar ver como algo positivo “(...) relações existentes entre qualidade do ensino, crescimento econômico e renda pessoal” (UNESCO, 2005, p. 10) e evidencia a concepção de que o investimento em capital humano potencializa a produtividade e o crescimento econômico.

Essa instituição apregoa, dentre as metodologias e princípios educacionais que adota e propaga, concepções pautadas na ideologia do esforço, na meritocracia e na responsabilização individual de cada sujeito pelo

sucesso ou fracasso obtido em sua trajetória de vida, ainda que independentes do contexto no qual essas relações ocorrem.

Como exemplo do que foi afirmado acima, pode-se mencionar “os pilares da educação”, cuja abordagem é apregoada por Jaques Delors ao apontar quatro aprendizagens fundamentais que devem se tornarem as bases da educação no contexto do século XXI. Remetem ao relatório Educação: um tesouro a descobrir, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, conforme Delors (1996) e possui fundamentos alinhados ao contexto do capitalismo em sua configuração atual.

Quanto à formação para o trabalho, apresentam a proposta de formar pelo e para o mercado, organizando o processo educacional a partir do desenvolvimento de habilidades e competências úteis a ele. Além disso, é possível notar a valorização de aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver (relacionadas aos pilares da educação) que, como tem sido colocado nesta tese, são orientados para a manutenção da ordem necessária para o desenvolvimento das relações produtivas, aspectos veiculados como essenciais enquanto parte do investimento que se deve fazer no capital humano.

Esses “pilares” são discutidos de modo mais amplo na seção destinada a analisar os fundamentos do programa de ensino integral estudado na presente tese, tendo em vista que eles constituem parte de seus fundamentos, confirmando a própria influência de uma abordagem pedagógica oriunda de uma organização internacional na educação brasileira.

Cabe salientar, quanto ao que se refere à discussão que se promove nesta seção, que o já mencionado relatório da UNESCO é formulado na perspectiva de delinear uma proposta de educação que atenda à necessidade de formação desse novo modelo de trabalhador, alinhado às demandas do século XXI. Portanto, mais do que apresentar princípios aparentemente inocentes e comprometidos com o desenvolvimento humano, evidencia “(...) um ideal de homem a ser formado, a fim de atender à necessidade do mundo do século XXI” (BORGES, 2016, P. 16).

Trata-se de um projeto de formação do cidadão para o panorama social vigente (século XXI) que valoriza que este seja “moldado” de acordo com os padrões que se espera dos trabalhadores para atender às exigências desse

novo contexto. Por isso, essas concepções passam a exercer influência na formulação de políticas públicas para a educação em diversos países do mundo.

Veicula-se uma concepção de educação que expressa as posições ideológicas dessa instituição e evidenciam o tipo de cidadão “global” que deve ser formado de acordo com a configuração atual do capitalismo monopolista e estabelecido sobre as bases da globalização. Nesse sentido, a proposta dos pilares da educação demonstra que...

[...] uma dupla jornada está posta: a educação que forma para a tecnologia, a inovação e o emprego, mas, também, a educação que forma para o convívio, para a socialização, o intercâmbio de culturas, porém sempre visando a preparação de um dito “projeto comum” [...] (BORGES, 2016, p. 21).

Esse projeto apresenta ares singelos que, à primeira vista, parecem comprometer-se com a promoção da harmonia, da boa convivência e da melhoria das condições de vida da população a partir de sua adequação às demandas do contexto vigente. Entretanto, uma análise mais cuidadosa de suas proposições permite notar que não tratam de algo descomplicado, ou seja, não é simples...

[...] imaginar uma realidade em que, todos os interesses, os mais diversos possíveis e, às vezes, mesmo antagônicos, possam harmonizar-se tranquilamente sob a esfera da compreensão e da paz construídas por um bom projeto educacional” (BORGES, 2016, p. 21).

Portanto, é necessário desvelar os aspectos que perpassam suas indicações e compreender a relação que estabelecem buscando moldar determinadas formas de ser, de se comportar e viver no contexto do século XXI relacionada aos novos modelos de produção que pressupõem a “(...) flexibilização dos processos, modificando paulatinamente a estrutura de trabalho e produção até então existente” (BORGES, 2016, p. 27) para os quais a mão de obra precisa ser “(...) readaptada, reeducada para corresponder às

ansiedades do novo modelo produtivo” (BORGES, 2016, p. 27).

Assim, é relevante pontuar que a apropriação que se faz do conteúdo da proposta desses pilares, em alinhamento às demandas do contexto do século XXI, é algo que precisa ser analisado com cautela, especialmente quanto aos eventuais aspectos contraditórios que podem expressar, em face do modo como se integram às propostas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, questiona-se a ênfase que se dá a fatores que emergem das demandas do contexto produtivo vigente em maior medida do que se demonstra uma genuína preocupação com a formação humana ao adotar esse tipo de proposta, visando promover um tipo de formação voltada para os requisitos do contexto produtivo. Com isso, pode-se reforçar condições antagônicas e que precisam ser consideradas diante das diferenças existentes entre as classes sociais que compõem o panorama vigente e cuja formação, nesse tipo de perspectiva, pode expressar interesses divergentes.

Essa perspectiva perpassa as análises que são propostas no presente estudo visando compreender, no programa aqui analisado, o modo como essa relação é dada. Portanto, cabe salientar que o que se questiona e busca compreender refere-se ao modo como há abordagens educacionais que são apropriadas por interesses emanados do contexto vigente e direcionadas para a aprendizagem do saber-fazer e de competências técnicas, em maior medida do que promovem a possibilidade de pensar e refletir sobre as dinâmicas do contexto social, econômico e produtivo no qual os indivíduos se inserem.

Além disso, destaca-se elementos relativos à origem desse tipo de abordagem, que remete à Organismos Internacionais os quais, embora apresentem diferenças quanto às proposições e intencionalidades que possuem (sendo necessário destacar que, no caso dos pilares da educação, trata-se das propostas da UNESCO cuja natureza difere-se, por exemplo, do Banco Mundial ou do Fundo Monetário Internacional, de caráter mais especificamente econômico e diretamente relacionadas ao desenvolvimento do capital) são instituições que, em geral, expressam maior compromisso com desenvolvimento econômico do que com a essencialidade da educação, como é de se esperar por sua própria natureza.

Assim, o aspecto que se discute aqui e se mostra contraditório não se refere à viabilidade dessas instituições enquanto, em sua área e por sua

natureza própria, colocam-se como instâncias à serviço do capital, mas refere-se ao eventual distanciamento que se possa observar quando, ao veicular metodologias e propostas para o campo da educação como o faz, por exemplo, a UNESCO, as têm apropriadas, em diferentes contextos, de um modo que se distancia da formação humana integral como prioridade, como aqui defende-se que é importante.

Dessa maneira, prioriza-se o atendimento de demandas eminentemente econômicas para as quais a educação possa contribuir, exercendo influência no modo como os países formulam suas políticas educacionais e incentivando que os sistemas de ensino sejam organizados para ao atendimento das dinâmicas de mercado e do sistema produtivo. Esse é o ponto que se debate no presente estudo quanto à integração de metodologias dessa natureza no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, a busca pelo alinhamento entre os valores de mercado e o campo da educação, fomentadas também pela redefinição da TCH de acordo com a configuração atual do sistema produtivo, segundo coloca Frigotto (1995), é um outro aspecto que exerce seus reflexos nas políticas educacionais atuais e, sendo assim, aproximam educação e trabalho sob a concepção ou “prisma” da economia mediante a influência do paradigma neoliberal, segundo coloca Ramos (2015).

Para esse autor, a associação entre educação e o campo econômico vem se estabelecendo a partir de bases estatisticamente fortes, vinculando rendimentos (salários) com nível de escolaridade. Essa aproximação, apresentada sob o prisma da economia, parece evidenciar uma relação possível, entretanto, que também necessita de uma análise mais abrangente a partir do olhar da educação, visando possibilitar compreender os elementos que dela são deixados para um segundo plano, quando o foco das políticas educacionais passa a atender, prioritariamente, demandas correspondentes a outras áreas.

De acordo com esse autor, mesmo quem tem pouco contato ou relação com estimativas estatísticas acerca da possível relação entre o campo da economia e o da educação pode perceber que é vigente, no imaginário popular, a crença de que havendo uma maior dedicação aos estudos, se obterá um maior retorno financeiro também. Nesse sentido, Ramos (2015) apresenta,

embora considerando haver implicações e críticas passíveis de serem estabelecidas acerca de tais pensamentos, os principais argumentos e perspectivas que sustentam essas ideias.

Para ele, essa discussão remete a um contexto histórico que demonstra como, ao longo do tempo e das modificações ocorridas no decorrer do desenvolvimento do sistema capitalista, tais concepções passaram a ser debatidas, aceitas e disseminadas no âmbito da própria ciência econômica.

Desse modo, o autor coloca que as primeiras tentativas de introduzir um olhar econômico sobre a educação remetem aos fundadores da economia como ciência e começam a apresentar singularidades próprias a partir do século XVIII. Perpassa o período de transformações ocorridos no contexto das revoluções industriais a partir do qual a própria configuração do trabalho se altera em função das novas relações estabelecidas com a consolidação do capitalismo e a integração de novas tecnologias na organização da vida produtiva.

Sendo assim, é relevante recordar que, com a primeira Revolução Industrial, o processo de desenvolvimento do capitalismo é intensificado, havendo uma certa mercantilização das relações fomentada no contexto inglês do século XVIII e a introdução de novos processos no âmbito do trabalho. Integra-se a mecanização dos processos produtivos e a gradativa sofisticação dos instrumentos de trabalho (em especial, no setor têxtil).

Busca-se, prioritariamente, incrementar a produção e a geração de lucros passando a se disseminar, nesse sentido, a concepção de que o investimento na educação do trabalhador seria interessante para promover sua adequação à nova configuração do trabalho, bem como gerar maiores rendimentos para o capital.

Além disso, no período da primeira Revolução Industrial, os trabalhadores passam a se deslocar do campo para o contexto das cidades, segundo Manacorda (2006), ao mesmo tempo em que começam a se situar no âmbito das fábricas, deixando as oficinas e um trabalho de natureza mais artesanal para trás. Com isso, o trabalhador vai perdendo a posse sobre a totalidade do trabalho que desenvolve e passa a realizar uma atividade mais fragmentada e baseada, prioritariamente, na utilização de novas ferramentas e máquinas.

Cabe pontuar que o autor referenciado no parágrafo anterior não trata especificamente do contexto brasileiro, entretanto, ao abordar a educação no período dos “oitocentos” o mesmo possibilita compreender aspectos atinentes ao contexto histórico que perpassa a educação e auxiliam na compreensão do panorama que se discute e analisa no presente estudo.

Assim, percebe-se que as funções produtivas são cada vez mais especializadas e configuram tarefas específicas que fazem com que a inserção dos trabalhadores na vida produtiva ocorra por meio da venda de sua força de trabalho. Com isso, geram lucro para o capitalista ou proprietário dos meios de produção em maior medida do que obtém retornos diretamente para si. Desse modo, na perspectiva de Marx (2001), o trabalho se torna alienado ficando seus frutos nas mãos de quem explora a força do trabalho e perdendo, o trabalhador, o domínio sobre sua prática que se fragmenta.

Essas ocorrências mencionadas acima intensificam-se no contexto do século XIX, com a segunda Revolução Industrial, pois configura-se um período a partir do qual são desenvolvidas inovações de cunho técnico impulsionadas por novos mecanismos relacionados à eletricidade, aos transportes e às comunicações, além de novas técnicas atreladas ao contexto produtivo. Desenvolve-se uma perspectiva de trabalho de acordo com a qual ele se torna ainda mais especializado para gerar maiores lucros.

Assim, a nova configuração que acompanha o desenvolvimento do contexto produtivo impacta as necessidades formativas que são demandadas para incrementar a produção. Nesse contexto, que perpassa os séculos XVIII e XIX, ocorre a aproximação entre os campos da economia e da educação a partir da relação entre os possíveis custos e benefícios resultantes do investimento na formação dos trabalhadores, de acordo com Ramos (2015). Tal situação remete às demandas que foram se originando a partir da consolidação do capitalismo como sistema produtivo.

Essas condições também resultam da propagação das concepções de economistas de base liberal que apregoam a importância da educação para o contexto da economia, visando sua contribuição para a maximização dos lucros. Essa colocação é concernente às ideias liberais de Adam Smith que, no contexto do século XVIII, as difundiu com a publicação de sua obra “A riqueza das nações — uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das

nações”. Essa obra constitui um marco relacionado à disseminação do liberalismo enquanto ideologia político-econômica e prioriza, dentre outros amplos e complexos aspectos, a diminuição do papel do Estado e domínio das relações econômicas a partir do protagonismo do mercado.

No âmbito da educação, apregoa-se sua importância enquanto processo voltado para o treinamento dos trabalhadores e aumento de sua produtividade. De acordo com Ramos (2015), compreendia-se que o preparo adequado do trabalhador para funções de cunho mais específico e pautadas na divisão do trabalho defendida por Smith (1988) geraria maior produção e lucro.

Em contrapartida, a atuação em funções mecânicas e repetitivas ocasionariam, também, certa limitação intelectual dos trabalhadores e o embrutecimento de suas mentalidades. Tais indivíduos se tornariam alienados quanto a outros aspectos relativos à vida em sociedade, para além das relações ocorridas dentro do ambiente das empresas. Sendo assim, seu abrutamento poderia implicar em menor coesão social e ameaçar a condição de paz considerada como necessária para a manutenção das relações produtivas capitalistas.

Desse modo, ocorreria certo entorpecimento do trabalhador, para Smith (1988), o qual não disporia de uma básica formação geral relevante para contribuir com a “ocupação” de sua mentalidade fora do contexto de trabalho e sua pacificação frente ao processo de exploração ao qual sua força de trabalho seria submetida. Essas circunstâncias seriam importantes e desejáveis para minimizar possíveis efeitos ser danosos que poderiam afetar o contexto do capital.

Entretanto, cabe salientar que tal condição também permite o controle dessa camada da população, de acordo com Bruno (2011). Para essa autora, visando manter o equilíbrio entre as relações econômicas e sociais, por meio do oferecimento de uma formação que propague certa dose de aceitação, resiliência e passividade diante do contexto vigente que, por sua vez, se estabelece sobre a exploração da força de trabalho, se obtém benefícios que privilegiam, em maior medida, a própria dinâmica do modo de produção vigente.

Assim, para essa autora e no contexto atual, a organização do ensino nos moldes do neoliberalismo (atendendo, portanto, às demandas do capital nesses moldes aqui discutidos e, em alguns aspectos, acirrando essas

relações ainda em maior medida) constitui uma opção direcionada para a própria manutenção do capitalismo, favorecendo mais o controle da população oriunda das camadas populares, do que promovendo a transformação efetiva de suas condições de vida.

Cabe também destacar que, para Ramos (2015), Adam Smith é outro nome relevante no contexto da presente discussão, pois inspirou uma ampla corrente de economistas “clássicos” que defendem premissas oriundas do liberalismo e a relevância da educação para as relações produtivas que se estabelecem em conformidade com uma perspectiva liberal. Visa tornar os trabalhadores menos expostos a condições conflitantes que possam alterar a harmonia e a paz social e que, por consequência, sejam capazes de prejudicar o estabelecimento de um ambiente idealmente equilibrado e favorável para que a “mão invisível” do mercado, apregoada por Smith (1988), coordene e regule as relações econômicas.

Ramos (2015) ainda retoma o pensamento de John Stuart Mill, caracterizando-o como grande defensor do liberalismo e um dos últimos economistas “clássicos” que defendem a aproximação entre educação e o campo econômico. Esse autor compactua com a ideia de que é relevante para o mercado uma participação menor do Estado a quem caberia, apenas, auxiliar no financiamento educacional sem determinar aspectos relacionados ao conteúdo do ensino ou ao controle direto de suas ações, reservando essa área para um outro possível nicho de atuação do mercado.

Sendo assim, pode-se compreender que o Estado não teria o dever de garantir a qualidade da educação e nem estabelecer os princípios que a norteiam, mas apenas intermediar as relações estabelecidas entre as demandas da sociedade e as do próprio mercado, regulando a oferta da educação enquanto mais um serviço que cabe à esfera o mercado. No entanto, diante desse contexto e do questionamento do modo como essas relações ocorrem, tendo em vista seu caráter evidentemente desigual e excludente e sua ocorrência num contexto social no qual há diferentes classes que estabelecem suas relações por meio de um processo de tensão e luta, uma nova concepção emerge.

Desse modo, a “tradição socialista”, segundo Ramos (2015), passa a difundir uma concepção de educação compreendida como mecanismo

orientado para liberar a classe operária de tais condições de exploração, contrapondo-se a ideias liberais. De acordo com tal perspectiva, a educação deve promover a conscientização e a “desalienação” da classe trabalhadora orientando-as a partir dos interesses e demandas das massas e não do capital.

Portanto, passam a disputar na mesma arena interesses de ordem liberal comprometidos com as demandas mercadológicas e perspectivas centradas na superação das relações desiguais de exploração da classe trabalhadora. Vislumbrava-se, pelo menos, promover iniciativas que contribuam para minimizar os efeitos das mazelas geradas pelo próprio contexto produtivo, possibilitando melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

Entretanto, de acordo com Ramos (2015) também passa a ser difundida uma visão mais econômica da educação, reforçada a partir de Alfred Marshall e sua obra *Princípios de Economia* (1890), que acaba prevalecendo. Seu pensamento propagou elementos que permeiam a perspectiva econômica da educação que se difunde até o contexto contemporâneo e refere-se à ideia de que ela é um investimento rentável e pode possibilitar maiores retornos financeiros concretos para o mercado capitalista, na mesma direção do que defendem os demais autores liberais aqui mencionados.

Ramos (2015) ainda pontua e destaca, no âmbito das contribuições que influenciaram o modo como se configura a relação entre economia, trabalho e educação, o reflexo das concepções de Taylor (1990) e Ford (2012). Suas ideias exerceram grande influência na maneira como o trabalho passou a ser configurado com o desenvolvimento e a modificação das relações produtivas e no modo como a força de trabalho começa a ser explorada visando sua potencialização para o alcance de maiores ganhos produtivos e financeiros.

Primeiramente, na passagem do século XIX para o século XX, dissemina-se a perspectiva de Taylor (1990) relativa ao controle do processo produtivo. Baseia-se no controle dos tempos e movimentos do trabalhador visando ampliar o rendimento deste e, com isso, ampliar a margem de lucro apropriada pelo capitalista. Para formar o profissional ideal a ocupar os novos postos de trabalho organizados sob essa configuração se defende, nesse contexto, que a educação deve possibilitar a adequação dos indivíduos às demandas do sistema produtivo. Assim, de acordo com essas concepções, a educação pública apropriada para as massas deve ser capaz promover a

conformação dos indivíduos a esse contexto.

Posteriormente, com as ideias de Ford (2012) e a inserção da esteira no âmbito da produção, o controle sobre o processo trabalho passa a ser determinado por seu ritmo. Procura-se administrar, de modo cada vez mais específico, as tarefas a serem desempenhadas pelos trabalhadores. Nesse sentido, propaga-se uma concepção de trabalho por meio da qual o homem submete-se, em quase sua totalidade, às determinantes do contexto da produção. Tem seus tempos, movimentos, decisões e processo produtivo organizado, controlado e submetido à lógica fabril que se desenvolve e se estabelece no período.

Aos moldes dos interesses da economia de mercado, cuja prioridade reside na busca pela lucratividade, passa a ser determinante a compreensão que se têm acerca do papel social da educação. O ensino e as demandas econômicas passam a se aproximar buscando viabilizar o alinhamento dos indivíduos a esse novo panorama da sociedade, conforma pontua Ramos (2015). Compreendia-se que havia a necessidade, dada pelo contexto do capitalismo, de suprimento de mão de obra para atender às novas relações de produção nas quais se inseriam novas tecnologias e processos de trabalho.

Em linhas gerais, ao longo do desenvolvimento do capitalismo modificaram-se as funções e as demandas produtivas e, com isso, também foi alterado o modo como se compreende o papel do trabalhador e a função da educação para a formação dos indivíduos de acordo com as novas conformações do capitalismo, ao longo de sua história. No entanto, fica evidente que os benefícios almejados favorecem mais os que detêm o poder, os meios de produção e o controle das relações produtivas do que os próprios trabalhadores.

Nesse contexto, visões liberais e socialistas acerca do trabalho e do papel da educação se contrapõem, ganhando cada vez mais espaço perspectivas neoliberais que reforçam o valor que é atribuído à liberdade do mercado e ao potencial da educação como mecanismo que contribui para a maximização do lucro que pode ser obtido por meio da exploração de uma força de trabalho bem treinada conforme essas concepções.

A partir de tal perspectiva, observa-se o aumento da abertura de escolas de cunho técnico/profissionalizante e uma valorização maior dada à obtenção

de diplomas e certificados para a conquista ou a manutenção de um emprego, o que se perpetua até o contexto atual. Assim, a difusão da ideia de que estudar e obter certificação profissional possibilita maiores chances de acesso aos novos postos de trabalho se intensifica e os cursos passam a priorizar a especificação das tarefas a serem ensinadas e a aprendizagem de comportamentos úteis ao novo contexto social, baseado nessas vigentes relações de trabalho.

Nessa conjuntura, pode-se observar a consolidação da supremacia burguesa enquanto classe que se estabelece em uma configuração social pautada nas relações de entre ela e a grande massa de trabalhadores, tal como delineado por Marx (2001). Na compreensão desse autor relativa à configuração social que se estabelece com a ascensão do capitalismo, observa-se a polarização da sociedade entre burgueses e proletários e é possível entender o modo como as relações entre educação e o campo econômico passam a se consolidar sob as mesmas diferenciações que se estabelecem para as diferentes camadas da sociedade.

Havendo diferentes papéis a serem exercidos pelas diferentes classes sociais, a educação para cada uma delas possui objetivos, características e propósitos também divergentes. Desse modo, o modelo educacional que emerge desse contexto vai se consolidando, também, de acordo com o modo como o próprio capitalismo vai se desenvolvendo.

Assim, a educação reflete e reproduz, por meio de suas práticas, relações também divergentes como as que se originam no contexto da sociedade. Com isso, as diferenças entre os modos de vida da elite e das camadas populares mostram o mesmo tipo de perspectiva de diferenciação entre trabalho manual e intelectual e a que, em face disso, se estabelece quanto aos papéis sociais que os indivíduos de cada classe desenvolvem.

No âmbito do sistema educacional, essas diferenciações são materializadas em diferentes propostas formativas para indivíduos das diversas camadas sociais. Assim, a escola se organiza para atender, diferentemente, as divergentes demandas de educação oriundas desses grupos. Com isso, observa-se o desenvolvimento de um modelo educacional dual e orientado para as aspirações das diferentes parcelas da sociedade, aspectos relacionados ao modo como Marx (2001) também elenca as divisões entre as

classes sociais.

Oferta-se um ensino de cunho profissionalizante e tecnicista aos indivíduos das camadas populares e que vão atuar no âmbito da produção. Em contrapartida, os que possuem condições para dedicar grande parte de seu tempo aos estudos, sem a imposição da necessidade de trabalhar precocemente para sua subsistência, recebem uma formação para o trabalho voltada para posições de controle e de cunho científico e intelectual.

Desse modo, perspectivas ideológicas de caráter reprodutor, emergidas desde o contexto das revoluções industriais, passam a integrar o modo como a educação, cujo papel vai se modificando em alinhamento ao que demanda tais contextos, se adequa às novas configurações produtivas para realizar a formação da mão de obra requerida.

Observando a história da educação brasileira, conforme Romanelli (2009), percebe-se que a educação se torna um privilégio da elite. É oferecida, inicialmente, pelo trabalho dos jesuítas estando, portanto, circunscrita no domínio religioso, de acordo com as características do seu próprio desenvolvimento enquanto sociedade, percebe-se que. Entretanto, começam a ocorrer alterações significativas nesse contexto com a Reforma Pombalina, em 1759, a partir da qual ocorre a expulsão dos jesuítas e a educação começa a se afastar de uma perspectiva religiosa. Assim...

Na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado com "mão de ferro" pelo Marquês de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil. Tirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, criando assim, um ensino pelo e para o Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Regias, a situação não mudou, pois, o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses (RIBEIRO, 1993, p. 01).

Entretanto, até o período em que se deu a chegada da família real no país, no ano de 1808, poucas mudanças de grande destaque podem ser

observadas na educação brasileira, no que se refere à temática do presente estudo. No entanto, a partir desse período a organização do ensino passa a atender às necessidades da elite portuguesa que se instala no Brasil. Até então, o trabalho, que era eminentemente escravo, não demandava formação específica.

Posteriormente, com base no mesmo autor, observa-se a criação de escolas técnicas e do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, bem como de Liceus Provinciais voltados à demanda do ensino secundário, o que ocorreu após a Proclamação da Independência (1822). Começa a ocorrer, a partir desse período, uma maior organização do ensino profissionalizante.

Outro aspecto relevante destacado por Ramos (2015), quanto à configuração que toma o trabalho no contexto brasileiro, refere-se à assimilação das perspectivas dos estudos de Taylor (1990) e Ford (2012) no final do século XX. De acordo com o que já se pontuou nesta seção, buscavam impulsionar o desenvolvimento produtivo e impactaram o contexto do trabalho com suas concepções. Assim, também no Brasil começam a ocorrer modificações no contexto do trabalho e a ser pensado um modelo de formação para as camadas populares alinhado às novas dinâmicas que se estabeleciam.

Ocorre, nesse sentido, a intensificação da oferta de ensino técnico e, em muitos casos, havia vínculo direto entre instituições educacionais e estabelecimentos industriais ou comerciais como ocorreu, com o passar do tempo, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) no ano de 1942 (orientado para a formação industrial) e, em 1946, como Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (voltado à educação para postos de trabalho na área do comércio).

Desse modo, houve a disseminação de iniciativas do próprio setor do empresariado voltadas à educação do trabalhador, difundindo concepções relacionadas à importância da certificação profissional para o trabalho. Com isso, ocorreu a proliferação de instituições de tal natureza, o que exemplifica o modo como se passa a compreender como algo viável relacionar a educação ao contexto do trabalho, para atendimento das demandas do sistema produtivo.

Esse tipo de concepção, para Caires e Oliveira (2016), encontrou um terreno fértil para propagação no Brasil impulsionando, inclusive, a disseminação de escolas técnicas, como ocorreu no período de governo de

Getúlio Vargas. Além disso, percebe-se a difusão de propostas educacionais embasadas na TCH (como já se ressaltou no início da presente seção) que passam a ser aceitas e valoradas pelas camadas populares como mecanismos que podem proporcionar melhores condições de acesso a empregos. Segue-se, com isso, premissas e concepções ideológicas internacionalmente difundidas, conforme tem sido discutido nesta tese.

A “cultura” de vinculação entre trabalho e educação sob o paradigma do capital passa a ser assimilada e aceita no Brasil, inclusive pelas camadas populares que recebem, em maior medida, o impacto negativo das mazelas e desigualdades que se originam nesse mesmo campo de relações. Integram como parte de suas perspectivas de vida um discurso que lhes parece benéfico, mas não possibilita, de fato, a transformação das relações de trabalho que lhes causam alienação e poucos resultados efetivos.

Assim, na atualidade, pode-se observar um panorama no qual se busca reafirmar as premissas emergidas no Consenso de Washington, como se viu no início desta seção, retomando e ressaltando a relevância do papel do mercado e da necessidade de sua irrestrita liberdade como premissas fomentadoras da competitividade e do desenvolvimento econômico. Com isso, as concepções liberais são acirradas e propaga-se a ideia de que a adequação das economias às propostas do de uma nova perspectiva liberal (ou neoliberalismo) garante, por meio da plena atuação do livre mercado, a diminuição das desigualdades e mazelas que dele resultam.

Tal afirmação não é passível de confirmação, haja vista que as desigualdades são geradas no próprio contexto do capitalismo, conforme se pode compreender a partir de Piketty (2014). Desse modo, não se postula, na prática, nada novo que permita vislumbrar a efetivação da superação dos problemas que emergem do contexto orientado pelo modo de acumulação capitalista, para além da regulação das economias pela “mão invisível” de Smith (1988).

Portanto, consolida-se uma visão econômica neoclássica que continua a negligenciar, ainda em maior medida, o papel da educação enquanto prática orientada por especificidades próprias e emancipatórias, como seria relevante para que a mesma pudesse contribuir para a transformação desse panorama excludente que se verifica estabelecido. Nele, as políticas educacionais

passam a refletir e a reproduzir as relações desiguais identificadas no âmbito socioeconômico e o faz de modo cada vez mais intenso.

De acordo com o que foi colocado, uma educação que viabiliza o adestramento para o trabalho e a formação de condutas que propiciem maior produtividade e lucros ao capital, bem como mantenha as camadas populares sob controle, torna-se o paradigma por meio do qual se vai educar a grande massa da população nas escolas públicas.

Essa educação deve, em conformidade com as compreensões neoliberais, organizar-se para formar a parcela da população que será inserida no processo produtivo ao qual os indivíduos devem submeter-se, passivamente e encarar processos exploratórios e de flexibilização das condições de trabalho em que irão atuar. Tais circunstâncias são propagadas como naturais e inerentes à dinâmica do trabalho.

Fica claro, diante disso, que é ampla a influência das concepções econômicas de base neoliberal na educação, reacendendo e aprofundando princípios oriundos do liberalismo clássico, mas ignorando as contradições que muitos estudos já confirmaram emergir do modo como o capitalismo se configura em sua fase atual, como Bauman (2015) possibilita compreender.

Assim, o impacto de tais perspectivas é exercido de forma determinante no âmbito da relação entre trabalho e educação. Influi na maneira como as políticas de formação para o trabalho passam a ser concebidas e estruturadas em alinhamento às dinâmicas de mercado, deixando os sujeitos para um segundo plano e distanciando-se da perspectiva ontológica do trabalho e de sua abordagem enquanto princípio educativo, expressa nas DCNEM e tratadas na segunda seção deste estudo. A educação para o trabalho submete-se, desse modo, às determinações do panorama econômico e produtivo vigente.

De acordo com que apontam diversos autores, dentre os quais destaca-se Brook (2012), ao apregoar esse tipo de concepção impacta-se o contexto educacional, pois difunde-se uma concepção de homem como um bem de produção passível de receber investimentos para gerar maior lucratividade, à semelhança do que se faz no mercado, com os bens produzidos. Cabe, portanto, realizar investimentos nesse “capital humano” que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que, uma vez aprendidos, gerem retornos viáveis e lucros maiores ao se trabalhar.

Essas noções, que se aproximam das premissas defendidas pela TCH, ressurgem, no contexto vigente, com novos ares mais relacionados às dinâmicas produtivas atuais. No entanto, como já se afirmou quanto à viabilidade de se estabelecer uma relação direta entre formação, mercado de trabalho e aumento da renda, trata-se de algo que não se pode confirmar e que é desmistificado, por exemplo, por Sanchis (1997). Para ele, embora não se deva negar a importância do papel da educação no que concerne à formação para a vida profissional, pois diante da modernização do tecido produtivo, há a necessidade de mão de obra qualificada, não é possível um ajuste perfeito entre a educação e o mundo do trabalho.

Esse processo não ocorre de modo igualitário para todos e nem nas mesmas condições, configurando desigualdades e a exploração de grande parte dos trabalhadores, quando se dirige às diferentes necessidades das camadas populares de um modo que ignora suas particularidades e o processo excludente que incide sobre suas condições de vida.

Assim, o problema que daí resulta expressa que todo esse processo visa, apenas, beneficiar uma pequena parcela da população e, com isso, dissemina-se e é fortalecida uma concepção pedagógica de base prioritariamente tecnicista e voltada para a educação do trabalhador para aprendizagem das técnicas relativas às profissões demandadas pelo contexto do capitalismo em sua configuração atual.

Seria relevante formar para o trabalho, proporcionar melhores condições para o acesso a empregos e contribuir para o desenvolvimento econômico do país, no entanto, compreendendo-se a natureza da formação a ser oferecida numa perspectiva mais ampla, emancipatória e que transcenda o mero alinhamento às demandas do mercado. No entanto, ocorre a retomada de uma concepção pedagógica pautada na TCH, como afirma Saviani (2003), priorizando-se uma reordenação do processo educativo de modo a torná-lo mais objetivo e operacional, para atender a essas demandas do capitalismo.

Nessa direção, aspectos relacionados à aprendizagem técnica e de comportamentos úteis ao trabalho são privilegiados e acentua-se a divisão entre trabalho manual e intelectual, do mesmo modo que se diferencia o modelo de formação destinado à parcela da população a quem cabe que desenvolver um trabalho mais braçal ou com menores exigências de formação,

daquela destinada aos que irão controlar esses processos e desenvolver atividades de cunho mais intelectual.

Reforça-se, assim, a existência de uma hierarquia entre trabalhadores oriundos de diferentes camadas sociais reproduzindo, por meio da educação, relações desiguais semelhantes às estabelecidas no âmbito da sociedade capitalista. Propaga-se, incutindo no trabalhador seus valores, uma ideologia dominante e reprodutora das condições estabelecidas no modo de produção vigente. Os indivíduos passam a assimilá-la como “verdade” e norte para o qual devem convergir suas forças, educando-se pelo e para o lucro do capital.

Portanto, o cenário configurado a partir do percurso empreendido para o estabelecimento do capitalismo como modo de produção vigente oferece um campo amplo para o estabelecimento de relações pautadas em desigualdades sociais e no distanciamento entre as condições almejadas e possíveis para os indivíduos oriundos das camadas populares.

O que se observa é que, no discurso vigente, se simplifica e reduz a complexidade do impacto que o contexto econômico exerce no campo social. Relaciona-se os fatores educação, mercado de trabalho, produtividade e renda sem considerar, devidamente, que as dinâmicas do próprio capitalismo reforçam processos excludentes que precisam ser levados em conta em qualquer proposta que expresse compromisso com a transformação, para melhor, das condições de vida da população.

Contraditoriamente, ao se atribuir ao trabalhador a responsabilidade por seu “sucesso” profissional, desconsiderando essas contradições que perpassam o contexto social vigente, propaga-se uma esperança que não se efetiva como garantia, como afirmado por Sanchis (1997). Apregoa-se aos homens simples, trabalhadores e de baixa ou nenhuma escolaridade que “(...) ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p.33), mas não se permite a esses mesmos homens, usufruir integralmente das riquezas geradas por seu trabalho.

Oliveira (1997) também possibilita refletir sobre essas colocações ao apontar que o peso atribuído à educação acaba por se aproximar das concepções da lógica capitalista, preparando trabalhadores que sirvam aos

seus interesses e reafirmando as premissas defendidas pela TCH. Nesse sentido, as verdadeiras intenções e benefícios gerados se relacionam a uma maior lucratividade do sistema produtivo e são disfarçados sob o discurso da promoção de vantagens para o trabalhador que atribui, à educação, suas expectativas de mobilidade social.

Assim, a especificidade da educação, bem como seu papel no âmbito da sociedade, é submetida aos interesses econômicos coadunando com o que aponta Marx (2001) para quem há uma subordinação do trabalho “vivo” a um trabalho “morto”, alienado e desprovido de efetivo sentido para os trabalhadores, sob os ditames do sistema econômico.

De tal forma, a escola contribui para adequar a consciência dos indivíduos à conformação social vigente, tornando-se propagadora das desigualdades que se dão no contexto social, relacionado os objetivos da educação ao que é determinado pelo contexto produtivo. Nesse sentido, Frigotto (1993) afirma que a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores passa a ter um papel estratégico para o capital, pois “(...) deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p. 26).

Desse modo, suas colocações aproximam-se do que aponta Kuenzer (1997) para quem a educação forma a população mais pobre para o sistema de produção e para a atuação em profissões de níveis inferiores (conforme são socialmente valorizadas nesse contexto do capitalismo vigente). Em consonância com a colocação de Kuenzer (1997) infere-se que a educação se torna uma instância que media, propaga, incute e veicula os valores necessários à manutenção das relações desigualmente estabelecidas no contexto da sociedade contemporânea.

Além disso, a partir do pensamento de Gramsci (1995), que ressalta a importância do trabalho como princípio educativo e de que este deve ser compreendido como parte da proposta de formação que é formulada para a classe trabalhadora, pode-se entender que é expressivo o contingente de pessoas que buscam obter a melhoria de suas condições de vida, trabalho e renda por meio do aumento da escolaridade. No entanto, não é coerente afirmar, definitivamente, que se aproximando educação e trabalho sob o paradigma da economia se garanta a equalização das condições sociais

inerentes ao contexto no qual essas relações se dão.

Conclui-se, portanto, diante do que aponta o referencial teórico utilizado como embasamento para as proposições que aqui foram colocadas e cuja seleção perpassa o que as DCNEM de 2012 apontam como parte dos princípios que norteiam a educação brasileira, como se viu na segunda seção desta tese, que a influência emergida do panorama econômico mundial se estabelece sob a ótica do capital e dissemina perspectivas de cunho neoliberal. Estas, do modo como estão perpassando a relação que vem sendo estabelecida entre trabalho e educação, mostram aspectos contraditórios que influem nas possibilidades de contribuir, efetivamente, com a melhoria da educação pública e a superação das mazelas inerentes à configuração atual do capitalismo.

Tal afirmação decorre, em síntese, de que complexos e abrangentes problemas que originados da própria dinâmica do sistema produtivo, em sua configuração atual, não recebem a devida consideração e se propaga um discurso para a educação que, na prática, se esvazia em face das problemáticas que tornam esse contexto tão complexo. Portanto, se as políticas educacionais pretendem mostrar compromisso com o público a quem se dirigem, é necessário que sejam formuladas de modo que os interesses e necessidades formativas que expressam como objetivo pautem-se nas efetivas demandas da população a quem são destinadas.

Formar para o trabalho tendo-o como princípio educativo relaciona-se à ideia de buscar compreender como é possível que a educação viabilize mecanismos que possibilitem a diminuição das condições de exclusão social que configuram o contexto de vida da maior parte da população. Nesse sentido, o que foi debatido até o momento aponta para a direção de que é preciso integrar a categoria trabalho à educação das camadas populares considerando as relações históricas que perpassam sua consolidação enquanto classe e as necessidades desses sujeitos enquanto grupo social que, emancipado, poderá romper com o ciclo de marginalização e exclusão social que a própria configuração social lhes forja.

Portanto, é essencial que as políticas públicas sejam pensadas, formuladas e implantadas expressando compromisso prioritário com o atendimento das necessidades do público a quem se destinam e contribuam,

com isso, para a emancipação de sua consciência e o desenvolvimento da criticidade de seu pensamento.

Diante dessas constatações preliminares e visando subsidiar a pesquisa proposta nesta tese, bem como observar as maneiras como as relações aqui debatidas vêm sendo concretizadas no contexto brasileiro vigente apresenta-se, na próxima seção, uma análise relativa ao modo como a aproximação entre trabalho e educação vem sendo contemplada na legislação educacional brasileira.

Novos elementos que perpassam as políticas educacionais (para além do conteúdo das DCNEM e de outros referenciais que já foram mencionados nesta tese) são apresentados e analisados, ampliando a presente discussão e o quadro conceitual a partir do qual, na quinta seção desta tese, analisa-se o modo como a categoria trabalho perpassa uma política educacional vigente.

4 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Em face do que foi colocado nas primeiras seções deste trabalho, cabe fazer algumas colocações relacionadas à aproximação entre a área da educação com o modo como a categoria trabalho é contemplada na legislação educacional brasileira. Isso é relevante para a elucidação do objetivo do presente estudo e para apontar elementos que explicitem os principais aspectos que embasam a tese aqui defendida.

Assim, a presente seção tem início retomando o apontamento já realizado nas seções anteriores, de que a relação entre os campos do trabalho e da educação figura de modo cada vez mais presente no aparato legal que delinea os rumos da educação no país, especialmente no contexto da Educação Básica, no Ensino Médio. Kuenzer (1998) confirma essa colocação ao mostrar, em seus estudos, que as políticas educacionais de formação para o trabalho formuladas a partir da nova LDB e, portanto, a partir de 1996, pautam-se no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional.

Na mesma direção do que afirma essa autora, há dispositivos normativos que regulamentam a educação brasileira e expressam a intenção de integrar, tanto da categoria trabalho às propostas voltadas para a educação

na atualidade, como a ideia de Ensino Integral ao modelo educacional que ganha espaço e se expande no Brasil, especialmente no que concerne às ações pensadas para a formação da população jovem. Diante disso, são retomados alguns documentos que confirmam essa colocação e retratam o modo como trabalho e Ensino Integral vêm sendo tratados nas políticas educacionais implantadas no Brasil contemporâneo.

Como um primeiro apontamento, pode-se colocar que o ordenamento legal brasileiro expressa a aproximação dessas áreas colocadas no parágrafo anterior e permite o estreitamento de suas propostas, por meio da implantação de políticas públicas que emergem da legislação que vem sendo promulgada no país. Como exemplo, pode-se mencionar a Constituição Federal de 1988 – CF 88 (Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, Seção I – Da educação), que no artigo 205 aponta...

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, em seu artigo 214, a CF (1988) afirma que o Plano Nacional da Educação é o instrumento que deve prever as ações que, dentre outras, conduzam à formação para o trabalho. Destina ao PNE, portanto, a responsabilidade de desenvolver políticas públicas que contemplem essa perspectiva de inclusão da categoria trabalho.

Na CF (1988), embora de modo não explícito, a perspectiva de ensino integral também começa a aparecer, quando são apresentados os aspectos que tratam da concepção de ensino. Em seu artigo 205, a CF (1988) concebe a educação como direito humano a ser incentivado pela sociedade brasileira, objetivando promover o desenvolvimento *pleno ou integral* do aluno, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

No artigo 206, a CF 1988 trata da gestão democrática do ensino público, dialogando com as propostas de Ensino Integral que, em geral, coadunam com essa perspectiva. Além disso, perpassa essa mesma ideia de integralidade e de formação plena dos sujeitos quando, no artigo 227, afirma que a educação é dever da família, da sociedade e do Estado, bem como um direito de todos que

deve, portanto, integrar a constituição de todos os indivíduos e a eles ser acessível.

Tais aspectos, embora não se refiram diretamente à educação para o trabalho ou ao ensino integral, contemplam premissas que passam a nortear a implantação de propostas que os inserem no cenário educacional vigente no Brasil e a orientar a elaboração de outros dispositivos legais que, posteriormente, passam a contemplar esses temas de maneira mais específica.

Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394 de 1996) já se ressalta, no artigo 1º e §2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Coloca-se também, no artigo terceiro e inciso XI, que o ensino deverá ser ministrado de acordo com diversos princípios, dentre os quais se destaca a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

A mesma lei especifica em seu artigo 39 que a educação profissional deverá ser desenvolvida de maneira “(...) integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (...)” (BRASIL, 1996) e que sua proposta deve contemplar um trabalho que “(...) conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). A LDB determina ainda, em seu artigo 40, que “(...) a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Tal dispositivo também afirma em seu artigo 2º, que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Esse mesmo documento legal prevê que a educação se consolide de modo intersetorial e articulado com outras áreas e, portanto, como visto, demonstra a intenção de relacionar formação regular e profissional, articulando trabalho e educação no âmbito da formação básica do jovem.

Aproximando-se do conteúdo da CF de 1988, a LDB afirma em seu artigo 2º que a educação, inspirada em ideais de liberdade e de solidariedade humana, é um dever da família e do Estado. Apresenta como finalidade, o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Esses aspectos evidenciam a intenção de haver uma relação de proximidade entre a educação e outros setores da sociedade

dentre os quais integra a categoria trabalho.

O mesmo documento legal também determina, em seus artigos 34º e 86º, que o Ensino Fundamental deve passar, de forma progressiva, a ser ofertado em tempo integral. Isso evidencia o objetivo de expansão de tal modalidade o que, quanto ao Ensino Médio, também pode ser observado, pois passa ser contemplado na legislação tornando-se alvo de políticas públicas de ensino integral.

Desse modo, a concepção de educação em uma perspectiva de integralidade e como um direito social é assegurada na CF 1988 e em outros documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069/1990, o qual ressalta a importância de que a aprendizagem ocorra para além do contexto escolar.

Nesse sentido, o ECA apresenta em seu artigo 53 (que mantém relação com o conteúdo do artigo 205 da CF de 1988) a compreensão de que toda criança e adolescente tem direito à educação e de que esta prepare o educando visando seu desenvolvimento completo, integral, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

No artigo 59, esse estatuto aponta que a União, estados e municípios devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes aos espaços culturais, esportivos e de lazer. Desse modo, observa-se a aproximação do conteúdo desse documento com a perspectiva de Ensino Integral na qual, em geral, amplia-se o leque de atividades oferecidas à população participante e integra-se a categoria trabalho.

Portanto, o ECA também corrobora com a ideia de alinhar trabalho, educação e Ensino Integral nas propostas formativas para a Educação Básica, do mesmo modo como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, segundo Brasil (2000), também são referências importantes que mostram esse tipo de aproximação.

Os PCNEM contemplam diretrizes oriundas do governo federal que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino no desenvolvimento dos currículos escolares. Nesse sentido, apresentam como um dos objetivos da educação a proposta de sua vinculação orgânica com o trabalho, aspecto que deve ser disseminado por toda a prática educacional.

Além disso, as diretrizes que são expressas nos PCNEM, quanto ao

Ensino Médio, confirmam a importância dada para o desenvolvimento de valores e competências voltados para a integração do projeto individual dos educandos ao da sociedade em que se situam. O conceito de competência e da importância de se educar para o desenvolvimento delas é bastante ressaltado no texto dos PCNEM salientando-se a relevância de oferecer preparação e orientação básica para o trabalho com o intuito de promover a integração dos jovens ao contexto produtivo.

Esses parâmetros propõem, ainda, o desenvolvimento de competências que garantam o aprimoramento profissional dos alunos, permitam a eles realizarem o acompanhamento das mudanças que caracterizam a produção no tempo atual e incentiva sua disponibilidade e interesse para continuar aprendendo de forma autônoma, em níveis mais elevados de estudos.

Tais aspectos são apontados como condições importantes e necessárias que precisam ser abordadas nas propostas formativas, devendo-se conceber os educandos de forma integral e formá-los para a inserção no contexto produtivo. Assim, essas colocações coadunam com as premissas contidas da CF 1988, LBD e ECA relativas à perspectiva de educação para o trabalho que veiculam e ao incentivo à expansão progressiva do ensino na modalidade integral.

Além desses dispositivos tratados nos parágrafos anteriores, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172 aprovada em 2001, que constitui o primeiro plano nacional da área desde o período de redemocratização do Brasil, vigorou até 2010 e propõe, como sua segunda meta relativa ao Ensino Fundamental, a oferta da educação em turno integral. O PNE determina a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias visando universalizar o ensino e diminuir as taxas de retenção escolar. Além disso, as escolas integrais abrangidas pelo PNE objetivam atender, prioritariamente, famílias de baixa renda, no entanto não contemplam o Ensino Médio, especificamente.

No âmbito de tais discussões aqui realizadas, também é relevante mencionar o conteúdo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que constitui um documento relacionado à atuação da União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira. Foi lançado no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24

de abril de 2007.

Esse plano busca incentivar a mobilização social para a conquista da qualidade da Educação Básica e defende a importância de haver uma maior integração das famílias e da comunidade na educação, prevendo o aumento da jornada escolar e introduzindo, preliminarmente, elementos que também se relacionam à perspectiva de educação para o trabalho e em tempo integral.

O referido plano propõe a expansão da jornada e a diversificação das atividades escolares visando, dentre outros aspectos, “(...) ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007, artigo 2º, inciso VII); “(...) transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar” (BRASIL, 2007, artigo 2º, inciso XXVI).

Nesse contexto, também é essencial observar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como instrumento principal o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Organiza e estrutura propostas educacionais a partir de estudos e parcerias com organismos de origem empresarial (aspecto cada vez mais presente nos documentos que tratam da educação brasileira) aos quais é aberto um maior espaço para a participação e influência direta nas decisões relacionadas às políticas educacionais. Assim...

Merece destaque na atuação do TPE, porém, a inclusão de um ator que, historicamente, não esteve envolvido na luta pela melhoria da qualidade da educação: os empresários. Neste sentido, vemos a participação do TPE nesta luta como o ponto de inflexão em relação ao nosso passado, responsável por ter incluído a presença destes novos atores na discussão sobre a educação e na luta pela sua melhoria (SIMIELLI, 2008, p. 573).

Essa colocação necessita ser considerada com atenção para que a aproximação que se busca consolidar com o campo empresarial não beneficie apenas o contexto produtivo ou este em maior medida do que os sujeitos educados em seus moldes, cuja formação de qualidade é essencial para seu desenvolvimento no complexo contexto da sociedade vigente.

Sendo assim, como já se ressaltou na seção 03, não se pode perder de vista a importância de que os sistemas educacionais precisam manter sua

autonomia e estrutura a partir de princípios definidos pelo estado brasileiro enquanto projeto nacional voltado para formação sólida e integral de seus cidadãos. É essencial, para isso, oferecer acesso amplo e de qualidade ao ensino para todos os brasileiros e definir sua especificidade a partir do que a educação concebe como fatores essenciais para a formação humana.

Tratando ainda dos dispositivos legais que perpassam a temática do presente estudo, o Decreto 6.253 de treze de novembro de 2007, trata da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A partir dele são destinados recursos para a Educação Básica pública, complementando as verbas da União.

No mesmo ano, a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 regulamenta o FUNDEB e especifica a distribuição de recursos que contemplam escolas de Ensino Integral e Médio Profissional, evidenciando a intenção de financiamento de iniciativas de tal natureza.

Mostra-se, com esses dois últimos dispositivos legais mencionados, haver um incentivo a políticas públicas que fomentem o desenvolvimento do Ensino Integral e da educação para o trabalho, possibilitando ampliar o oferecimento de propostas educacionais com essa finalidade.

No mesmo período, a Portaria Interministerial nº 17/2007 instituiu o Mais Educação que visa, de acordo com o exposto na portaria, contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Sua implantação realiza-se por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal. Propõe contribuir para a elaboração de propostas, visões e práticas curriculares destinadas às unidades escolares, bem como desenvolver atividades socioculturais e ações socioeducativas no contraturno escolar. Dentre essas ações, estão incluídas atividades relacionadas à educação, arte, cultura, esporte e lazer.

No artigo 2º da portaria supracitada são expressas as finalidades do programa que, em linhas gerais, consiste em apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de Educação Básica. Propõe-se realizar suas metas por meio do oferecimento de atividades no contraturno escolar, para contribuir com a melhoria de aspectos como a evasão escolar, reprovação, distorção idade/série, almejando melhor

qualidade para a educação.

Além disso, busca proporcionar o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais, prevenir e combater práticas relacionadas ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência. Além disso, visa desenvolver atividades que possibilitem a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão dos educandos, por meio de diversas linguagens como: artística, literária e estética.

Assim, o Mais Educação propõe trabalhar com a diversidade cultural brasileira, estimular o desenvolvimento de práticas esportivas e atividades de lazer voltadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade. Busca promover a aproximação das escolas, famílias e comunidade, viabilizando a integração de equipamentos públicos sociais e comunitários com o cotidiano escolar e firmando o compromisso da União em prestar assistência nas áreas técnica e conceitual aos entes federados para possibilitar o desenvolvimento da educação. Portanto, também evidencia a perspectiva do governo de fomentar o Ensino Integral e mostra a natureza das atividades que se prioriza para a educação brasileira.

Já no ano de 2009, a Portaria nº. 971 de 09 de outubro de 2009 instituiu o “Programa Ensino Médio Inovador” apresentando suas concepções educacionais e estrutura geral. O documento incentiva o desenvolvimento de propostas curriculares consideradas inovadoras, mais próximas do contexto dos educandos, voltadas para o trabalho em escolas do Ensino Médio não profissional e objetivando a melhoria da qualidade da educação.

O texto desse documento orienta a implantação progressiva de tal modalidade de ensino, devendo ofertar a carga horária de três mil horas, ao longo de três anos. Embora não aborde, especificamente, a formação para o trabalho ou o Ensino Integral, também retrata uma proposta vigente para o Ensino Médio que prevê a ampliação de sua carga horária e a diversificação das atividades educacionais a serem oferecidas.

Em 2010, o Decreto 7.083 regulamenta o programa Mais Educação evidenciando aspectos relacionados à construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Reafirma e evidencia a perspectiva contida nas proposituras governamentais de incentivar o Ensino

Integral nas atividades recomendadas, como se tem observado nos demais documentos aqui mencionados. De acordo com esse decreto, o programa Mais Educação visa contribuir para a melhoria da aprendizagem, o que será realizado por meio da ampliação do tempo de permanência na escola e por meio da oferta de Educação Básica em tempo integral.

No § 1º do artigo 1 desse decreto, considera-se como Educação Básica em tempo integral a que oferece jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o total do tempo de permanência na escola ou atividades escolares realizadas em outros espaços educacionais (equipamentos públicos e estabelecimentos disponibilizados por meio da efetivação e parcerias com órgãos ou instituições locais, segundo o § 3º do artigo). As atividades relacionam-se, segundo o §2º do mesmo artigo, ao...

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p. 01).

São apresentados, também no §2º, os princípios da educação integral desse programa, contemplando...

[...] I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais [...], II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento

de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010, p.01).

Em face de tais elementos, constata-se a perspectiva do governo federal de implantar e fomentar iniciativas de Ensino Integral voltadas à Educação Básica e de integrar o trabalho, como categoria formativa, nessas proposições.

No ano de 2012, a Resolução nº 02 de 30/01/2012 do Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Elas apresentam como proposta curricular, de acordo com Brasil (2013), a vinculação entre os campos do trabalho e da educação consoante ao que já foi colocado nas primeiras seções desta tese.

Por meio da leitura e estudo dessas diretrizes, verificou-se a presença de aspectos que compreendem a relação entre a proposta educativa e o campo do trabalho, expressando a intencionalidade de aproximação entre ambos. Além disso, seguem a LDB que, em seu artigo 9º, designa que estados, distrito federal e os municípios devem definir, de modo colaborativo, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Assim, conforme consta em Brasil (2013), no item 5.2 do documento que compila as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e trata, dentre elas, das DCNEM, fica claro que a concepção de trabalho como princípio educativo é considerada como base sobre a qual os objetivos das propostas educativas e os currículos a serem implantados devem se estabelecer.

Quanto ao projeto político-pedagógico, as DCNEM destacam, no artigo 4º e inciso II, que esse documento deve contemplar "(...) o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 2012). Além disso, a educação deve compreender: "(...) atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social" (BRASIL, 2012 artigo 16, inciso I); "(...) a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou

experimentais” (BRASIL, 2012 artigo 16, inciso VI); e “(...) a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica” (BRASIL, 2012, artigo 16, inciso VIII).

O artigo 5º deste documento elenca princípios sobre os quais o Ensino Médio deve se basear compreendendo, dentre eles, o trabalho enquanto princípio educativo, segundo o inciso II. Aponta, ainda, a importância da integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais e de que essa aproximação seja realizada em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, do mesmo como expressa o inciso VI. Determina-se, também, que haja integração entre educação e as dimensões do trabalho, de acordo com o exposto no inciso VIII.

Esse documento também explicita, em seu artigo 5 e § 1º, que “(...) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012). São mencionados os aspectos que devem orientar a proposta das unidades escolares compreendendo, no artigo 13, inciso I...

[...] as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo (BRASIL, 2012).

Também é apontado no inciso II do mesmo artigo, a concepção do...

[...] trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (BRASIL, 2012 artigo 13, inciso II).

Portanto, esse documento deixa claro que o Ensino Médio, a fim de atingir seus objetivos, deve se estruturar mediante diversas formas de oferta e organização. É possível cursá-lo, na modalidade regular ou na educação de jovens e adultos, de forma integrada à educação profissional técnica e estudar uma profissão de forma integrada com a formação básica. Pode-se, também,

realizar um curso de qualificação profissional, como formação continuada. Assim, de acordo com o artigo 14 e inciso VI das DCNEM...

[...] o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas (BRASIL, 2012).

No artigo 22 desse mesmo documento, deixa-se claro que essas diretrizes devem nortear a proposta de aprendizagem, de formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação. Desse modo, as orientações presentes nas DCNEM constituem os preceitos que orientam, de modo geral, a proposta pedagógica para o Ensino Médio no Brasil.

Portanto, a proposta educativa que deve ser desenvolvida nessa modalidade de ensino, segundo as DCNEM, contempla a educação geral (que possibilita a continuidade dos estudos em níveis superiores de formação) e para o mundo do trabalho. Prevê que o Ensino Médio possa ser ofertado na modalidade integral, de modo progressivo, ampliando sua carga horária e atividades. Concebe-se o trabalho enquanto princípio educativo, inferindo-se que essa categoria deve permear a proposta educativa a ser desenvolvida nas escolas, em uma perspectiva crítica e orientada pela concepção de Gramsci (1995), como já foi discutido na segunda seção deste trabalho.

Também foi observada a possibilidade de realização do Ensino Médio regular cursando-o de modo integrado à educação profissional de nível técnico ou a realização de cursos de qualificação profissional, concomitantemente à Educação Básica. Propostas de Ensino Integral também podem ser implantadas relacionando a formação básica e a educação para o mundo do trabalho, ampliando a permanência dos educandos nas escolas.

Entretanto, a educação profissional não constitui regra geral para a formação média e nem para o Ensino Integral, mas garante-se, pelo menos, que a aprendizagem para o trabalho possua um caráter geral e se realize no próprio âmbito do Ensino Médio regular e de forma integrada aos conteúdos curriculares.

Assim, educação para o trabalho é presente nas diretrizes que norteiam

a educação brasileira e faz parte das orientações que integram as ações e os planos de trabalho que devem ser implantados no Brasil. Tal fato evidencia a importância dedicada à perspectiva de vinculação entre trabalho e educação e da busca pela progressiva implantação do ensino em tempo integral.

Reforça-se, com isso, a pertinência de se buscar compreender a natureza ideológica implícita em tais colocações, haja vista o panorama discutido na seção 03, relativo ao contexto social e produtivo a partir do qual são definidos os aspectos que a educação prioriza em suas políticas, o qual mostra relação próxima com as dinâmicas com o contexto econômico e de produção.

Outro documento relevante, dentre os instrumentos normativos da educação brasileira, é o Plano Nacional de Educação – PNE de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Também apresenta diretrizes a serem seguidas pelos sistemas educacionais. Dentre essas diretrizes, segundo o artigo 2º e inciso V, figura a concepção da “(...) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014). O documento também apresenta metas educacionais a serem perseguidas no período entre 2014 e 2024.

Entre as metas, a terceira apresenta como proposta universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Para isso, propõe como estratégia institucionalizar um programa nacional de renovação do Ensino Médio, referente ao qual devem ser instituídas práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares.

Dentre outros aspectos, deve-se organizar os currículos de maneira flexível e interdisciplinar contemplando, dentre outras dimensões, o campo do trabalho aliado ao contexto de formação geral. Assim, essa referida proposta também apresenta a relação entre educação geral e formação para o trabalho configurada de forma integrada ao contexto do sistema produtivo vigente.

Além disso, a meta 06 propõe “(...) oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da

Educação Básica” (BRASIL, 2014). Desse modo, o PNE aponta como parâmetro a vinculação entre trabalho e educação, deixando claro que tal aspecto deve ser contemplado no currículo escolar, orientar as práticas educativas e integrar o contexto educacional.

Já no ano de 2016, a Lei nº 16.279 de 8 de julho de 2016 aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE/SP) com diretrizes, metas e estratégias que se relacionam à educação para o trabalho e ao Ensino Integral nesse Estado. Em seu artigo 2º e inciso V, apresenta como uma de suas diretrizes a formação para o trabalho e para a cidadania, deixando claro que a ênfase deve recair nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade sem, no entanto, especificá-los. Trata-se, portanto, de um aspecto amplo, haja vista a pluralidade de valores que perpassam o contexto social vigente e esses valores não são expressamente discriminados.

O documento também apresenta metas a serem executadas, dentre as quais foram destacadas as de número 03, 06, 10 e 11 por sua relação com a temática aqui estudada. A meta 03 propõe a universalização do atendimento escolar para a população entre 15 e 17 anos até o ano de 2016, semelhante ao que aponta o PNE já mencionado nesta seção, almejando que ocorra a elevação das matrículas no Ensino Médio para 85%, até o final da vigência do PEE/SP.

Para isso são colocadas algumas estratégias, dentre as quais se propõe estimular a flexibilização dos tempos e espaços escolares e a construção de currículos e itinerários formativos mais relacionados à heterogeneidade e à pluralidade que perpassa o que entende como interesses e aspirações dos educandos, para proporcionar seu desenvolvimento pleno.

Também se propõe fomentar em todas as modalidades do Ensino Médio, segundo a estratégia 3.2 da meta 03...

[...] o desenvolvimento integrado, multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, articulados nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia, cultura, esporte e pesquisa, como eixo articulador das áreas do conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, garantindo a correspondente formação continuada dos professores (SÃO PAULO, 2016).

Na meta 06 é proposta a garantia do oferecimento de educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino. Para isso visa-se assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e atender, no mínimo, a 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na Educação Básica, conforme São Paulo (2016).

Visando alcançar essa meta são definidas como estratégias, dentre outras, a garantia da educação integral aos alunos da Educação Básica e a implantação de um currículo que amplie as oportunidades formativas, promova interações entre conhecimentos, valores e cultura, estimule o protagonismo dos educandos, permita maior integração entre escola e comunidade e propicie a infraestrutura necessária para o atendimento da educação em tempo integral com espaços, laboratórios, salas de leitura, equipamentos de informática e os recursos didático-pedagógicos necessários.

Referente à educação profissional, a meta 10 prevê a matrícula de, no mínimo, 25% da educação de jovens e adultos dos Ensinos Fundamental e Médio na forma integrada à Educação Profissional, conforme São Paulo (2016).

A meta 11, conforme São Paulo (2016), almeja ampliar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio em 50% para garantir a qualidade da oferta e a expansão desse segmento educacional. Contempla o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS e a oferta do ensino técnico nestas instituições no modelo Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – ETIM, no qual o aluno realiza um curso de formação profissional no contraturno do ensino regular.

Portanto, em linhas gerais, observa-se que o plano estadual acompanha a perspectiva do governo federal relativa ao fomento e à expansão do Ensino Integral e à incorporação da categoria trabalho em suas propostas formativas. Também incentiva o desenvolvimento de iniciativas voltadas para possibilitar esses elementos na Educação Básica, além de oferece formação técnica de nível médio vinculada ao ensino regular.

Também no ano de 2016, a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 institui o programa Novo Mais Educação objetivando a melhoria dos processos de aprendizagem relacionados à língua portuguesa e à matemática. Realiza acompanhamento pedagógico dos alunos nessas disciplinas e, além disso, propõe o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte

e lazer.

O conteúdo dessa portaria relaciona-se ao Ensino Fundamental e propõe a ampliação da jornada escolar para complementar a carga horária de cinco ou quinze horas semanais, no turno e contraturno escolar. Sua implantação ocorre por meio de articulação institucional e cooperação entre secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, que recebem apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC.

Desse modo, a proposta do “Novo Mais Educação” segue a mesma direção de outros dispositivos aqui analisados contemplando a ampliação da jornada e a inserção de atividades diversificadas no contraturno escolar, visando melhorar a qualidade da educação pública. Não trata, de modo específico do Ensino Médio, mas demonstra que o Ensino Integral é um projeto reincidentemente contemplado nas políticas educacionais brasileiras, como proposta para educação pública.

No mesmo ano, a portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Em sua parte introdutória e nos artigos 1º, 2º e 20º apresenta aspectos gerais sobre o programa, seus objetivos e formas de financiamento. Viabiliza a transferência de recursos para secretarias estaduais de educação que aderirem ao programa, o que é feito por meio da assinatura de um termo de compromisso e da elaboração de um plano de implementação, sendo que secretaria pode atender a número mínimo de 2.800 alunos.

Nesse documento, destaca-se a relevância da promoção de ações nas quais haja participação e compartilhamento de responsabilidades entre os estados e o distrito federal para a melhoria do Ensino Médio, bem como busca-se a universalização do acesso e permanência dos educandos com idades entre 15 a 17 anos nessa modalidade de ensino. Objetiva atender premissas contidas no PNE 2014-2024 e nas DCNEM.

Assim, analisando esse documento mencionado acima, observou-se que ele propõe apoiar a implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do distrito federal. Propõe a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada dos estudantes, o que correspondente a contemplar os aspectos cognitivos, sociais e emocionais ao

se formular suas propostas formativas.

São mencionados como aspectos norteadores do processo de ensino e aprendizagem os pilares já citados neste estudo: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, que remetem ao relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. São constituídos por conceitos que devem embasar as propostas educativas no país, evidenciando o tipo de perspectiva que subjaz às proposições educacionais brasileiras.

Também é indispensável destacar que foi sancionada pelo presidente da república em 2017, Michel Temer, uma medida provisória relativa à reforma do Ensino Médio, contemplando novas diretrizes para essa modalidade de ensino. A medida originou a Lei Nº 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017 (portanto, originada da medida provisória nº 746 de 2016) e, de acordo com sua ementa...

Altera as Leis nos 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 (BRASIL, 2017, p. 01).

As propostas contidas nesse instrumento normativo foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e defendidas pelo Ministro Mendonça Filho, que assumiu a pasta da Educação em 1º de setembro de 2016, com a posse do Presidente da República Michel Temer, após o processo de impeachment sofrido pela Presidente Dilma Rousseff.

Com essa reforma do Ensino Médio, ocorre a flexibilização do currículo e uma nova distribuição dos conteúdos das disciplinas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Algumas mudanças se relacionam ao fortalecimento do ensino técnico, relacionando-o ao Ensino Médio regular, bem como à viabilização de condições para a ampliação de escolas em tempo integral. Mantém relação com o cumprimento da meta 06 do PNE, já apontada nesta seção, que prevê a

realização de 25% das matrículas na Educação Básica e em 50% das escolas no ensino de tempo integral, até o ano de 2024.

Reforça, ainda, a separação entre a formação propedêutica e a terminal para o trabalho, apontando a necessidade de serem realizadas pelos estudantes, desde o ingresso no Ensino Médio, escolhas relativas ao percurso formativo que optarão por seguir. Além disso, instituiu um Programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral visando criar vagas e cobrir parte dos gastos com a implantação desse novo modelo.

Trata-se de um instrumento de grande relevância para a compreensão das questões relativas à relação entre trabalho e educação no contexto do Ensino Médio, possibilitando entender o projeto brasileiro de educação para essa modalidade de ensino, na atualidade. É possível, também, perceber que a educação em tempo integral é um aspecto considerado essencial na política pública de educação que se almeja implantar e expandir no país.

Em 13 de maio de 2017, a portaria MEC nº 727 estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), de acordo com a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A portaria aprofunda orientações, critérios, diretrizes, parâmetros e perspectivas para esse programa, apontando critérios de seleção que devem ser adotados e que são relativos às condições de vulnerabilidade das escolas e do público atendido. O EMTI deve ter, no primeiro ano de implantação, 60 matrículas para cada ano do Ensino Médio em tempo integral, no mínimo. Além disso, após três anos de seu oferecimento, precisa atender pelo menos 350 alunos em tempo integral. Portanto, é mais um dispositivo que fomenta o estabelecimento de um modelo educacional no qual a Educação Básica é oferecida em tempo integral.

Em 2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro. Contempla, segundo Brasil (2018), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não tendo sido finalizada a parte específica voltada ao Ensino Médio. Assim, no momento em que teve início a presente pesquisa, permanecem em vigência as perspectivas contidas nas DCNEM.

Entretanto, apresenta a definição das premissas e aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Básica, bem como a concepção de

currículo e dos objetivos que devem reger a educação no Brasil. Permite, portanto, compreender quais são os aspectos validados pelo governo no campo das políticas educacionais contemporâneas para o Ensino Médio. Sua formulação ocorreu sob coordenação do MEC e, de acordo com o que consta expresso em seu texto, houve a participação dos estados, do distrito federal e dos municípios, além de consulta à comunidade educacional e à sociedade.

A partir da homologação da BNCC, segundo seu texto que pode ser consultado de acordo com Brasil (2018), as redes de ensino públicas e escolas particulares precisam construir seus currículos escolares a partir do que a base define como aprendizagens essenciais. É, portanto, um instrumento de caráter normativo e orientador para a educação brasileira.

A BNCC define que, durante toda a Educação Básica, os educandos devem desenvolver competências gerais formuladas com o intuito de assegurar a formação humana integral e voltada à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, princípios elencados e destacados no seu texto. Referente aos fundamentos pedagógicos, a base especifica as competências que os alunos devem desenvolver em cada etapa da escolaridade, evidenciando que se pauta na concepção de competências enquanto parâmetros norteadores do processo de ensino e aprendizagem.

Sua estrutura geral, para as três etapas da Educação Básica está consolidada. Entretanto, o detalhamento referente à sua última etapa (Ensino Médio) comporá essa estrutura posteriormente, pois ainda não ocorreu sua aprovação, no momento em que a presente tese foi elaborada. De acordo com o expresso no texto BNCC...

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08)

Com isso, a base expressa que a educação se volta à formação de valores e ações comprometidas com a transformação da sociedade, no sentido de buscar que a mesma seja mais humana e socialmente justa. Contempla, também, a preservação da natureza como perspectiva expressa em seu texto

que também destaca seu alinhamento à “Agenda 2030” da Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com a BNCC, seu foco reside no desenvolvimento de competências advém de premissas apontadas na LDB relativas às as finalidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio contidas nos artigos 32º e 35º. Além disso, seu texto destaca que...

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13)

Portanto, tal perspectiva é considerada relevante e apontada na base como referência para a educação brasileira e a opção por esse enfoque se dá pelo fato de ser ele também adotado nas avaliações internacionais dessas organizações. Diante dessas colocações, ficam claras as prioridades que devem integrar as decisões pedagógicas e as premissas que orientam o trabalho proposto na base, pautado no desenvolvimento de competências elencadas sob influência de Organizações Internacionais.

Dentre as competências definidas, destaca-se a de número 06, cuja relação é próxima ao que se analisa no presente estudo e diz respeito a...

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 09).

No discurso difundido pela BNCC são apontados princípios como a liberdade, a autonomia, a consciência crítica, a responsabilidade e relevância de que o aluno aprenda a mobilizar saberes para a solução de demandas diárias, porém, restringe a abrangência do processo formativo quando seu texto aponta os aspectos específicos que os alunos devem aprender, referindo-

se a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que coadunam com as ideias dos pilares da educação de Delors (1996).

A BNCC expressa seu compromisso com a promoção da educação integral, o que é apontado de modo que...

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse sentido, coloca-se que a base se estrutura a partir das exigências do contexto do mundo contemporâneo, às quais declara alinhar sua proposta, seguindo as novas DCNEM aprovadas em 2018 que, assim, não estavam em vigência no início deste estudo, mas indicam as perspectivas que as políticas educacionais passarão a seguir a partir de tal período.

A importância de que a aprendizagem contemple o reconhecimento do contexto histórico e cultural e o desenvolvimento de habilidades como: comunicar-se adequadamente, desenvolver a criatividade, promover a participação dos alunos, a abertura ao novo e a colaboração mútua, desenvolver a resiliência e a responsabilidade e estimular a produtividade nos alunos, são aspectos que integram a BNCC e que possibilitam o desenvolvimento de algumas competências consideradas importantes e relacionadas com a educação integral, tais como...

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Essas competências e habilidades evidenciam os aspectos que são valorizados e orientam a proposta formativa contida no texto da BNCC. Portanto, é a partir delas que a base aponta que a Educação Básica deve

voltar-se ao desenvolvimento humano global, processo que considera algo complexo e não linear, mas que, na prática, remete às demandas do contexto produtivo. Ressalta-se, com isso, a importância de se ter uma visão plural, singular e integral do educando e “(...) promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

Portanto, diante das colocações aqui apresentadas, entende-se que a BNCC reforça a importância de que os processos educativos promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, considerando os desafios da sociedade contemporânea e as diversas culturas e modos de existir presentes nela, de acordo com seu texto aqui referenciado como Brasil (2018).

Entretanto, sendo sua proposta pautada em uma perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas ao contexto vigente e que, com isso, coaduna com a ideia dos pilares da educação de Delors (1996), também mostra uma contradição, pois educar nesses moldes cujo sentido vem sendo cooptado pela lógica mercantil, como se discutiu nas primeiras seções do presente trabalho, distancia-se de uma perspectiva crítica e emancipatória de educação, que conceba o trabalho em uma perspectiva ontológica e enquanto princípio educativo, como aqui se defende e está expresso nas DCNEM de 2012.

Assim, nessa nova proposta trazida pela BNCC, afasta-se de premissas anteriormente contidas nas DCNEM de 2012 e confirma-se que a prioridade do Ensino Médio passa a ser a de educar para e conformação dos estudantes ao contexto vigente e não mais, como essência, para a transformação das mazelas que nele incidem. A concepção do trabalho como princípio educativo expressa nas DCNEM de 2012 e que ainda compunham o discurso pedagógico vigente (embora na prática já estivessem distante da realidade que se visualizava), “saem de cena” no “palco” das mudanças implementadas na educação brasileira.

O trabalho não deixa de integrar a oferta formativa, mas é contemplado numa outra perspectiva e de modo ainda mais alinhado às demandas vigentes do contexto produtivo, pois é por elas determinado sem se ter a preocupação de se ultrapassar ou disfarçar, como se fazia, a ideia de que o papel da

educação média para as camadas populares resume-se no seu alinhamento às demandas do capital, como Kuenzer (1997, 1998, 2017), Frigotto (1993, 1995) e Gentili (1996, 1998), dentre outros autores referenciados neste estudo, vêm confirmando.

Por fim, integralizando a exposição dos instrumentos legais que tratam do trabalho, educação e Ensino Integral, selecionados para subsidiar a presente pesquisa e, considerando que o presente estudo propõe analisar uma política educacional desenvolvida no estado de São Paulo, destaca-se a lei 15.693, de 03 de março de 2015 cria o Plano Estadual de Educação Empreendedora – PEEE, no âmbito do estado de São Paulo. O plano foi lançado apenas no ano de 2017 e propõe oferecer subsídios para orientar uma formação empreendedora, tendo como meta principal a inserção do empreendedorismo nas escolas de nível médio e técnico.

Esse documento pauta-se, de acordo com sua proposta, em uma base comum que contempla conceitos, objetivos e habilidades sobre empreendedorismo e busca inserir a temática no currículo oficial como tema transversal. Considera como educação empreendedora trabalhos pautados em um processo de ensino e aprendizagem que seja realizado a partir de metodologias consideradas “ativas”, ou seja, de caráter mais prático-vivencial. Para isso, devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências pessoais e contemplar a implementação de projetos de empreendedorismo.

Analisando esse documento, observou-se que é proposto um modelo de formação também pautado na concepção de habilidades e competências como a capacidade de identificar oportunidades relacionadas ao trabalho no contexto social, de reconhecer tendências de mercado e novas profissões que surgem na sociedade, dentre outras apontadas em seu texto, voltadas para incentivar o desenvolvimento do empreendedorismo pelos alunos.

Quanto a esse aspecto, considerou-se que, havendo a possibilidade de escassos empregos disponíveis aos trabalhadores, a capacidade de empreender e manter sua subsistência seria um outro mecanismo de promover a inserção desses trabalhadores no contexto laboral e, conforme a perspectiva de Bruno (2011), manter-lhes sob controle por meio da imposição do trabalho. Tal colocação pode evidenciar a viabilidade, no contexto vigente, de se propor integrar esse tema à formação básica dos estudantes.

Também se observou, conforme São Paulo (2015), os colaboradores que participam da elaboração desse plano, sendo eles: a Frente Parlamentar do Empreendedorismo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – FREPEM-ALESP; o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza; o Serviço Brasileiro de Apoio as Micros e Pequenas Empresas – SEBRAE-SP, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC-SP; Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – DEMPI-FIESP, o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo – CIESP, a Federação do Comercio de Bens, Serviços e Turismo de São Paulo – FECOMERCIO, a Ação - Educação Empreendedora, a Associação Aliança Empreendedora; Diagnosticar, Sanar, Orçar e Poupar – DSOP, Manacá Educação, a Empreende – Instituto Fazendo Acontecer – IFA e a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Evidencia-se, portanto, mais um exemplo de forte participação do empresariado brasileiro no campo das políticas educacionais, configurado por meio da atuação de instituições atreladas à indústria, ao setor empresarial e comercial do estado de São Paulo. Sua participação demonstra interesse em atuar no campo da educação de modo ativo, participando do processo de formulação e implantação de políticas educacionais e ganhando, com isso, maior espaço para influenciar o modo como a categoria trabalho é elencada na proposta formativa de tal localidade e inserir seus interesses e demandas no contexto educacional.

Por fim, o governo do estado de São Paulo também formulou sua proposta Ensino Integral (PEI), desenvolvida a partir do Programa “Educação Compromisso de São Paulo”, conforme São Paulo (2018a, 2018b), alinhada às perspectivas dos demais dispositivos legais aqui mencionados.

Trata-se de uma política educacional que vem sendo implantada, expandida e consolidada, prevendo que as escolas ofereçam um projeto específico de Ensino Integral com ações, matriz curricular e atividades organizadas para possibilitar uma formação mais abrangente para os jovens estudantes das escolas públicas estaduais. Integra a categoria trabalho em sua proposta e organiza-se a partir do desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos.

Conforme elencado nos objetivos da presente pesquisa e, tendo agora elementos para ampliar a discussão aqui proposta quanto ao modo como a

categoria trabalho é contemplada em políticas educacionais contemporâneas, passa-se à exposição dos resultados da análise do PEI. Realiza-se uma discussão acerca dos principais elementos do programa que coadunam com os objetivos da presente tese à luz do que foi debatido nas seções iniciais deste trabalho subsidiando, com isso, os argumentos que sustentam a tese aqui defendida.

5 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E A CATEGORIA TRABALHO: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DE ELEMENTOS QUE DEFINEM E ESTRUTURAM SUA PROPOSTA E DO RELATO DE DOCENTES QUE ATUAM NO PROGRAMA

O Programa Ensino Integral (PEI) originado a partir da política do governo do estado de São Paulo “Educação Compromisso de São Paulo”, estruturada a partir de 2011 e instituída pelo Decreto nº 57.571 de 02 de dezembro de 2011, foi formulado e implantado pelo governo de tal localidade propondo “(...) lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2014a, p. 06-07).

Está inserido no contexto das políticas educacionais brasileiras, conforme discutido nas seções anteriores desta pesquisa, nas quais se observou a intenção de incentivar o desenvolvimento de iniciativas que ofereçam Ensino Integral e contemplem a expansão do horário escolar e o oferecimento de atividades diversificadas, constituindo uma proposta de educação integral também.

Nesse sentido, a categoria trabalho é contemplada como parte do currículo que se vislumbra para o Ensino Médio, como foi demonstrado na seção 04 desta tese, mostrando diversos instrumentos normativos que confirmam essa colocação. Assim, esse programa segue o norte previsto para o ensino público e estabelece um pacto com a sociedade propondo fazer com que a rede estadual paulista esteja entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo, de acordo com avaliações internacionais.

Além disso, prevendo a realização de um investimento mais amplo em capital humano (um dos pilares de tal proposta), promete trabalhar para que a carreira docente seja posicionada entre as dez mais almeçadas do estado de

São Paulo. Nesse sentido, observa-se a possibilidade de haver uma aproximação entre suas perspectivas e o defendido tanto pela Teoria do Capital Humano (TCH), como por abordagens de cunho empresarial que alinham a educação às determinações de Organizações Internacionais e à ideia de investir em capital humano para aumentar sua produtividade no trabalho, como discutido nas seções anteriores desta tese.

É importante também pontuar, quanto à estrutura sobre a qual a política educacional do estado de São Paulo se estabelece, que a mesma considera 05 pilares norteadores (que são os pilares do PEI) como pontos de partida para suas ações. Eles orientam a criação dos projetos e práticas da SEE/SP, dentre os quais figura o PEI, de acordo com São Paulo (2018a, 2018b).

O primeiro pilar trata da valorização do capital humano, visando aumentar a atratividade da carreira de professor por meio de política salarial e do aumento do quadro de funcionários atuantes na educação. Os profissionais que atuam no PEI trabalham em regime de dedicação exclusiva recebendo uma gratificação de 75% sobre o salário base.

O aprimoramento da gestão pedagógica da rede é o segundo pilar proposta, cujo foco volta-se aos alunos e contempla a criação de programas como o "Ler e Escrever" e a "Escola Virtual de Programas Educacionais" (EVESP) que visam atender melhor às necessidades formativas dos estudantes das escolas públicas.

O Ensino Integral, política por meio da qual afirma lançar as bases de um novo modelo de escola e carreira docente, configura o terceiro pilar. Seu objetivo se refere à formação de jovens protagonistas, termo que perpassa diversos documentos e materiais do programa que serão aqui analisados.

Como quarto pilar, foi destacada a gestão organizacional e financeira, aspecto que também deve ser "modernizado" no âmbito da educação. O programa prevê utilizar novos mecanismos organizacionais e financeiros para estimular o desenvolvimento educacional e aumentar o repasse de recursos destinados a áreas como merenda e o transporte escolar, além de ampliar o alcance dos programas "Acessa Escola" e "Creche Escola", voltados para atendimento de crianças na Educação Infantil.

O último pilar confere à mobilização da sociedade um papel relevante no sentido de fomentar o engajamento de todos os seus integrantes na promoção

de uma educação de qualidade. Desenvolve, para incentivar essa mobilização, programas como o "Escola da Família" no qual os pais e a comunidade são convidados a participar de atividades diversificadas nas unidades de ensino, sendo integrados ao seu cotidiano e podendo participar da gestão escolar.

É sugerida e incentivada, no âmbito da abrangência desse último pilar, a utilização de ferramentas oferecidas por meio da página da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) na internet, de suas redes sociais no *Twitter* e *Facebook* e em seu canal no *Youtube*. Propõe-se, com isso, engajar a comunidade nas atividades da SEE/SP e incentivar sua participação no contexto da educação paulista

Essas ações compõem as iniciativas propostas pelo governo do Estado de São Paulo para que a educação se torne uma das mais avançadas do mundo até o ano de 2030, o que a SEE/SP veicula em sua página na internet, de acordo com São Paulo (2018a, 2018b). Para isso, é a partir do programa Educação Compromisso de São Paulo que o Programa Ensino Integral (PEI) foi formulado e contempla, prioritariamente, escolas com resultados baixos obtidos na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e localizadas em áreas consideradas como locais socialmente vulneráveis.

É relevante salientar que esse sistema de avaliação (SARESP) propõe realizar o monitoramento da Educação Básica e acompanhar seus avanços e/ou retrocessos em termos da qualidade almejada pelo governo do estado. Também é utilizada para orientar políticas públicas dessa rede de ensino voltadas para a melhoria de suas ações. Portanto, conhecer os resultados dessa avaliação relativos às escolas que integram este estudo foi considerado relevante para a compreensão do tema abordado na presente tese.

De acordo com São Paulo (2015a), o modelo de educação do PEI melhorou os níveis educativos médios em 26%. No período de um ano, cem escolas foram positivamente avaliadas no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), indicador de qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que avalia o desempenho dos alunos por meio do exame realizado pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e da análise do fluxo escolar.

Entretanto, ao analisar o caso específico das escolas contempladas

neste estudo e seus resultados mais recentes, obtidos a partir de anos posteriores ao que o autor acima considerou (2012), tal avanço nos índices não foi grandemente verificado. Buscou-se no site do IDESP São Paulo os resultados relativos ao Ensino Médio (considerando sua 3ª série) e o índice de cumprimento da meta pelas mesmas instituições, entre os anos de 2015 e 2017.

Como resultados, pode-se afirmar que a primeira escola (localizada no município A) obteve como resultados do IDESP relativos, respectivamente, aos anos 2015, 2016 e 2017, os índices: 4,69; 4,34 e 4,26. Os resultados para a segunda escola (município B) foram: 3,84; 4,52 e 4,23 Para a terceira unidade escolar os índices obtidos foram: 4,33; 4,44 e 4,12.

Analisando essas informações e relacionando índices dos anos 2015 e 2016, observa-se que houve redução do índice em 0,35 para a primeira escola, houve aumento do IDESP de 0,68 para a segunda escolar e 0,11 para a terceira unidade. Entretanto, relacionando os resultados entre os anos 2016 e 2017, observou-se que houve redução do IDESP para as três escolas, sendo redução de 0,08 referente ao índice da primeira escola, de 0,29 para a segunda unidade e 0,32 para a terceira.

Essa constatação evidencia que o decréscimo maior ocorreu em relação à terceira escola e que, embora a primeira unidade tenha apresentado queda no índice nos anos analisados, sua redução foi mais sucinta do que a observada nas escolas dos outros dois municípios.

Observou-se, portanto, que embora a proposta seja bastante apregoada e defendida como um modelo educacional pensado para melhorar a qualidade da educação no estado de São Paulo, tornando-a uma das melhores do mundo até o ano de 2030, conforme já apontado neste estudo, para todas as escolas analisadas, oriundas de três diferentes contextos municipais, os indicadores demonstraram, em geral, queda ou apenas sucinta melhoria na qualidade das instituições.

Ressalta-se que não se trata de uma avaliação externa que constatou tal condição, mas trata-se de uma conclusão originada a partir da análise dos próprios referenciais utilizados pelo programa, ou seja, dos instrumentos de avaliação aos quais a SEE/SP conferiu credibilidade para auferir a melhoria da educação no estado de São Paulo. Portanto, de acordo com a própria

perspectiva avaliativa da SEE/SP e para essas três escolas participantes deste estudo, o PEI não tem promovido o impacto almejado para a educação ou a tornado um modelo de excelência como se buscava.

De tal forma, ficou evidente a importância de questionamento quanto à proposta desse programa, sua metodologia, fundamentos teóricos e modelos que segue, tendo em vista que “medindo” a qualidade da educação pelo próprio paradigma avaliativo aceito pelo programa, foi possível constatar certo declínio ou pouca melhoria de sua qualidade, nessas realidades contempladas na pesquisa.

Assim, é questiona-se a efetividade do PEI enquanto política pública de formação para o trabalho das camadas populares que, em geral, frequentam as escolas públicas e busca-se analisar e refletir sobre alguns aspectos atinentes ao PEI, problematizando sua proposta, princípios e metodologias. Procura-se observar a existência de elementos que possam ser repensados para melhorar a própria oferta formativa do programa e contribuir, com isso, para o avanço do campo das políticas educacionais.

Cabe deixar claro que a presente pesquisa não contempla a análise do PEI como um todo e nem visa apontar julgamentos precipitados quanto à viabilidade e relevância geral enquanto política pública. O que se analisa aqui recai, especificamente, sobre o modo como o programa trata da formação para o trabalho e, portanto, é sobre esse aspecto específico que as reflexões aqui apresentadas são realizadas.

Procura-se evidenciar, também, que as observações aqui realizadas são embasadas em documentos que tratam da configuração do programa e no relato de docentes que nele atuam em três diferentes unidades escolares, conforme já foi explicitado. Portanto, é sobre essa realidade peculiar e sem a intenção de generalizar os apontamentos aqui discutidos ou afirmar que todos os problemas aqui debatidos ocorrem em todas as unidades do programa, que a presente análise é proposta. O recorte analítico utilizado é específico e deixa claro o que o objetivo central é identificar e refletir sobre aspectos que possam evidenciar contradições e equívocos que, tomados como norte para repensar as políticas educacionais, possam contribuir para a real melhoria da qualidade da educação.

Salienta-se, entretanto, que a concepção de qualidade que aqui se

defende atrela-se às perspectivas apresentadas nas primeiras seções deste estudo e observadas durante a análise de documentos normativos da educação no Brasil, mencionados nas seções anteriores. De tal maneira, volta-se para a emancipação dos sujeitos a quem sua ação se destina. Sendo assim, para compreender a efetividade do programa quanto às possibilidades de promoção de uma formação comprometida, de fato, com as necessidades do público a quem é ofertada, como se entende relevante, sua análise requer um olhar mais aprofundado sobre os pressupostos que o embasam.

Desse modo, salienta-se que os resultados possibilitados por meio dos indicadores oriundos do sistema avaliativo adotado pelo Estado (SARESP) possibilitam pautar a avaliação do programa, enquanto política pública, apenas em indicadores oriundos de avaliações externas e mensurar a qualidade do serviço educacional pela verificação do cumprimento de metas colocadas para as unidades escolares. Assim, restringe-se a abrangência da avaliação e, por vezes, outros aspectos relevantes no âmbito do contexto escolar são desconsiderados.

Sobre a viabilidade desse tipo de avaliação, Ball (2002) ressalta que as avaliações externas, em geral, monitoram os resultados das ações educacionais desenvolvidas e passam a orientar políticas públicas a partir de uma concepção pautada na cultura da competitividade e da performatividade que...

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. [...] é alcançada mediante a construção e publicação de informação e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 543-544).

Visa-se com isso, “(...) criar uma cultura empresarial competitiva (...)” (BALL, 2005, p. 544) que adentre os muros da escola e passe a definir seus conteúdos, metodológicas e fundamentos. Portanto, cabe realizar questionamentos acerca de sua viabilidade e torna-se, com isso, relevante olhar para o modo como esses indicadores são introduzidos no contexto

educacional. É essencial compreender que seus propósitos não garantem que os resultados auferidos contemplem toda a realidade complexa que perpassa os sistemas de ensino.

Sendo assim, considerar a qualidade de uma política pública sem atentar para a ampla rede de relações que se estabelece no interior das escolas e pautar-se, apenas, no resultado de índices como o IDESP, pode constituir uma forma falha de se avaliar a educação e mascarar a realidade que de fato se verifica como resultado da proposta implantada.

Avaliando a educação por meio desse tipo de instrumento pode-se deixar de compreender problemas originados no âmbito de seu contexto e desconsiderar aspectos relevantes não abrangidos pelos indicadores. Nesse sentido, o presente estudo busca aprofundar algumas reflexões sobre a efetividade de tal política educacional no que tange ao modo como contempla a categoria trabalho, contribuindo para que se possa avaliar, com efetividade, a proposta que é implantada.

Assim, dando continuidade à análise que a presente seção propõe, cabe destacar alguns aspectos que mostram a origem do PEI e contribuem para entender sua proposta e pressupostos que o embasam.

Retomando o apontado na seção 4, cabe pontuar que o programa Educação Compromisso de São Paulo é integrado pelo Programa Ensino Integral (PEI) e, além dele, pelas Escolas de Tempo Integral (ETI). Essa última proposta prevê que as escolas ofereçam no contraturno das aulas atividades esportivas e culturais, programas de formação profissional e ensino de idiomas para os alunos.

Essas ações diferem-se do PEI que não visa, apenas, oferecer atividades diversificadas no contraturno escolar ou formação técnica para os alunos, mas trata-se de um projeto com proposta metodológica e formativa específica e voltada para oferecer uma educação também integral, como se pode entender a partir do que é colocado por São Paulo (2014 a). Portanto, em síntese, o programa “Educação Compromisso de São Paulo” é formado pelas ETI, que oferecem iniciativas como o “Vence” (programa no qual os alunos podem optar por cursar um curso profissionalizante no período oposto ao do ensino regular).

Além disso, é composto pelo “Centro de Estudos de Línguas” (que

oferece diversos cursos de idiomas, também no período oposto ao das aulas regulares), sendo integrado pelo Novo Modelo de Escola de Tempo Integral ou Programa Ensino Integral (PEI), iniciativa que configura o programa específico de Ensino Integral deste estado e que será objetivo de estudo na presente tese, quanto ao Ensino Médio e ao modo como integra a categoria trabalho em sua proposta formativa.

O Programa de Ensino Integral (PEI) foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Conforme São Paulo (2014a), iniciou suas atividades no ano de 2012 em 16 escolas de Ensino Médio e, em 2013, expandiu suas ações para 22 escolas de Ensino Fundamental - anos finais, 29 escolas de Ensino Médio e 02 escolas de Ensino Fundamental e Médio. Portanto, desde sua implantação, vem crescendo e sendo ampliado para mais unidades escolares.

Em 2014, conforme dados obtidos em sua página na internet, de acordo com São Paulo (2018a, 2018b), 178 novas escolas passaram a oferecer este tipo de educação, contemplando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No ano de 2018, estava presente em 308 escolas, percebendo-se haver um maior investimento nele e a intenção do governo do estado de São Paulo de favorecer sua ampliação, pois o número de escolas envolvidas vem aumentando a cada ano.

Observa-se, portanto, que o programa se insere em um contexto no qual há uma disseminação de propostas de cunho educativo que se pautam no Ensino Integral como forma de melhorar a qualidade da educação e atender os dispositivos legais que vêm propondo o Ensino Integral como um novo paradigma para a educação pública, como expresso na introdução desta tese. Nesse sentido, o PEI prevê, quanto à proposta de formação...

I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação [...] (SÃO PAULO, 2014b, p.2).

Quanto à carga horária diária, devem ser cumpridas 09 horas e 30 trinta minutos de atividades pelos os alunos com intervalo de, no mínimo, uma hora e,

no máximo, uma hora e trinta minutos para o almoço. São destinados quinze minutos para um intervalo no período da manhã, e outro no período da tarde. É determinado, ainda, o número mínimo de dias letivos anuais (200), conforme São Paulo (2014b).

Oferta-se atividades diversificadas compostas por: aulas de idiomas, de preparação acadêmica, de introdução do mundo do trabalho e de Projeto de Vida, além de disciplinas eletivas criadas e oferecidas pelos próprios professores das unidades escolares em conformidade com os interesses e perspectivas apresentados pelos alunos em seu Projeto de Vida. Esse é o documento norteador de toda proposta pedagógica, elaborado pelo aluno ao ingressar no programa e revisitado, repensado e permanentemente reelaborado ao longo do Ensino Médio.

O Projeto de Vida contempla a categoria trabalho, dentre os diversos aspectos componentes de sua estrutura, conforme expresso por São Paulo (2014a, 2014b, 2014c, 2014 d). No anexo 01 é possível observar a matriz que integra o programa e o modo como a diversidade de atividades é proposta em sua estrutura curricular.

Sobre o currículo básico, o PEI contempla a mesma composição destinada às demais escolas, oferecendo cursos regulares divididos em quatro áreas: Línguas (Português Língua, Educação Física, Arte), Matemática, Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Há também uma parte diversificada que integra o currículo e que é composta por aulas de uma Língua Estrangeira Moderna e prática da Ciência em laboratórios. Quanto às atividades experimentais e laboratoriais, as diretrizes do PEI destacam que elas...

[...] contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes proporcionando-lhes a oportunidade de manipular materiais e equipamentos especializados no ambiente de laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, desta forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes (SÃO PAULO, 2014a, p. 32).

Por meio desse tipo de ação, busca-se desenvolver uma perspectiva de ensino pautada na investigação e "(...) competências e habilidades tais como:

formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, formular explicações, apresentar e defender argumentos científicos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 32), aspectos considerados úteis na proposta do PEI, especialmente para os alunos que prosseguirão seus estudos e ingressarão no Ensino Superior.

Também são disponibilizadas aos alunos algumas condições consideradas como “suporte” às atividades, tais como: material de estudo, transporte, alimentação e atividades de tutoria realizadas por um professor que acompanha, individualmente, um determinado grupo de alunos buscando orientá-los em seu processo de formação, acompanhar o desenvolvimento do Projeto de Vida e aconselhá-los acerca de diversos temas (como a escolha profissional, namoro, família, etc.) que perpassam o contexto juvenil e influem em seu desenvolvimento escolar. Tal proposta alinha-se a um dos pilares do programa (pedagogia da presença), dentre os quatro que o estruturam e que, mais à frente, também serão discutidos.

Quanto às demais atividades que são “diferentes” das que compõem a grade curricular comum do estado de São Paulo, são ofertadas: Orientação de Estudos, Preparação para o Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica e Projeto de Vida. Cabe destacar que elas são oferecidas a todos os estudantes que participam do programa e, sendo assim, considerou-se relevante apontar alguns aspectos principais que permitem caracterizá-las, visando permitir entender como elas se relacionam com a proposta de formação para o trabalho do PEI.

Assim, “Orientação de Estudo” aborda, em geral, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita e à leitura, ensinando a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas, dentre outras atividades semelhantes, de acordo com São Paulo (2014a). Parte, conforme esse mesmo documento referencial, da perspectiva de que aprender a estudar é essencial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Fornece subsídios que poderão contribuir para o bom desempenho dos alunos em outras etapas de formação, caso continuem estudando, após o término do Ensino Médio.

Outro aspecto interessante para se destacar, refere-se ao fato de que o percurso formativo dos alunos deve ser planejado e traçado a partir da elaboração do Projeto de Vida (PV), como já se destacou, composto pelos

sonhos e aspirações relacionados ao âmbito pessoal, acadêmico e profissional dos alunos. Essa proposta é definida no PEI como o “(...) foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2014a, p. 18).

Portanto, esse projeto é...

[...] o eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinarmente com o currículo da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, sendo que esta inclui as atividades complementares, tendo sempre como referência os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2014a, p. 06).

Assim, de acordo com a proposta do PEI, o PV integra os aspectos essenciais que devem receber atenção e foco por parte dos estudantes ao refletirem sobre a trajetória de vida que pretendem traçar. Ao propor atividades específicas que orientam os alunos a elaborarem seu projeto e ao elencar quais as competências, habilidades e áreas devem receber maior atenção dos alunos ao compô-lo, o PEI acaba definindo, também, os aspectos que considera como relevantes para a formação desses jovens.

Com isso, a proposta influi no próprio processo de escolhas e decisões atinentes à vida desses indivíduos, pois além de constituir apenas uma simples atividade que integra a formação desses estudantes, trata de seus propósitos e perspectivas de vida particulares. Portanto, é essencial que sua elaboração seja resultado de uma proposição original, que tenha sentido para os alunos e que oportunize um amplo processo de reflexão acerca das condições que podem influenciar as trajetórias de vida e processos de escolhas e decisões que perpassam o processo de formação dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Torna-se essencial, diante das contradições que emergem do contexto da sociedade vigente, como se discutiu nas seções iniciais desta tese, entender que não é possível educar para a emancipação dos indivíduos sem possibilitar-lhe compreender o contexto no qual se inserem. No entanto, para a formação proposta no PEI, há quatro temáticas que constituem os fundamentos

sobre os quais o programa se estrutura e orientam a elaboração desse projeto: os quatro pilares da educação, a educação interdimensional, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil. Estas serão analisadas de modo mais amplo no decorrer desta seção, mas em linhas gerais, pontua-se que no contexto do programa apresentam proximidade com a ideia de educar para o trabalho tendo o mercado como referência, como aqui vem sendo discutido.

Portanto, dando continuidade à exposição dos principais aspectos que fazem parte da proposta curricular do PEI, antes de passar para a discussão de seus princípios e outros aspectos também considerados relevantes, coloca-se que, quanto às aulas voltadas à preparação acadêmica, as diretrizes do PEI colocam "(...) que são preparatórias para os exames seletivos de Instituições de Ensino Superior" (SÃO PAULO, 2014a, p. 21). Além disso, "(...) para atender aqueles que pretendem ingressar imediatamente no mundo do trabalho, há o oferecimento de aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho" (SÃO PAULO, 2014a, p. 21).

Nessas últimas aulas, aborda-se o contexto do trabalho de modo geral, buscando treinar os estudantes para o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas úteis à sua atuação profissional futura. Dessa maneira, quanto à abordagem relativa a essa temática, é interessante apontar alguns aspectos tratados no material usado pelos alunos e professores, no qual se destaca que...

O trabalho é uma das portas de entrada para a vida adulta. Por meio dele, o jovem vislumbra a possibilidade de concretizar sonhos, participar mais ativamente da vida social e conquistar autonomia financeira e pessoal. O trabalho é, ainda, fundamental para a formação da identidade social. Como adultos, reconhecemo-nos uns aos outros, entre vários aspectos, a partir das profissões que exercemos (SÃO PAULO, 2014e, p.09).

Destaca-se, também, a importância que o programa atribui à introdução de tal temática, integrando sua matriz curricular, pois afirma-se que...

Por falta de orientação, perspectiva de futuro e, em alguns casos, por necessidade, vários jovens abandonam a formação escolar básica, ingressando precocemente no mundo do trabalho, quase sempre em condições de subemprego, com

prejuízos para o seu desenvolvimento e o do Brasil. Daí a importância de introduzir a preparação profissional no contexto pedagógico da escola de Ensino Médio, para a inserção do jovem acontecer de forma mais qualificada e menos improvisada (SÃO PAULO, 2014e, p.09).

Assim, há diversas atividades que buscam tratar da formação para o trabalho visando desenvolver comportamentos, habilidades e competências gerais consideradas relevantes para a formação profissional pelo paradigma formativo defendido pelo programa. Ensina-se sobre o que o mundo do trabalho espera do jovem, conforme São Paulo (2014e), visando promover o preparo destes para atender aos ditames impostos pelo contexto socioeconômico vigente, semelhante ao que se discutiu na terceira seção deste estudo. Valoriza-se a conexão da educação com o contexto determinado pela sociedade contemporânea e pauta-se nas demandas desse mesmo panorama.

Dessa forma, orientar a trajetória de vida dos jovens não é tarefa simples diante das contradições que perpassam suas possibilidades de escolhas e decisões, pois a passagem para a fase adulta é um processo cuja “(...) a transição evidencia-se de forma complexa e individualizada, apresentando diferentes percursos (...)” (PEREIRA e STENGEL, 2015, p.596). Desse modo, fazer escolhas que se relacionem com o que são, essencialmente, enquanto sujeitos, requer autoconhecimento e certa maturidade que nem sempre estão consolidados nesta fase da vida dos jovens ou podem ser orientadas apenas pela ação da escola, pois...

Diante do cenário contemporâneo, o sujeito precisa criar planos de curto prazo e desenvolver estratégias para enfrentar essa realidade, que muda rapidamente, assim como elaborar respostas para conseguir saídas diante desse futuro imprevisível. O presente um pouco mais ou menos alargado surge como possibilidade para a definição de escolhas (PEREIRA e STENGEL, 2015, p. 596).

Além disso, observou-se a possibilidade de que o jovem, assimilando as concepções ideológicas veiculadas pelo programa no momento da seleção dos elementos irão compor seu Projeto de Vida, o faça mediante a influência do que a escola perpassa como ideal, desejável e acessível para eles. Com isso, é possível que suas escolhas correspondam não apenas às suas próprias

aspirações, mas ao que a política pública os faz acreditar que lhes seja adequado, em face do contexto em que vivem.

Outro aspecto que se observou ser passível de ocorrência, no âmbito de tal proposta, relaciona-se ao que Leccardi (2005) trata acerca da elaboração do Projeto de Vida no contexto juvenil. Para ela...

[...] se considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de preparação para a vida adulta, o diferimento das recompensas aparece como a chave mestra para garantir o sucesso dessa última” (LECCARDI, 2005, p. 35).

Desse modo, os jovens tentem a ver no presente e nas possibilidades imediatas, cujo horizonte temporal para realização é menor, condições mais concretas para a concretização de seus objetivos pessoais e para o suprimento das necessidades de consumo e subsistência, comumente por eles almejadas. Assim, eles costumam projetar suas expectativas tendo em vista o horizonte de vida que se faz no presente e, sendo dessa maneira, a opção trabalho pode parecer mais atrativa para eles do que dispensar mais anos dedicando-se à educação e prolongando, com isso, a obtenção dos retornos financeiros que podem resultar de sua atividade produtiva.

Portanto, caso a própria escola reforce essa perspectiva, dando ao trabalho e ao contexto produtivo vigente maior ênfase do que dispensa à formação geral dos estudantes, a tendência poderá ser a de incentivar a descontinuidade dos estudos e a busca de um emprego, apenas com a pouca formação básica obtida no Ensino Médio.

Confirmando essas colocações, observou-se em um dos materiais utilizados pelos professores para tratar da formação para o trabalho no âmbito do PEI, a ideia de que muitos jovens, devido às necessidades de subsistência, abandonam a formação escolar básica para ingressar precocemente no mundo do trabalho, atuando em colocações que ofertam condições precárias e, em geral, configuram subempregos. Aponta-se que isso é prejudicial para o desenvolvimento dos jovens, culminando com a precarização da força de trabalho e com sua baixa qualificação.

Em face disso, percebeu-se, conforme São Paulo (2014a, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f), que o programa apregoa a importância de oferecer uma

preparação profissional, no contexto pedagógico do Ensino Médio, que direcione o jovem para integração ao mercado de trabalho com maior qualificação e de forma mais consciente e planejada. Para isso, são trabalhados, conforme São Paulo (2014e), assuntos diversificados que visam proporcionar essa formação.

Dentre os temas contidos no material, conforme São Paulo (2014c, 2014d, 2014e, 2014f, 2014g), destacam-se: a importância da educação para o trabalho, a identidade do jovem, a integração entre os colegas e a capacidade de trabalho em grupo, a constituição de projetos e sonhos para o futuro, os interesses e vocações para o trabalho, a importância do desenvolvimento de habilidades e do aprimoramento das aptidões que cada indivíduo possui, a relevância do autoconhecimento, de aprender a conviver e de desenvolver habilidades de comunicação.

Também são fornecidas orientações, conforme São Paulo (2014f, 2014g), sobre como procurar emprego, são ensinados aspectos relacionados à importância do marketing pessoal, ao preparo para processos de seleção para empregos em alinhamento ao que o mercado demanda, ensina-se a elaborar currículos e a participar de entrevistas de trabalho. Nesses materiais, incentiva-se a flexibilidade perante mudanças, a importância de se fazer as renúncias necessárias para alcançar seus objetivos e de cuidar de seu adequado comportamento no contexto do trabalho, mantendo uma postura sempre respeitosa e submissa às relações que já são dadas no contexto laboral.

Constam nos apêndices B e C a relação dos temas que compõem o índice dos materiais utilizado pelos professores que atuam com a elaboração do Projeto de Vida e com as aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho, conforme São Paulo (2014c, 2014e), exemplificando o que se costuma discutir nessas aulas. Quanto a estes aspectos, observou-se que o peso maior dado ao tema “trabalho” ocorre nas aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho. Entretanto, essa categoria integra o modo como o Projeto de Vida é elaborado e, assim, perpassa fortemente o trabalho que se desenvolve como os alunos para a elaboração de seu Projeto de Vida, quando o trabalho passa a receber sentido específico no contexto dos planos e perspectivas de vida vislumbradas pelos estudantes.

Assim, a elaboração do Projeto de Vida precisa promover, como

resultado, um documento original que traduza as especificidades de cada estudante quanto às suas perspectivas, pois, esse tema “(...) nos faz pensar em algo original, dizendo de nossa identidade e da imagem que construímos como sujeitos a partir do que planejamos e realizamos” (PEREIRA e STENGEL, 2015, p.585). Portanto, o exercício de construção desse projeto é algo mais amplo e que transcende à ideia de adaptabilidade ao um determinado contexto, seja ele qual for, pois “(...) projetar é planejar o futuro, não de modo estático ou determinado, mas um esboço que precisa de ações para implantar-se o projeto” (PEREIRA e STENGEL, 2015, p. 584).

Esse esboço mencionado pelos autores deve ser permanentemente repensado a partir de um processo de aprendizagem que permita analisar as escolhas feitas e suas implicações no contexto vivido e, com isso, proporcionar condições para que o Projeto de Vida seja resultado de uma ação consciente e relevante para o contexto formativo da juventude.

Ocorrendo de acordo com o que foi colocado até o momento, transparece na proposta do PEI que, em geral, visa contemplar duas possibilidades importantes para a formação dos alunos do Ensino Médio nas quais integra a categoria trabalho oportunizando um interessante espaço para contemplação da temática. Para confirmar essa viabilidade, seria necessário que a abordagem do trabalho se consolidasse por meio de uma perspectiva crítica, como já se defendeu aqui.

No entanto, também se notou que, embora todos os alunos participem das disciplinas e recebam formação básica tanto para a continuidade dos estudos como para o ingresso no mercado de trabalho, o que é essencial e relevante quando se propõe uma educação de cunho “integral”, pode ocorrer um direcionamento implícito na proposta referente aos alunos no sentido de que, para os que não demonstrarem aptidão necessária (conforme a concepção da escola) para a continuidade dos estudos, o foco maior de seu processo de formação resida na formação para o trabalho.

Essa colocação refere-se ao que consta no documento que apresenta as diretrizes do PEI e que aponta, de acordo com São Paulo (2014a), que ao tratar da preparação acadêmica ressalta-se que, para os alunos que não quiserem continuar estudando, se deve oferecer educação para o trabalho nas aulas Introdução ao Mundo do Trabalho. Assim, notou-se que embora os

alunos participem de ambas, esta segunda área de estudo visa, mais especificamente, atender os alunos cuja opção seja o trabalho. Tal fato também denota a ideia de que a formação para o trabalho configura um segundo plano dentre as ações propostas no projeto, priorizando-se a formação acadêmica para a continuidade dos estudos, mas ressaltando que isso é destinado àqueles que assim o desejarem ou dispuserem de condições para isso.

Dessa maneira, a ideia que parece emergir de tais colocações é que, pelo mérito, os estudantes com maior destaque e aptidão para a continuidade de sua formação recebem maiores incentivos para continuar estudando e aposta-se neles, treinando-os para o contexto futuro. Aos demais, resta oferecer preparo básico para o trabalho visando que tenham, pelo menos, uma ocupação ao término do Ensino Médio e não caiam na ociosidade. Tais apontamentos remetem à discussão realizada por Paro et al. (1988), que observa a existência duas formas de olhar, no que tange ao papel da educação, para o Ensino Integral enquanto política pública.

Para ele, há argumentos que defendem e outros que se contrapõem à proposta de Ensino Integral. Os indivíduos que consideram o Ensino Integral uma proposta eficaz ressaltam a importância de resolver o problema inerente ao menor abandonado e situações de vulnerabilidade social nas quais crianças e jovens se inserem, bem como possibilitar que disponham de um espaço de convívio e aprendizagem diária que os retire das ruas e da ociosidade. Nesse sentido apontado pelo autor, a educação para o trabalho inserida nesse contexto do Ensino Integral faria parte do “remédio” utilizado para evitar a ociosidades desses jovens, após o término da Educação Básica, incentivando-os a exercer alguma atividade de caráter socialmente aceito como utilitário, tal como o trabalho.

Soma-se a este argumento, a consideração de que quatro horas de estudo são insuficientes para propiciar uma aprendizagem de qualidade e contemplar os conteúdos considerados essenciais à aprendizagem. Verifica-se, portanto, o predomínio do caráter social inerente a tal concepção e transfere-se para a escola a responsabilidade de atender outras demandas relativas à vida dos educandos, além do processo de ensino e aprendizagem que lhe cabe, propriamente. Assim, a educação deve dar conta de aspectos cuja prioridade não reside em ações essencialmente educativas, mas em demandas sociais

e/ou, como já se discutiu neste estudo, oriundas do campo econômico e produtivo.

Também pontua Paro et al. (1988), quanto às diferentes concepções acerca da relevância do Ensino Integral, que do lado dos que argumentam contrariamente a tal modelo de ensino discute-se o caráter excessivamente assistencial que tais iniciativas tenderiam a assumir e o fato de que, nas condições em que o ensino vem sendo ofertado na sociedade atual, a garantia de uma educação de qualidade já é algo longe de se vislumbrar. Desse modo, seria necessário, primeiro, garantir uma boa educação nos moldes e modalidades em que a mesma já é ofertada para, depois, se falar em ampliar o ensino para o período integral e oferecer um contingente mais amplo de atividades.

Assim, a partir de tais colocações de Paro et al (1988), entende-se que a proposta de formação do PEI, do modo como foi colocada nesses documentos aqui analisados, denota a concepção de que o trabalho (e nesse caso, referindo-se à ocupações que requerem apenas a formação básica e elementar) torna-se o destino dos jovens que precisam ter uma ocupação que evite sua ociosidade e lhes dê condições de prover sua subsistência. Para isso, o programa treina esses estudantes para desenvolverem comportamentos, competências e habilidades consideradas como úteis ao contexto do trabalho e que possibilitem, em tese, maiores chances de obterem um emprego.

Além disso, tendo em vista que o desemprego é um dos problemas recorrentes do contexto atual, também se busca incentivar o protagonismo juvenil e a capacidade de empreender para que os alunos sejam compelidos a buscarem saídas úteis que os possibilitem subsistir de forma minimamente digna, evitando a origem de problemas sociais que possam resultar da própria falta de condições materiais possam implicar em seus destinos.

Assim, notou-se que, embora se expresse alguma preocupação com o destino desses jovens, aspecto que pode ser considerado relevante no modelo proposto pelo PEI, este elenca propostas para esse fim que colocam sob a responsabilidade dos estudantes as decisões quanto às escolhas de seu futuro. Realiza esse processo considerando que, para além das determinantes oriundas do contexto social, político e econômico, o desenvolvimento pleno desses jovens resulta de seu esforço individual.

A escolha do trabalho ou do prosseguimento dos estudos pareceu, no discurso do programa, tratar-se de simples questão de escolha ou disposição para esforçar-se mais ou menos por isso, o que se mostra um equívoco na medida em que há determinações relativas ao contexto vivencial desses estudantes, sendo relevante que a educação de todos os jovens contribua para ampliar suas oportunidades e não restringi-las ou conformar-lhes ao que um contexto social excludente lhes parece reservar.

Essas colocações remetem à discussão apontada na seção 03 na qual se tratou do modo como a educação se aproxima do panorama econômico, visando conformar as camadas populares às suas demandas. Havendo, nesse contexto, a necessidade da constituição de uma força de trabalho cuja essencialidade é a capacidade de adaptação às demandas do capital, parece ser mais relevante, para atender a esse sistema, que a escola pública não invista de modo amplo na educação de todos.

Conforme afirma Bruno (2011), para o capital seria um desperdício investir de modo mais amplo na formação de todos os indivíduos (por exemplo, oportunizando o acesso ao ensino superior a todos) tendo em vista que não há oportunidade de trabalho para todas as pessoas. Os melhores postos de emprego são historicamente ocupados pelos jovens oriundos das camadas mais elevadas da hierarquia social. Permite-se apenas a alguns jovens pobres a possibilidade, mediante seu amplo esforço, de romper com as fortes determinantes que se organizam para mostrar-lhes que seu destino é se preparar para compor um amplo exército de reserva que atenda, satisfatoriamente, às demandas produtivas básicas do capitalismo, em sua configuração vigente.

Esse parece ser o foco para o qual se direcionam as políticas educacionais contemporâneas como se nota, tanto nesse programa aqui analisado, como na própria reforma do Ensino Médio tratada na seção 04. A possibilidade de escolha dos percursos formativos que serão oferecidos em certas realidades, mas não em todas as escolas e para todos os alunos, pode definir o destino que será acessível a determinada parcela da população que depende da escola pública para obter sua educação. Tal condição dependerá do modo como a política será implantada pelos próximos governos. Caso se dê continuidade ao que parece ganhar força no campo da formação para o

trabalho atualmente, o resultado seguirá nessa direção.

Assim, observou-se que o modo como se toma a categoria trabalho na proposição das atividades necessita ser repensado em face de se estar formando para um contexto perpassado por mazelas e situações excludentes, tratadas nas seções anteriores, que precisam ser superadas e não reforçadas pelas políticas que propõem formar os cidadãos que nesse contexto irão atuar. É necessário repensar a perspectiva de formação para o trabalho do Ensino Médio e rearticulá-la ao contexto social vigente sob uma concepção mais ampla e crítica.

Formar para o trabalho requer uma educação comprometida com a transformação das condições de vida do público a quem se destina e, para tanto, precisa olhar para seu contexto como ponto de partida para o desenvolvimento de reflexões que permitam aos jovens, mais do que adaptarem-se ao contexto vigente, modificarem as condições excludentes que perpassam seu cotidiano e atuar como protagonistas de mudanças que tornem essa sociedade melhor.

Diante desses apontamentos, percebeu-se que perpassa a proposta do PEI e integra o delineamento do Projeto de Vida dos estudantes, uma perspectiva de aproximação da proposta de formação para o trabalho aos ditames do mercado de trabalho capitalista, em sua configuração atual. Essa condição é semelhante ao que se discutiu nas seções iniciais desta tese, pois de modo bastante claro na proposta treina-se o jovem para ser mais produtivo, manter sua empregabilidade e tornar-se o profissional que o “mercado quer”, pelo menos no que diz respeito aos aspectos comportamentais gerais que são, prioritariamente, abordados pelo PEI como parte das competências que os alunos precisam desenvolver para serem aprovados.

Nesse sentido, cabe pontuar que o principal questionamento observado a partir da análise do PEI e de seus documentos, no que tange à proposta desta tese, refere-se ao modo como essa formação para o trabalho é contemplada e integra a própria categoria “trabalho” nas atividades e práticas propostas para abordagem da temática. Tal observação emerge de se ter notado haver uma aproximação entre a proposta de educação para o trabalho do PEI e a configuração atual do sistema produtivo, como se destacou nas seções iniciais deste estudo. Conforme São Paulo (2014a, 2014b), o PEI vai

formar para o contexto vigente, mas não para sua transformação.

Também é relevante salientar, quanto às áreas de estudo, que o jovem é orientado a escolher disciplinas optativas relacionadas aos aspectos que elenca em seu Projeto de Vida. Essas disciplinas são oferecidas na parte diversificada do currículo escolar e são elaboradas pelos professores de acordo com o que concebem como relevante para os seus estudantes, considerando o que consta nos projetos da maior parte dos alunos. Portanto, a matriz curricular inclui disciplinas voltadas para diferentes aspectos e temáticas abertas que sejam consideradas pelos professores como temas importantes de serem acrescentados ao currículo básico.

Essa proposta pode ser relevante se o espaço para o desenvolvimento de tais disciplinas for adequadamente apropriado pelos docentes e forem abordadas temáticas que permitam problematizar os aspectos que perpassam a própria proposta do programa, como a categoria trabalho e seu contexto, por exemplo, permitindo uma compreensão mais ampla acerca do mundo no qual se vive. Entretanto, essa possibilidade vislumbrada dependerá da iniciativa de cada unidade escolar ou docente e, assim, não é uma garantia conferida pelo programa ou realidade que se possa verificar em todas as unidades.

Além desses aspectos já debatidos, também se considerou relevante destacar que o PEI propõe oferecer, de acordo com São Paulo (2014b): jornada integral, currículo integralizado, infraestrutura diferenciada (salas temáticas, sala de leitura, laboratórios, sala multiuso, dentre outros), matriz flexível e diversificada e proposta de trabalho orientada para a realidade. Oferta, portanto, um currículo facilmente adaptável, flexibilizado e que, potencialmente, está apto a integrar as demandas do contexto socioeconômico vigente, preparando os alunos para a realização seu Projeto de Vida em consonância com o espaço social destinado à vivência da classe trabalhadora.

Essa flexibilidade do currículo, que pode ser exemplificada pelas próprias disciplinas eletivas, poderia constituir um fator relevante de acordo com o qual a formação emancipatória a que Adorno (1995) se refere pudesse ser colocada em prática. Isso poderia ocorrer, por exemplo, por meio de atividades mais abrangentes, diversificadas e centradas na formação dos indivíduos a quem se dirigem. De modo geral, poderia constituir um relevante espaço no qual os professores e alunos poderiam enriquecer a proposta

formativa do PEI adotando atividades elencadas como essenciais, a partir de sua realidade, aproximando o currículo escolar das necessidades formativas dos alunos e contribuindo para seu desenvolvimento pleno.

Entretanto, pode também indicar a perspectiva de flexibilização e fragmentação curricular, cabendo alguns apontamentos nesse sentido, pois...

[...] o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p.23).

Nesse sentido, estabelecer perspectivas e aspectos relevantes para sua composição, mais do que uma decisão pedagógica, trata-se de uma decisão política e que confere significado à trajetória que se coloca como possível aos indivíduos que dispõem de acesso a uma ou outra modalidade de educação. Assim, pontua Kuenzer (2017), ao discutir a questão do currículo do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível, haver certa controvérsia referente à relevância da rigidez ou da flexibilidade deste. Para ela...

No que se refere ao Ensino Médio, por um lado, tem-se a posição dos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos, e pelo Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu Projeto de Vida. Por outro lado, encontram-se as entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) (KUENZER, 2017, p. 333).

De tal maneira, a autora aponta que houve essa proposta de flexibilização dos currículos passando-se a admitir diversos percursos formativos aos estudantes, como pode ser observado quanto à proposta da própria BNCC e do resultado da reforma do Ensino Médio mencionados na seção 04 da presente tese e que, no PEI, pareceu ser justificado pela intencionalidade de se alinhar o currículo escolar ao expresso nos projetos de vida dos alunos. Assim, a mesma autora afirma que...

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do Ensino Médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva [...] Nesse sentido, a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no Ensino Médio: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno (KUENZER, 2017, p. 337).

Entretanto, ela deixa bastante claro, após analisar e refletir sobre tal perspectiva educacional que...

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p. 338).

Sendo assim, ela aponta haver o incentivo a uma modelo de formação que eduque para o amoldamento de subjetividades que sejam também flexíveis e alinhadas a essa perspectiva de sociedade, culminando com um processo de

superficialização da prática pedagógica que privilegia a dimensão pragmática de uma aprendizagem flexível, cujo problema principal “(...) é a redução da formação ao conhecimento tácito e à prática, em seu caráter meramente instrumental (KUENZER, 2017, p. 346).

Portanto, conclui-se, de acordo com essas reflexões que a autora faz, que se trata de mais um mecanismo integrado ao contexto educacional cujo cerne relaciona-se com o atendimento das demandas da configuração atual do sistema capitalista, alinhando a educação a tais aspirações deste. Portanto, para ela...

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda. Necessário reafirmar que a pedagogia da acumulação flexível, especificamente a flexibilização do Ensino Médio, responde a demandas da base material do atual regime de acumulação (KUENZER, 2017, p. 342).

Além disso, quanto à relação com a concepção de educação para o trabalho apresentada nos documentos do PEI aqui analisados, observou-se que o programa define o contexto vigente como norte para o qual se deve formar, alinhando as práticas pedagógicas às demandas do contexto produtivo, como se constatou em São Paulo (2014c, 2014d, 2014e, 2014f) e buscando o desenvolvimento de competências e habilidades de caráter utilitário e demandas não pela educação, mas pelo contexto do mercado de trabalho. Portanto, a perspectiva que o programa veicula prioriza a conformação dos sujeitos ao contexto nos quais se inserem e expressa certa dose de contradição que precisa ser questionada.

Cabe também salientar, quanto à configuração do PEI, que embora seja composta por proposta e dispositivos normativos próprios, deve seguir o previsto no ordenamento legal brasileiro, ou seja, precisa estar alinhada às proposições contidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394 de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) dentre outros documentos normativos vigentes no período de sua formação.

Desse modo, observa-se haver mais uma contradição expressa no âmbito desse programa, ou seja, se distancia do que as DCNEM de 2012 (em vigência no início desta pesquisa) determinam, especialmente quanto à importância de se abordar a categoria trabalho em seu sentido ontológico e como princípio educativo (cujo significado foi apresentado e debatido nos capítulos iniciais). Esses aspectos não são apontados nos documentos que estruturam o PEI.

Diante do que foi constatado até o momento e do fato de que a elaboração do Projeto de Vida constitui o foco central do programa a partir do qual as demais atividades convergem, conforme São Paulo (2014a), no próximo item se analisa, de forma mais específica e abrangente, o modo como a categoria trabalho integra a proposta de elaboração do Projeto de Vida, acrescentando à discussão aqui iniciada elementos originados dos materiais de trabalho utilizados pelos professores e alunos, bem como do relato dos docentes que atuam nessa atividade, confirmando os apontamentos que aqui foram apresentados.

Após esta discussão e, num novo item, aborda-se a missão, valores, princípios e fundamentos do PEI também de modo mais específico, com o fim de consolidar a compreensão que se busca promover acerca do modo como a categoria trabalho se integra à configuração de uma política educacional contemporânea.

5.1 O currículo do PEI e a integração da categoria trabalho na proposta de constituição do Projeto de Vida

Diante do que foi discutido na seção anterior e de se ter observado que a proposta formativa do PEI se estrutura a partir da elaboração do Projeto de Vida (PV), considerou-se essencial compreender de modo mais amplo o trabalho desenvolvido em sua proposta, analisando de que forma a categoria trabalho se insere em sua elaboração. Assim, cabe destacar o que expõe um dos documentos do PEI explicando que o programa se pauta no...

Projeto de Vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino

Integral [...] (SÃO PAULO, 2014b, p. 2 e 3).

As demais atividades que compõem a proposta de Ensino Integral do PEI são desenvolvidas a partir da elaboração do desse documento, o qual deve estabelecer certa inter-relação com as demais atividades e, assim, promover o desenvolvimento do protagonismo e das competências e habilidades relacionadas aos fundamentos do programa, conforme São Paulo (2014b). Para isso, no desenvolvimento do trabalho relativo ao Projeto de Vida “(...) os educadores que atuam nas Escolas de Ensino Integral incentivam cada aluno a sonhar e a fazer o esforço necessário para realizar seus sonhos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 19).

Portanto, como um primeiro aspecto que pode ser notado, destaca-se a ideia que emerge da citação mencionada no parágrafo anterior de acordo com a qual se pode inferir que os resultados positivos ou negativos dos alunos resultam de seu empenho e esforço pessoal, para o qual as ações elencadas em seu Projeto de Vida devem também convergir. Essa colocação já foi discutida nesta tese, quando se analisou os elementos iniciais que configuram o programa, deixando transparecer a valorização de uma concepção de educação que favorece o discurso da meritocracia.

Sobre esse aspecto, cabe pontuar que, ao responsabilizar os indivíduos por seu sucesso ou fracasso desconsiderando o complexo contexto no qual esses sujeitos se inserem, se contribui para a legitimação das desigualdades sociais. No entanto, atividades que reforçam esse tipo de concepção podem ser observadas no caderno do professor, utilizado para o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida. Nesse material há, por exemplo, uma atividade que confirma que se educa nessa perspectiva e na qual é orientado, subjetivamente, como o professor deve atuar para reforçar comportamentos que devem ser valorizados pelos alunos que almejam “se destacar” na vida. Consta no material, ser relevante que o docente...

[...] apresente à classe três histórias reais de brasileiros que obtiveram sucesso na vida graças ao esforço pessoal, à perseverança, à dedicação e ao trabalho, ao perseguir seu Projeto de Vida; pessoas que são admiradas por suas conquistas e que se destacam das demais, tornando-se referências. Mostre aos alunos como elas podem ser modelos

positivos ao pensarem no próprio Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2015c, p. 50).

Assim, como mostra o trecho supracitado, o sucesso resulta da dedicação, do trabalho e do esforço pessoal que precisam ser empregados pelos indivíduos na persecução de seu Projeto de Vida.

Referente à concepção e à finalidade da educação, que orienta e perpassa o desenvolvimento das atividades relativas à elaboração do projeto dos alunos, observou-se estar expresso nos documentos analisados que “a educação tem por finalidade que o aluno desenvolva a capacidade de pensar de maneira independente e crítica” (SÃO PAULO, 2014c, p. 06). Ressalta-se, no mesmo documento, a importância de considerar os pensamentos e colocações dos alunos, realizar atividades que contemplem debates, troca de ideias, reflexões individuais e coletivas e que se relacionem ao incentivo à boa convivência e à participação ativa dos estudantes.

Em tese, o que é proposto remete ao objetivo de incentivar os alunos a refletirem, mais amplamente, sobre os temas abordados nos materiais que orientam a elaboração do Projeto de Vida, para ampliar sua compreensão acerca das temáticas tratadas. No entanto, algumas considerações que serão realizadas ao longo da análise do programa, nesta tese, com base nos relatos dos docentes e no conteúdo dos materiais e documentos que configuram o PEI, pareceram não sustentar, definitivamente, que isso aconteça sempre, no desenvolvimento das atividades propostas. Assim, em linhas gerais, notou-se que isso não acontece de uma forma que ultrapasse a superficialidade do tratamento desses aspectos e configure, de fato, uma proposta crítica e emancipatória de formação para o trabalho.

Sobre o “valor” que entente ter a educação, um dos professores entrevistados ressalta que...

[...] a escola é o lugar onde a pessoa sai da escuridão para uma vida mais iluminada. Ela mostra a vida para a pessoa. Nela o aluno vai buscar recurso para receber essa luz e para ter esse conhecimento, para conhecer esses caminhos novos que são possíveis para atingir a felicidade é que a educação é importante. Ela amplia a visão do aluno (Professor 6 - EM, Unidade Escolar C).

Visando proporcionar uma formação nesse sentido um professor ressaltou, quanto aos conteúdos trabalhados, que o “(...) material guia prático para a elaboração do Projeto de Vida é o norte do trabalho dos alunos (Professor 4-F, da Unidade Escolar B). Para Vasconcellos (2011), esse é um dos principais instrumentos usados para a elaboração do Projeto de Vida e possibilita ao estudante “(...) fazer sua trajetória de vida para frente mais ou menos 10 anos” (Professor 7 - CL, Unidade Escolar C).

Para esse mesmo docente, o material “(...) não dá um leque muito grande de opções, mas apresenta alguns exemplos que são aprofundados depois e que ajudam os alunos a fazerem suas escolhas” (Professor 7 - CL, Unidade Escolar C). O mesmo professor afirma que...

[...] o estudante vai iniciando o seu Projeto de Vida, o que ele quer para sua vida pessoal e profissional e vai dando andamento nele durante o curso integral, ou seja, vai organizando suas atividades na escola, participando das disciplinas eletivas e demais projetos desenvolvidos na mesma linha do que foi colocado em seu Projeto de Vida (Professor 7 - CL, Unidade Escolar C).

Pode-se notar, na fala do professor que foi reproduzida, sua preocupação em orientar os alunos a seguirem um percurso formativo que lhes seja relevante (escolhendo as disciplinas eletivas, participando de projetos escolares e se dedicando às atividades extracurriculares que estejam relacionadas, em maior medida, aos seus objetivos). Outro professor salienta, quanto ao que realiza em suas aulas, que...

[...] a gente tem que seguir uma apostila que ela é formulada pela Fundação Unibanco e a gente recebe verba 'o governo para implantar o programa. O material tem foco nos comportamentos, no relacionamento interpessoal, no trabalho. É coisa boa, mas só que o jovem cansa. Ele gosta de celular, de tecnologia. Então tem um pouco de preconceito com algumas atividades e até com professor que, no meu caso, sou um pouco mais velho. É que a experiência que eu tinha no setor privado também foi ajudando e caiu no meu poder passar essa experiência pessoal para os alunos e transferir para eles a experiência minha no setor privado. Compartilho muito o que eu vivi no mercado de trabalho e esse exemplo acabou ajudando em vários momentos aí, para eu trabalhar com esses temas com alunos jovens. Foi importante porque eu pude passar minha experiência aos alunos né, e eu até brincava que

eu seria um bom exemplo para eles por ter sido bem-sucedido nas escolhas que eu fiz. (Professor 6-EM, da Unidade Escolar C).

Assim, o docente mostra que se preocupa em “enriquecer” as atividades e a proposta do programa com saberes oriundos de suas próprias concepções ideológicas. Assim, a partir desses relatos pareceu que os professores, de modo geral, fornecem suas “orientações” para os diferentes públicos de alunos com os quais trabalham de acordo com suas concepções de mundo, valores e com os conhecimentos que adquirem em sua trajetória particular de vida.

Um outro docente afirma, nessa mesma direção, que...

[...] o que eu trabalho na disciplina é com essa orientação dos materiais, mas eu faço um levantamento de quem quer ensino superior ou ensino técnico, ou somente trabalhar e depois sobre que a área cada um quer. Com isso faço um acompanhamento e organizo as atividades e para trabalhar com tema da convivência. O material eu uso como um facilitador. Trabalho muito a parte do comportamento, principalmente com quem tem problemas com os colegas o que têm que superar, se não no seu emprego não conseguirá se relacionar bem, também. Então, o aluno aprende aqui essas coisas, o que é bom para ele, porque lá fora será mais difícil engolir o sapo. As aulas são as dinâmicas e eu trabalho voltado para esse aspecto dos comportamentos que são bons para o trabalho. Tem a vida pessoal também, mas o trabalho tem muito peso para o aluno. Então ele está sempre sendo abordado nas aulas (Professor 3-CC, da Unidade Escolar B).

Conforme transpareceu a partir dos relatos analisados, o professor procura atuar como tutor ou “conselheiro e orientador” dos alunos, acompanhando “de perto” o percurso formativo desses estudantes para garantir que sigam as orientações e “conselhos” passados. Nesse sentido, um dos profissionais relata que...

[...] o processo é difícil e é preciso muita dedicação para conscientizar os alunos da importância de seu Projeto de Vida e de se dedicarem para conseguir o que desejam pois, para ele, é responsabilidade de cada um perseguir os sonhos que se deseja alcançar (Professor 3-CC, da Unidade Escolar B).

Pode-se notar que o docente procura incentivar os alunos que, em sua concepção, dispõem de melhores chances de continuarem estudando e, com

isso, de obterem maior sucesso profissional. No entanto, mostra a “realidade” para os jovens que, por não disporem recursos financeiros ou não demonstrarem o “esforço” considerado como necessário para conseguir ingressar no ensino superior e galgar rumos mais elevados em termos de formação e realização profissional, *devem* procurar outras oportunidades mais relacionadas ao seu perfil e realidade de vida, aconselhando-os nesse sentido.

Essa colocação coaduna com o que aponta outro professor da mesma unidade escolar, que entende que “(...) a gente tem que educar para a vida e dar consciência de que lá fora o esforço é tudo para vencer. Trabalho só consegue ralando muito e eu tento ajudar, orientar isso” (Professor 4-F, da Unidade Escolar B).

Analisando relatos como esse, pode-se considerar que os docentes parecem procurar instruir os alunos a “caírem no real” acerca do que o futuro, efetivamente, poderá lhes reservar. Compreender tal postura como um auxílio à trajetória desses estudantes de baixa renda pode ser um equívoco e chamou a atenção por ser algo notado no discurso de vários entrevistados, como mostra-se abaixo, quando mais uma professora realiza colocações que coadunam com essas concepções “realistas” apresentadas pelos entrevistados. Assim, ela afirma que...

A base do meu trabalho são os valores e o protagonismo. Tendo isso, os alunos sabem trilhar o próprio caminho e poder correr atrás do que quer. Às vezes o aluno não tem opção de fazer faculdade. Até quer, mas precisa trabalhar ou não vai ter muita chance no vestibular. É questão de esforço, mas nem todo mundo vai conseguir isso. Falo que se tiver uma formação básica para o trabalho ele consegue iniciar e depois ele pode buscar os seus objetivos nessa área mais pra frente. Poderá pagar um curso e seguir em frente (Professora 2-E, da Unidade Escolar A).

Pode-se perceber, de acordo com São Paulo (2014a) e como o último relato reproduzido demonstra (corroborando com elementos expressos na proposta do PEI, já tratados na seção anterior deste trabalho) os professores validam em seu discurso a responsabilização individual dos jovens por seu sucesso ou fracasso. Deixam transparecer em seus relatos aspectos atinentes à meritocracia e propõem pouca reflexão acerca das contradições que incidem no contexto das trajetórias de vida possíveis aos alunos em face, não de sua

vontade ou esforço, mas de aspectos oriundos do próprio contexto social que influem no modo como podem ou não vislumbrar suas possibilidades de futuro.

Apontamentos que refletem essas concepções, para além do contido nos documentos do PEI analisados, foram bastante reiterados pelos professores durante a realização das entrevistas cujo conteúdo exemplifica e confirma essas colocações. O relato de um docente, sobre o programa e a proposta que desenvolve nas aulas de Projeto de Vida, demonstra esse fato. Ele afirma entender que "(...) é responsabilidade de cada um, individualmente, perseguir os sonhos que desejam alcançar" (Professor 3-CC, da Unidade Escolar B).

Outra professora coloca, confirmando a ideia de responsabilização dos estudantes por seu sucesso ou fracasso, que "(...) não dá para ficar no conformismo, mas eles têm que se esforçar (...) para a grande maioria dos alunos, na educação foi dado todo o caminho que ele deve seguir para ser bem-sucedido. Foi dada toda a orientação necessária para isso. Agora é com ele." (Professora 1-T, da Unidade Escolar A).

Notou-se, também, transparecer nas falas dos professores a ideia de que, infelizmente, aos alunos que não se adequam ao programa e às cobranças e compromissos que devem cumprir para a permanência na escola, ou que apresentam aspirações maiores do que suas restritas condições materiais lhes permitem aspirar (o que eles concluem a partir do que os alunos colocam em seu Projeto de Vida) são propostas alternativas consideradas como mais plausíveis e possíveis de serem realizadas por eles, diante de sua condição de classe.

Desse modo, notou-se que alguns professores demonstram uma postura de conformação diante da propagação da cultura dominante meritocrática e excludente, entretanto valorizada nos sistemas escolares. Quanto a isso, pode-se afirmar que...

[...] surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das

virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social (VIEIRA et al.2013, p. 318-319).

Para Rossi (1977), tal concepção denota a ideia de que por meio da educação é possível concretizar mudanças que impactam as condições materiais dos indivíduos na medida em que, por meio de boas notas, diplomas e certificações obtidas como resultado do esforço e mérito pessoal, os estudantes adquiram maiores chances de conseguirem boas oportunidades profissionais. Assim, em termos gerais, transparece a ideia de que, quanto maior for a escolaridade e sua organização em alinhamento com as demandas do contexto produtivo vigente, maiores serão as chances de mobilidade social, no entanto...

A promessa de mobilidade social oferecida às classes dominadas como resultado da vitória na “livre competição meritocrática” baseia-se na educação formalmente democrática proposta pelos “liberais” que se colocam apenas como uma alternativa conservadora-modernizadora ao conservadorismo tradicional (ROSSI, 1977, p.75).

Mediante tal compreensão, os indivíduos passam a acreditar que seus objetivos dependem exclusivamente de seu esforço, afastando seu olhar de outros aspectos relevantes como a qualidade do ensino e os problemas sociais que perpassam e influem nas possibilidades que se tornam, ou não, acessíveis a eles.

Assim, desconsiderando tais aspectos e o próprio compromisso das políticas educacionais com o oferecimento de uma educação de qualidade e que possibilite aos sujeitos, de fato, condições que os auxiliem na realização de seu Projeto de Vida, desloca-se a responsabilidade das políticas públicas para os comportamentos particulares dos indivíduos. Assim, os jovens aprendem a acreditar que poderão obter melhores condições materiais como resultado apenas de seu empenho o que, como já foi discutido, não é uma regra diante do complexo contexto social.

No entanto, a educação veicula tais concepções por estar alinhada ao contexto produtivo vigente, que demanda um perfil de trabalhador facilmente adaptável à configuração atual do sistema capitalista e aceite que é por seu esforço, somente, que poderá obter melhores resultados tais como o aumento

de sua renda, uma promoção no trabalho ou um emprego melhor. Desconsidera-se, com isso, os processos de exploração da força de trabalho que perpassam o modo como as relações trabalhistas vêm se estabelecendo.

Portanto, reforçar essas concepções na formação das novas gerações de trabalhadores torna-se interessante ao contexto produtivo e pode impactar positivamente a produtividade dos trabalhadores que são instigados a se esforçarem, cada vez mais e independentemente da efetiva concretização dos retornos que almejam, para alcançarem a ilusória promessa de que poderão transcender às determinações às quais, nesse contexto, estão submetidos.

Entretanto, conforme se pontuou nas seções iniciais, tal sistema é perpassado por mazelas e problemáticas que educação, organizando-se apenas sob a perspectiva de alinhamento aos requisitos impostos pelo panorama vigente, não contribui para a superação.

Dessa maneira, o que se faz é desconsiderar outros aspectos relevantes e que necessitam ser contemplados na formação dos indivíduos, tendo em vista que viver em sociedade e nela atuar, produtivamente, requer a capacidade de refletir sobre as contradições que perpassam o contexto social vigente compreendendo-o e tornando maiores as possibilidades de transformar suas problemáticas e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor para todos.

Assim, a política educacional brasileira não pode privilegiar apenas para os componentes de uma pequena parcela da população, que já detém as mais rentáveis condições de vida e existência e que, em geral, também lucra com a exploração da força de trabalho. Na educação, é preciso aprender a conhecer, a interpretar e a refletir sobre a realidade concreta ao abordar a categoria trabalho no processo formativo, pois “(...) se não é possível apreender a realidade, também não é possível transformá-la” (KUENZER, 2017, p. 344).

No entanto, ficou evidente a importância conferida à ideia de formar para o trabalho na perspectiva de alinhamento às demandas do mercado e do sistema produtivo, nos materiais utilizados e nas falas dos docentes entrevistados. Justifica-se essa perspectiva afirmando-se, equivocadamente, que ao aproximar os objetivos dos alunos às demandas da realidade, sob a perspectiva do sistema produtivo, estes poderão obter maior sucesso na realização de seu Projeto de Vida.

Tal colocação não se confirma para todos os indivíduos e, com isso, os estudantes acabam sendo iludidos a acreditar que, caso se esforcem e utilizem as competências e habilidades aprendidas na escola em seu contexto prático-vivencial, poderão ter melhores oportunidades para a realização de seus sonhos e projetos profissionais, o que também não é regra e nem se confirma, concretamente, para todos os indivíduos, como se tem discutido nesta tese.

Diante dessas considerações, percebeu-se que a proposta procura incentivar alunos a continuarem estudando, porém, de modo geral, os professores demonstram que isso não será uma realidade para todos. Procuram ajudar a “alavancar” os projetos daqueles que apresentam melhores condições (de acordo com acepções pessoais que desenvolvem pelo contato com os estudantes, ao longo dos anos) para seguir uma trajetória de cunho acadêmico, que é mais valorizada socialmente.

Para os demais indivíduos, pode-se acabar tendendo a sugerir que incluam em seu Projeto de Vida o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam um preparo básico para um trabalho qualquer (ainda que não seja o que desejam), mas que evite a ociosidade das camadas populares e os possibilite suprir, pelo menos, suas básicas condições materiais de existência, tornando-os menos propensos a necessitar da ajuda do Estado e a “cair” no contexto da violência e da marginalização.

Sendo assim, ao orientarem os alunos nesses moldes, nas aulas de Projeto de Vida, os docentes acabam reproduzindo a diferenciação que se verifica no âmbito da sociedade na qual, para diferentes parcelas da população, são acessíveis diferentes percursos, bens e condições de vida.

Parece oportuno, enquanto política pública, um discurso que prioriza tais concepções visando “dar um jeito” nos rumos que a juventude de classe baixa deve seguir, evitando que sigam caminhos relacionados à problemáticas que incidem, em grande medida, no contexto da juventude (drogas, violência, etc.). Com isso, educar para o trabalho, nesses moldes...

[...] parece reduzir-se, atualmente, à mera tentativa de impor trabalho aos alunos, tendo em vista assegurar o controle social sobre essas jovens populações potencialmente explosivas do ponto de vista social. Quando se diz que a escola não ensina, ou ensina muito pouco para essas populações, talvez tenhamos de reconhecer que nem toda escola no capitalismo

contemporâneo existe primordialmente para ensinar, existe antes para disciplinar e controlar comportamentos. Mas, mesmo nesses casos, uma produtividade crescente é necessária. Da mesma forma que a geladeira deixou de ser um bem de luxo presente apenas nas casas burguesas e passou a fazer parte dos lares de trabalhadores (aumentando a produtividade do trabalho doméstico), em decorrência das inovações tecnológicas que reduziram o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua fabricação, a educação deixou de ser privilégio dos filhos das famílias de capitalistas, gestores e profissionais liberais, para constituir-se um processo geral de produção de capacidade de trabalho e de controle social (BRUNO, 2011, p. 558 e 559).

Os professores atuam com alunos de várias origens socioeconômicas e, assim, deixam transparecer em suas falas que nem todos terão acesso aos objetivos que postulam no seu PV. Por esse motivo, procuram orientá-los no sentido de fazê-los “caírem no real” acerca do que o futuro lhes permitirá vivenciar. Nesse sentido, desenvolvem e reforçam o que a base ideológica que perpassa o programa defende quanto à meritocracia e à importância que se dá ao alinhamento entre educação e trabalho nesses moldes, fato confirmado pelos relatos dos professores que exemplificam essas constatações aqui colocadas. Assim, por exemplo, uma docente aponta, ao falar sobre sua atuação nas aulas de Projeto de Vida, que...

A gente passa nove horas com os alunos. A gente vira uma família e o trabalho acaba sendo muito importante. Eu procuro trabalhar com orientações e vou passando os melhores caminhos e etapas que os alunos têm que trilhar para chegar no lugar que querem, para poderem fazer suas escolhas. Eu vou apontando caminhos que possam ajudar os alunos a decidir o que eles vão seguir na vida pessoal e profissional [...] às vezes o aluno não tem opção de fazer faculdade. Até quer, mas precisa trabalhar ou não vai ter muita chance no vestibular. É questão de esforço, mas nem todo mundo vai conseguir isso. Falo que se tiver uma formação básica para o trabalho ele consegue iniciar e depois ele pode buscar os seus objetivos nessa área mais pra frente. Poderá pagar um curso e seguir em frente [...] O Projeto de Vida mostra um sentido para os alunos. O aluno tá livre, tá pensando em algo para o futuro, tá pensando no que ele vai querer seguir e o Projeto de Vida dá um sentido para o aluno estar estudando hoje. Isso é bacana. Ele vê que está estudando para um fim no futuro (Professora 2-E, da Unidade Escolar A).

Nesse sentido, transparece na fala reproduzida acima, certa dose de

“realismo” que busca ser ensinado aos alunos no contexto das discussões que são propostas nos materiais utilizados na disciplina (devem ser seguidas as atividades contidas nos cadernos dos alunos e professores que traz o conteúdo específico que deve ser abordado em cada aula). Assim, incentiva-se os jovens a buscarem realizar seus objetivos dentro dos limites e possibilidades que se vislumbra para eles, a partir de seu perfil.

Um dos professores, tratando do fato de que muitos alunos possuem perspectivas que considera estarem fora da realidade na qual se encontram, ressaltou que se vive em um mundo de “fantasia”, pois os jovens, para ele...

[...] pensam que serão famosos, ricos e têm sonhos fictícios de viver em um mundo fantasioso, no mundo da internet, que rouba realidade, mas eles querem viver assim” (Professor 3-CC, da Unidade Escolar B).

Por tal fato, esse docente busca orientá-los a “colocarem os pés no chão”, como ele diz, planejando seu Projeto de Vida de modo que inclua planos que sejam concretizáveis e adequados às condições materiais que apresentam. Além disso, mesmo professor relatou, sobre o que considera importante quanto à educação para o trabalho, que...

[...] o ideal, se não é o melhor, é se formar porque se não se atualizar vai ficar para trás, porque hoje é tudo muito rápido. Estamos na era da informação e da velocidade. Os alunos não memorizam mais nada e buscam no Google o que querem saber. Eles não percebem a necessidade de buscar conhecimento, de pesquisar na biblioteca. Eles ficam perdidos e estão desconexos da realidade. É triste, mas muitos alunos só vão acordar no último semestre do Ensino Médio quando tentam prestar o vestibular ou o Enem e quebram a cara (Professor 3-CC, da Unidade Escolar B).

Desse modo, percebeu-se que é considerado relevante que o Ensino Médio ofereça formação para o trabalho e que haja uma conexão entre o que a escola ensina e a realidade do mundo do trabalho. Essa colocação expressa o que, em geral, apontaram os docentes relatando que isso seria importante para que os alunos não se frustrassem e tivessem, minimamente, a sensação de que algo deu certo em suas vidas.

Assim, embora os professores expressem que a educação deve

propiciar uma formação crítica, reflexiva e voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, quando falam sobre as precárias condições materiais de grande parte dos alunos com os quais atuam, relatam que uma formação de caráter mais utilitário e que possa “ser colocada em prática” para agilizar o ingresso no mercado de trabalho, é uma parte essencial das propostas educativas, porque melhor atende às aspirações desse público, em sua concepção.

Desse modo, especialmente quanto ao trabalho, são planejadas atividades por meio das quais se busca tornar possível a aprendizagem de aspectos que podem ser vivenciados na prática. A eventual experiência dos professores como trabalhadores atuantes no contexto empresarial que ocorreu, para alguns, antes de começarem a lecionar, é colocada como exemplo para os alunos, no decorrer das atividades.

Parece que os professores procuram, com isso, mostrar aos alunos o contexto do trabalho no qual atuarão, vendendo sua força de trabalho e não como detentores dos meios de produção, como diria Marx (2001). Esse panorama é mostrado como algo já definido e procura-se deixar claro que as oportunidades são escassas. Com isso, parecem defender que a educação cumpre seu papel ao fornecer elementos básicos que possam, em seu entendimento, ajudar esses estudantes a se adaptarem às condições exigidas pelo contexto produtivo e, com isso, a garantir sua subsistência.

Não é defendido, aqui, que este seja o principal papel da educação e, assim, enquanto política pública, essa proposta pareceu apresentar um caráter perverso, atuando como mecanismo de controle e influenciando as escolhas e trajetórias determinadas como possíveis para os jovens integrantes das acamadas populares que estudam nas escolas públicas.

Tal fato não é fruto de mero acaso, mas um fator relevante para o contexto do capitalismo em sua configuração atual, como explicita Bruno (2011). Ao discutir propostas de qualificação profissional que decorrem da ótica do capital, a partir de uma análise marxista relativa às relações entre trabalho e educação, a autora confirma que, na atual configuração do capitalismo...

A qualificação, isto é, a capacidade de trabalhar, é valor de uso para o capitalista, pois é ele quem irá explorá-la. No capitalismo o real consumidor da qualificação da força de

trabalho é o capital, já que para o trabalhador ela é mercadoria alienável, valor de troca. Daí ser do interesse do capitalista controlar os processos formativos, que devem produzir capacidade de trabalho dentro de certos padrões exigidos pela organização do trabalho e pela tecnologia utilizada, o que envolve conhecimento e disciplina. Mas, além disso, como o valor da força de trabalho é dado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção e reprodução, os processos formativos e, portanto, a educação escolar, deve estar sob o controle estrito do capital, também por outra razão. É fundamental garantir o aumento permanente da produtividade do trabalho nessa esfera, tendo em vista compensar o aumento não só dos anos de escolaridade, mas também da complexidade dos processos formativos exigidos pelo desenvolvimento tecnológico. Caso a produtividade dos processos escolares seja baixa, o valor da força de trabalho será, a cada geração, crescente, o que incidirá de forma negativa no montante de mais-valia produzida pelas novas gerações (BRUNO, 2011, p. 556 e 557).

Assim, o investimento realizado na formação das camadas populares busca ser retomado por meio de sua contribuição que possam trazer para o campo das relações produtivas. Portanto, a educação cumpre sua função social, nesse sistema, inserindo jovens cujo pouco “talento” ou “esforço” não os fez galgar melhores condições de trabalho e renda, em funções cuja formação requerida é mais elementar.

Além disso, como não há oportunidades para todos, cresce também o contingente de pessoas que atua como exército de reserva, de acordo com o que postula Marx (2001). Desse modo, ficam fortalecidas as possibilidades de “barganha” da força de trabalho e é possível, facilmente, flexibilizar as condições de sua exploração.

Confirmando esses apontamentos, um docente relata que a formação para o trabalho deve objetivar instruir o aluno para que ele possa planejar e viabilizar seus sonhos e projetos de futuro de modo responsável para si e para a sociedade entendendo-se, quanto à ideia de responsabilidade colocada por ele, que seja algo configurado dentro das condições dadas pelo contexto social e produtivo, pois para o docente...

[...] a realidade pressiona. Há uma inclusão ou exclusão do jovem, infelizmente. Isso acaba determinando muitas coisas em relação à formação do aluno, né. Às vezes, acaba levando a uma afirmação incorreta ou sem propósito sobre o caminho que deve seguir. Isso acontece em menor medida do que no

ensino regular, pois não proporciona conhecimentos e nem preparava o aluno para esse mundo e para esse contexto que está aí. Nessa proposta de Ensino Integral isso é legal porque o jovem pode buscar alguns significados para vida deles e faz isso no Projeto de Vida (Professor 7-CL, da Unidade Escolar C).

Observa-se, nesse relato, que embora se busque proporcionar que o jovem possa atribuir significado à trajetória de sua vida, por meio da elaboração de seu projeto, há um caminho que o jovem “deve” seguir e que, como “[...] os alunos, às vezes, vivem fora da realidade” (Professor 7-CL, da Unidade Escolar C) o professor precisa ensiná-los a identificar as melhores escolhas, dentro de suas condições reais.

Esse mesmo docente coloca que, para esse fim, é relevante ensinar os alunos sobre as condições da sociedade na qual irão atuar. Para ele, tratar desse tema com estudantes de escolas públicas é mais “palpável” do que abordar os problemas que perpassam a sociedade contemporânea com alunos de escolas particulares, pois...

[...] pessoas de classe econômica mais baixa conhecem mais a realidade, pois já vivem seus problemas de modo mais constante. A classe média e alta é mais alienada, pois poucos entendem o contexto social do capitalismo e, assim, não compreendem as relações implicadas no contexto do trabalho (Professor 6-EM, Unidade Escolar C).

Assim, ele mostra que compreende a existência das contradições que perpassam tal sistema, porém, observando seus relatos, também fica claro que o professor não percebe o fato de que para rompê-las é preciso uma prática pedagógica que transcenda o mero alinhamento dos estudantes a esse panorama determinante e os ensine a pensar em alternativas que possam consolidar, de fato, possibilidades concretas de mudar essa realidade.

Outro professor também faz colocações semelhantes ressaltando que “(...) a juventude não tem amplo entendimento das mudanças sociais” (Professor 7-CL, Unidade Escolar C). Para ele, os alunos vivenciam diversos problemas em seu cotidiano, o que faz alguns se esforçarem mais para melhorarem suas condições de vida. Assim, para esse docente, as condições sociais precárias que boa parte dos estudantes vivencia incentivam seu esforço para melhorar de vida ou faz com que percebam algumas barreiras como

difíceis de serem rompidas. Com isso, acabam buscando adaptar seu Projeto de Vida às condições dadas pela realidade que lhes parece difícil de modificar.

Ainda sobre essa questão, o professor relatou que...

[...] aqueles que não conseguem se adequar ao modelo proposto pelo programa, alinhado às demandas da sociedade vigente, o abandonam por não disporem das condições “naturais” para atingirem um nível de conhecimento que os permita ascender socialmente (Professor 7-CL, Unidade Escolar C).

O professor mencionado, ao apontar esse relato de forma natural e conformista, suscitou a reflexão de que essas ideias por ele afirmadas e ressaltadas nos relatos de outros docentes entrevistados não configuram o melhor caminho ou o que eles consideram ideal para os jovens. No entanto, sentem-se vencidos e impotentes diante da realidade que também faz parte de seu cotidiano, como trabalhadores. Assim, a partir de sua própria experiência se empenham em ajudar seus alunos a encontrarem possibilidades que, de alguma maneira, sejam acessíveis a eles nesse contexto.

Além disso, o mesmo docente destaca que, tendo em vista o espaço que as aulas de Projeto de Vida oportunizam, existem melhores condições de fazer os alunos compreenderem a realidade. Dessa maneira, entendem que as possibilidades oferecidas pela escola ajudam os alunos na passagem para a vida adulta e no ingresso no mercado de trabalho.

Ressalta-se que as escolas integrantes do PEI, participantes deste estudo, não procuram encaminhar os alunos para algum emprego específico, ainda que boa parte dos estudantes o deseje, mas procura fazer com que...

[...] o aluno entenda as questões que estamos vivendo, entenda o capitalismo, as disputas e os desafios que irá vivenciar, porque a escola vai preparar o aluno para enfrentar essa realidade (Professor 7-CL, da Unidade Escolar C).

Esse mesmo professor confirma que, em seu entendimento, a escola prepara o aluno para ter condições básicas que os possibilitem enfrentar essa realidade e realiza essa tarefa de modo mais consistente do que observa ser feito nas escolas regulares, que não integram o PEI. Nesse sentido, outro professor relata que o espaço proporcionado pelo programa, integrado por

mais disciplinas e atividades, é um diferencial do programa que contribui para que se possa realizar um trabalho mais reflexivo e amplo. Ele afirma que...

[...] a gente propõe o trabalho de reflexão com os jovens porque muitos não estudam as unidades direito, mas querem obter os resultados. Aí, na sua formação no Ensino Integral, a gente consegue desenvolver um trabalho um pouco mais intenso do que nas outras escolas nas quais eu trabalhei e onde os alunos não têm muita consciência das dificuldades e do que a sociedade cobra. Aqui isso é melhor, mas nem todo jovem pensa assim (Professor 5-AF, da Unidade Escolar B).

Desse modo, procura fazer com que os alunos compreendam a importância de aprender os aspectos abordados nas aulas e as competências e habilidades que o programa define como essenciais, pois isso pode auxiliá-los na conquista dos resultados que almejam. O mesmo docente finaliza a entrevista colocando que, desde a primeira atividade do PEI, o aluno acaba vivenciando quase todo o tempo esse Projeto de Vida. Assim, ele considera que o aluno...

[...] acaba pensando, em quase todo tempo, sobre o que ele quer ser. Essa questão da profissão é uma das coisas que o aluno mais leva em conta no Projeto de Vida. Não tem como fugir disso. A relação mais direta com o tema das profissões, em si, acontece nas eletivas, onde a gente mostra como as profissões são, mas o Projeto de Vida é a essência de tudo. É nele que isso é trabalhado e conversado com eles. O trabalho mesmo, como é o mundo, isso é aqui em Projeto de Vida que a gente trata (Professor 5-AF, da Unidade Escolar B).

Entretanto, como se vem debatendo, são pouco consideradas as condições de desigualdade que emergem do contexto social para o qual estão sendo formados esses alunos e naturaliza-se, desse modo, a ideia de que o contexto vigente não é modificável, valendo mais a pena, por isso, a ele se adaptar do que aprender a transformá-lo.

Portanto, conforme o relato dos docentes e observando os materiais utilizados nas aulas de Projeto de Vida, conforme São Paulo (2014b, 2014c) não transpareceu que o trabalho realizado apresente propostas que permitam, de fato, que os compreendam a configuração atual do capitalismo, nem rompam com a perspectiva de alinhamento às condições que da sociedade

emergem. O que pareceu ser constantemente buscado pelos professores, é que os jovens “melhorem de vida”, porém, dentro das possibilidades e limites que nesse sistema são reservados para as camadas populares.

Sendo assim, pareceu que os alunos mais aprendem nessas aulas comportamentos considerados como desejáveis pelo contexto geral do trabalho, do que aspectos mais abrangentes relacionados ao mundo do trabalho, em geral. Enquanto categoria, este é tomado de modo distante do que expressa Marx (2001) quando o concebe como algo vivo, criativo e parte da própria essência humana.

Os alunos aprendem na escola a conceber o trabalho enquanto emprego, como forma de garantir sua subsistência ou como “ponte” que precisam atravessar para alcançarem outros desejos pessoais elencados em seu Projeto de Vida. Assim, acabam afastando-se do que coloca Marx (2001, 2008) ao analisar as contradições do trabalho no contexto do capitalismo. Para ele...

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

É nesse contexto que essas relações se dão e, portanto, as contradições que dele emergem podem ser claramente percebidas. Assim, forma-se para o trabalho e essa preocupação é clara na proposta do PEI na qual ele constitui um princípio educativo. Porém, de acordo com o modo como este é concebido, se afasta dos sentidos que atribuem Gramsci (1995) e Marx (2001 e 2008) a ele, os quais perpassam o que as DCNEM de 2012 definem como norte para a educação no Brasil.

Exemplificando essas colocações e tratando do modo como os professores preparam e organizam suas aulas, bem como sobre os conteúdos que priorizam e como desenvolvem as atividades do programa, um dos

entrevistados relatou...

Vou integrando a apostila com as minhas experiências e assim eu vou trabalhando. Pelo que os alunos mostram, esse tipo de trabalho tem bastante aceitação. Em uma aula eu até construí uma empresa fictícia com eles. Ela tinha os cargos das empresas e cada um escolheu uma função. A maioria queria ser diretor, mas a gente foi mostrando como seria a cada profissão. Eu queria mostrar como é que era uma empresa para eles saberem o que vai ser exigido deles quando eles entrarem no mercado de trabalho. A empresa era uma fábrica de hambúrgueres que fazia essa produção em série. A gente fazia a embalagem também e várias coisas, tudo como seria lá no mundo do trabalho e na atividade e ia trazendo um pouco da minha experiência, como as coisas funcionavam numa empresa. Como tinha que ser o comportamento, as habilidades que se exige dos profissionais (Professor 6-EM, Unidade Escolar C).

Pode-se observar, claramente, que a formação para o trabalho, na concepção desse docente, relaciona-se com o objetivo de instruir o aluno para que ele possa planejar e viabilizar seus sonhos e projetos de futuro com responsabilidade consigo e com sociedade na qual vive. No entanto, isso deve ocorrer nos moldes determinados pelo contexto do mercado de trabalho vigente.

Buscando promover a excelência acadêmica, conforme São Paulo (2014a) o programa delimita as áreas que devem ser contempladas no projeto, sendo elas as "(...) opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do aluno em sua vida adulta" (SÃO PAULO, 2014a, p. 21). Assim, o foco desse projeto não reside inteiramente no trabalho, mas nessa disciplina ele é amplamente tratado como prioridade, como foi possível observar.

Também se percebeu que os docentes buscam trabalhar posturas, comportamentos e valores que consideram importantes, tanto para a formação pessoal como profissional dos alunos. Desenvolvem essas práticas visando que os estudantes adquiram as competências e habilidades que o programa considera como essenciais para a vida no contexto moderno. Um dos entrevistados, ao explicitar como desenvolve uma atividade que chama de "Jogos do Apocalipse" (na qual os alunos simulam um contexto em que é necessário lutar pela sobrevivência no planeta Terra) relata...

Busco colocar de uma forma que mostre para o aluno como ele pode colaborar para a sociedade e para as pessoas que vão ficar vivas na terra. Então, para essa atividade, os alunos fizeram entrevistas com os colegas sobre as diferentes profissões e um outro colega do entrevistado ajudava na defesa das suas opiniões para defender que sua profissão era importante e deveria ser escolhida para essa nova civilização que iria povoar a Terra. Depois disso, os alunos realizavam debates sobre os pontos que consideraram importantes e era uma atividade bem interativa, da qual os alunos gostavam muito, pois ajudava a ver a realidade de suas escolhas (Professor 7-CL, da Unidade Escolar C).

Quanto a esse trabalho, o professor destacou que procura promover vivências que possibilitem aos alunos entenderem o contexto da vida geral e o do trabalho. Ele afirmou "(...) gosto de relacionar as atividades dos materiais com situações reais, mais dinâmicas e interativas" (Professor 7-CL, Unidade Escolar C). Criou essa atividade acima mencionada com base em um filme que trata de um acidente nuclear.

Os alunos simulam os papéis das personagens do filme e precisam ir para um abrigo que não comporta todas as pessoas. Portanto, precisam lutar por sua permanência nele, mostrando o quanto sua profissão pode contribuir para a continuidade da espécie humana na nova sociedade que será criada pelas pessoas que forem selecionadas para serem "salvas".

Com essa atividade, o professor procurou mostrar aos alunos que sua profissão deve ter um sentido utilitário e contribuir, de alguma forma, para a melhoria da vida em sociedade. Ele relatou que propõe essa atividade para mostrar que a escolha da profissão é um aspecto muito importante no Projeto de Vida de todas as pessoas e, por isso, a educação para o trabalho é essencial. Confirmando essa ideia, outro professor afirma que, apesar de não ser garantia de nada, a educação "(...) ainda é o único caminho que ajuda na inserção no mercado de trabalho e, nesse aspecto, a educação integral só vem agregar" (Professor 3-CC, da Unidade Escolar B).

De modo geral, percebeu-se que as concepções particulares dos professores, acerca do que consideram relevante na proposta formativa que implantam, influem na forma como essas ações são desenvolvidas em sala de aula. Olham para a proposta do PEI e a aplicam buscando aproximá-la da realidade dos estudantes e fazer com que eles se apropriem do discurso que o

programa veicula como “verdade”, acerca da importância da categoria trabalho para sua formação.

Os alunos parecem aprender a valorizar sua educação, na medida em que ela lhes é apresentada com um caráter utilitário e pragmático, inserindo-se em seu projeto vivencial como parte dos requisitos que precisam cumprir para a conquista de seus objetivos.

Nesse sentido, embora se compreenda a relevância da educação para a formação profissional e desta para a própria melhoria das condições de vida dos estudantes, bem como para a realização de seus projetos pessoais, não há uma garantia que materialize, de modo linear, a relação entre educação e o ingresso no mercado de trabalho, como Sanchis (1997) afirma e foi debatido nas seções anteriores desta tese. Portanto, o cerne da proposta de educação para o trabalho que se vê implantada por esse programa desmantela-se diante da realidade concreta que esses estudantes vão vivenciar.

Diante das colocações que aqui foram apresentadas, observou-se que a possibilidade de complementariedade e enriquecimento, pelos professores, das atividades apresentadas nos materiais do programa e a utilização dos espaços que têm para “deixar sua marca” na proposta do PEI, é pouco apropriada por eles e ocorre a partir desses “conselhos ou orientações” que relatam em suas falas. Sendo assim, transpareceu a compreensão de que esses professores, conscientes ou não das implicações que perpassam sua prática, assimilaram as premissas apregoadas e defendidas pelo programa e difundem sua base ideológica como parte de seu discurso.

Esses profissionais relatam procurar fazer com que os alunos reflitam sobre seu processo de escolha profissional e acerca da trajetória de vida que almejam, para que isso os auxiliem na delimitação de seu projeto. Entretanto, deixam transparecer em seus relatos que as oportunidades não são para todos e, portanto, ensina-se aos alunos que eles são os responsáveis pela “defesa” de suas posições no mundo e na hierarquia social. Desejando uma vida melhor, devem lutar para sua conquista, como foi mostrado no discurso do professor que criou a atividade “Jogos do Apocalipse”.

Referente à eventual consciência ou não dos docentes sobre as implicações de sua prática, foi observado que eles possuem, em geral, um bom nível de formação e, mais de um docente apresenta graduações em

diferentes áreas, além de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado, em alguns casos). Têm ampla experiência como professores efetivos da rede estadual de ensino e, em geral, participam do PEI desde sua implantação na escola onde atuam, conforme mostrado no quadro 02 apresentado na introdução desta tese.

Cabe salientar que a contratação dos professores, conforme São Paulo (2013b), ocorre com maiores requisitos em relação às demais escolas da rede estadual, exigindo-se curso de licenciatura (para as demais escolas aceita-se a atuação de estudantes de curso superior como docentes quando ocorre a contratação de professores por tempo determinado, por exemplo). Requisita-se, ainda, experiência como docente na rede estadual de ensino e é oferecida a opção pela atuação em regime de dedicação exclusiva pagando-se uma gratificação de 75% sobre o salário base, para o professor. Entretanto, não podem ser contratados docentes por tempo determinado para atuação nessas escolas.

O diretor de escola e vice-diretor precisam possuir diploma de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de mestrado ou de doutorado na área de educação ou gestão escolar. Precisam ter oito anos de experiência no magistério (diretor) ou cinco anos (vice-diretor). O professor coordenador geral deve apresentar diploma devidamente registrado de curso de licenciatura plena.

Os interessados em atuar nas escolas integrantes do PEI participam de entrevistas em períodos pré-determinados pelas Diretorias de Ensino. Elas são realizadas pela equipe do programa composta, em geral, por supervisores de ensino. O processo de seleção é acompanhado pelo Dirigente Regional de Ensino que atua nas diretorias regionais e, de acordo com São Paulo (2013b), o candidato apresenta na entrevista os documentos comprovantes dos requisitos exigidos e o registro de sua frequência ao trabalho, na atual função. Computa-se a pontuação relativa à assiduidade do docente, aspecto que é considerado para ingresso no PEI.

Os critérios utilizados para seleção possuem caráter classificatório e consideram, de acordo com São Paulo (2013b), aspectos como seu comprometimento (analisado a partir da frequência do profissional no trabalho nos três últimos anos letivos) e perfil profissional (adequação para atuar no modelo pedagógico e de gestão do PEI). Esses requisitos são analisados

durante a entrevista e por meio de uma avaliação pautada em competências desejáveis para a ocupação dessas funções.

O perfil desses profissionais requer a flexibilidade para adequação à proposta do PEI e “competência” para transmitirem os conteúdos que são previamente definidos nos manuais que *devem* ser seguidos pelos professores, do modo como o programa determina. Tais aspectos visam garantir que os profissionais tenham o perfil desejado pelos idealizadores do PEI e se comprometam com a veiculação da proposta do programa. Entretanto, isso não garante, necessariamente, que os selecionados terão uma prática que apresente compromisso efetivo com as necessidades do público com o qual atuam.

Não há amplo espaço para modificação da rota traçada para aprendizagem dos conteúdos elencados nos materiais, tampouco para modificar a base teórica a partir da qual se trabalha. Assim, embora as exigências para os docentes sejam maiores para o ingresso no programa, com relação ao processo de contratação realizado pela SEE/SP para as demais escolas, contraditoriamente, seus saberes e conhecimentos parecem ter pouco espaço para promover inovações dentro do contexto das aulas específicas que lecionam.

Os professores devem demonstrar disposição para transmitir e aplicar a proposta do programa como já vem formulada, inclusive no que se refere às atividades. Nesse sentido, relata um docente que foi “advertido” em uma ocasião ao buscar relacionar a proposta do PEI à “realidade”, sob suas próprias concepções (aspecto discutido na seção anterior e que perpassou o relato de vários professores que buscam aproximar a proposta formativa do contexto do mercado de trabalho). Esse professor comentou que isso ocorreu porque ele se distanciou, um pouco, dos conteúdos do programa. Portanto, foi orientado a manter o foco no que a proposta do PEI determina e a pautar suas considerações apontadas em aula nos materiais de apoio que o programa fornece.

Dentre outros aspectos, esse professor mencionou que usa...

[...] muito o exemplo das coisas que eu vivi, principalmente no trabalho. Às vezes, até eu recebo crítica de nos meus superiores por focar na minha experiência e eu até parei um

pouco com isso, mas depois eu sempre trato um pouco desse contexto. Eu tento mostrar como é que vai ser lá no mundo para os alunos e o que vai ser exigido deles, o que vai ser requisitado deles. Faço isso para ajudar eles a fazerem as suas escolhas e eu acho que isso é bom, que isso traz resultados satisfatórios (Professor 6-EM, Unidade Escolar C).

Portanto, percebeu-se que os professores dispõem do espaço das disciplinas eletivas para propor o trabalho com temas que considerem relevantes e possuem, ali, um maior espaço para seu protagonismo como professor. Entretanto, suas propostas, em geral, passam pelo “crivo” da direção da escola e da equipe pedagógica das Diretorias de Ensino (Supervisores e Dirigente Regional de Ensino) para que haja garantia de que estejam alinhadas às premissas apregoadas pelo PEI.

Destacou-se, ainda, o fato de que os professores entrevistados participaram da primeira capacitação oferecida pelo PEI expressando, quanto a isso, que a mesma produziu certo “encantamento” e resgate de sua motivação para lecionar. Esse aspecto pode estar relacionado ao modo como assimilaram e passaram a apregoar as premissas defendidas pelo programa em seu discurso, por este lhes ter trazido, na ocasião, boas perspectivas de trabalho. Um dos professores comentou que...

A primeira formação que nós recebemos, ao ingressar no projeto, foi ótima e nós ficamos encantados com o programa. Depois acabou caindo um pouco a qualidade, e as escolas novas não receberam toda essa estrutura como nós, que fomos das primeiras escolas que aderiram ao Ensino Integral. Nessas novas escolas escuto falar que faltam condições para os laboratórios, falta ajudar nas atividades e vários recursos que as primeiras escolas que tiveram Ensino Integral receberam. O professor que não teve essa primeira capacitação que foi feita quando o programa começou possivelmente não enxerga o programa da mesma forma como nós que tivemos esse olhar. Nós acabamos gostando muito da ideia. As outras escolas comuns acabam tendo uma clientela um pouco mais difícil, professores menos experientes e formados recentemente. Provavelmente eles teriam um outro olhar sobre o programa [...] hoje em dia a capacitação ocorre só a distância e esse tipo de formação acaba fazendo com que a gente perca a oportunidade de troca (Professor 5-AF, da Unidade Escolar B).

Alguns docentes relataram um período de desânimo e insatisfação

anterior ao ingresso no programa, situação que foi modificada com o envolvimento na proposta do PEI. Quanto a esse curso inicial de capacitação, o mesmo foi oferecido pela própria SEE/SP e, conforme o relato, pareceu promover a incorporação das premissas, concepções e ideologias que perpassam o PEI. Uma docente apontou que, para ela...

[...]era apaixonante! Era algo novo, a gente via que os alunos teriam uma mudança de comportamento com essa proposta. Víamos que eles iriam se transformar e transformar a realidade depois do Ensino Médio. Seriam protagonistas, mais empenhados nas coisas. Então, a proposta me motivou muito (Professora 1-T, da Unidade Escolar A).

Todos os docentes expressaram compromisso com o programa e adesão à proposta, especialmente no que tange à sua abordagem pedagógica composta pelos “pilares da educação”, pela “pedagogia da presença” e pelo trabalho desenvolvido a partir da perspectiva das habilidades e competências atreladas ao contexto “real” do trabalho, aspectos que mencionaram redundantemente em suas falas. Um dos professores afirmou que “(...) trabalhar com essa ideia dos pilares é muito interessante. É bom para o jovem tomar um rumo” (Professor 4-F, da Unidade Escolar B).

Para outra docente, “(...) o programa abre possibilidades, cria um espaço para alternativas” (Professor 7-CL, Unidade Escolar C). Além disso, destaca que sua metodologia permite “(...) desenvolver um trabalho bom” (Professor 7-CL, Unidade Escolar C). Para mais um professor o PEI “(...) veio para ficar e é muito rico e muito bom para o estudante. É um modelo interessante (...)” (Professor 5-AF, da Unidade Escolar B). Seu relato corrobora com o que mais um professor destaca afirmando que “(...) Nós acabamos gostando muito da ideia (...) aqui na nossa realidade, mesmo que a escola não tenha todos os recursos, o trabalho é muito bom” (Professor 5-AF, da Unidade Escolar B).

Diante dessas colocações, é importante atentar para o fato de que professores são os agentes que atuam, efetivamente, na implantação local da política pública. Suas concepções, relacionadas ao Ensino Integral, ao conceito de trabalho e ao de educação, refletem sua constituição enquanto sujeito e docente. Também evidenciam o modo como esses professores implantam a proposta do PEI com os alunos e os valores que perpassam e veiculam

enquanto proposta de educação para o trabalho.

Nesse sentido, os docentes pareceram engajados no objetivo de seguir a proposta do PEI para desenvolver um bom trabalho, acreditando que, com isso, contribuem para “transformar o mundo”. No entanto, seus relatos mostraram que sua prática contribui, em maior medida, para a sua reprodução.

Quanto a isso, cabe salientar que os saberes validados pelos professores como “nobres” ou “necessários” para serem contemplados nos diferentes contextos nos quais atuam evidenciam a importância de propor alternativas também para sua formação, pois é necessário que compreendam que suas escolhas e práticas têm implicações importantes na formação e seus alunos. Os saberes que os docentes reproduzem e propagam ao implantar o PEI são perpassados aos estudantes e assimilados por eles com ares de “verdade” sendo, por isso, de grande responsabilidade o impacto que exercem em sua formação.

Cabe salientar que “(...) o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais (TARDIF, 2002, p. 13), ou seja, são também socialmente produzidos e influenciados pelo contexto vigente, conforme esse autor confirma. Assim, percebeu-se que a composição dos saberes dos professores entrevistados é influenciada tanto por sua compreensão acerca da realidade que os cerca, quanto por saberes veiculados como importantes na proposta do PEI que foi, para eles, mostrada como potencialmente transformadora nos cursos de formação oferecidos pelo PEI e dos quais participaram.

Corroborando com esses apontamentos o que coloca Gauthier (1998) para quem o conhecimento do saber profissional pode contribuir para que os profissionais possam exercer seu trabalho com maior competência, pois o percurso empreendido no processo de reflexão que precisa integrar sua formação emerge como uma necessidade indispensável à própria profissionalização do trabalho docente. Sendo assim, a necessidade de refletir acerca do modo como os docentes têm assimilado as premissas veiculadas pelo PEI é interessante, haja vista que, para o mesmo autor, a concepção de saber também é tomada como resultado de uma produção social e, por isso, trata-se de algo sujeito a revisões e reavaliações necessárias e essenciais.

O saber docente é construído na medida em que o professor aprende a conhecer e a dominar o seu local de trabalho e as tarefas que devem ser realizadas por ele. Entretanto, tendo em vista as próprias mazelas que vêm atingindo a sociedade e a educação, ocorre a precarização também de seus processos formativos, conforme mostrado nos relatos dos entrevistados e confirmado por Sanfelice (2010), que assim o expressa ao analisar a política educacional do estado de São Paulo.

Para González e Salles (2008) o trabalho dos professores deve ser entendido como qualquer outra forma de trabalho cuja produção e reprodução também se insere no contexto das formações sociais do capitalismo. Portanto, não estão alheios à influência da própria estrutura que se firma enquanto sustentáculo das políticas educacionais vigentes e, por sua vez, também reproduzem as concepções que assimilam a partir desse contexto e que passam a defender.

Nesse sentido, notou-se que o trabalho docente impacta o modo como as concepções do programa são assimiladas como verdades pelos alunos (justamente por terem sido ensinadas pela escola). Os estudantes, seguindo as orientações e conselhos dos professores, podem passar a integrar em suas aspirações e sonhos particulares aspectos que, originalmente, são externos às suas perspectivas e possibilidades, priorizando escolhas que não partiram, efetivamente, de suas decisões.

Sendo assim, caso não seja parte de uma proposta reflexiva mais ampla e que permita ao jovem entender o processo de decisões inerente às escolhas que faz e aos elementos que prioriza em sua trajetória de vida, o trabalho proposto no PEI, a partir do que o jovem coloca em seu Projeto de Vida, quanto à categoria trabalho, perde sua relevância no sentido de pouco permitir que a educação contribua para a emancipação humana, como se pode compreender com a leitura de Adorno (1995). Com isso, fica comprometida a possibilidade de romper com as determinações oriundas de um contexto social orientado para que os indivíduos sejam dirigidos de forma heterônoma e, assim, subordiná-los ou conformá-los a um determinado modo de vida.

Além disso, mesmo integrando a categoria trabalho em suas ações, o programa afasta-se da concepção de Gramsci (1995) que o toma como princípio educativo e propõe uma escola única na qual trabalho e educação

dialogam de forma integrante e voltada para o desenvolvimento pleno dos sujeitos (proposta que, dentre outros aspectos, as DCNEM mencionam como perspectiva que integra a educação no Brasil). Nesse sentido, parece contraditório propor uma formação crítica e de excelência, como as diretrizes do PEI apontam, de acordo com São Paulo (2014a) e pautar as práticas educativas em ações que mais alienam do que emancipam os sujeitos a quem se dirigem.

Entende-se, diante dessas colocações, que uma proposta mais abrangente e emancipatória pode permitir a ampliação da percepção que o jovem tem de si mesmo e um maior entendimento sobre as relações que perpassam seu processo de constituição enquanto sujeito. Possibilita conciliar, de forma mais concreta e consciente, as expectativas que possuem aos aspectos determinantes oriundos do contexto social que impactam seu Projeto de Vida.

Desse modo, seria possível obter melhores condições efetivas para realizar seus projetos e dar sua contribuição social atuando como cidadãos conscientes e aptos a transformar, não só sua realidade particular, mas o contexto social vigente realizando mudanças que possam fomentar transformações na sociedade, a partir do processo de tomada de consciência acerca das mazelas que nela podem ser percebidas e que precisam ser superadas.

Entretanto, efetivar essas possibilidades na educação depende do modo como a categoria trabalho é concretamente contemplada nas políticas educacionais, pois é necessário, em qualquer proposta de educação para o trabalho que vise promover uma educação crítica e emancipatória, o desenvolvimento da capacidade de refletir amplamente sobre a realidade que é dada para poder atuar positivamente nela. No entanto, cabe considerar que esse processo deve ser realizado em conformidade com as características e peculiaridades da faixa etária dos alunos e de seu processo de desenvolvimento.

Diante de tais colocações, percebeu-se que a proposta do PEI, embora dotada de aspectos que podem configurar um espaço propício para o desenvolvimento de um modelo educacional nos moldes que se defende aqui, possui uma estrutura íntegra a categoria trabalho em suas práticas de um

modo que prioriza concepções elencadas a partir da cultura e ideologia neoliberal, debatida na terceira seção desta pesquisa, evidenciando aspectos contraditórios e que precisam ser repensados, como aqui se busca realizar.

Sanfelice (2010) corrobora com essa afirmação ao colocar que os últimos governantes do executivo no estado de São Paulo tiveram inspiração ideológica relacionada à concepção neoliberal. Assim, para ele...

[...] os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010, p. 147).

Conforme o mesmo autor, o partido que governa esse estado (PSDB) entende que os problemas que do capitalismo emergem seriam "consertáveis" e, nesse sentido, contribuiria o estado para diminuir a lacuna entre ricos e pobres e minimizar as desigualdades que desse contexto suscitam por meio de suas políticas. Entretanto, diante do que foi observado neste estudo, questiona-se o papel das elites que governam esse estado pelo fato de ter ficado claro que, ao invés de ajudarem a lidar com as mazelas que emergem desse sistema, têm contribuído para reforçá-las.

Diante dessas colocações pode-se perceber a intencionalidade que perpassa esse tipo de política pública, mostrando que o projeto educacional paulista visa sanar as inconsistências que considera atinentes do próprio contexto do capitalismo e o faz ofertando "remédios" à grande massa da população sem "curar", efetivamente, seus males. Funda-se em aspectos conjunturais, mas não efetiva uma proposta que, estruturalmente, contribua para melhorar a educação pública em tal realidade.

Assim, Sanfelice (2010) aponta que "o Estado de São Paulo tornou-se o laboratório predileto das políticas defendidas pelo tucanato" (SANFELICE, 2010, p. 150) e, diante disso, pode-se questionar se o PEI, enquanto política educacional, não estaria constituindo mais um experimento realizado por esse partido, voltado à tentativa de remediar as mazelas oriundas do capitalismo e o

fazendo, prioritariamente, para o seu próprio bem e sem apresentar uma solução mais concreta e de efetivo impacto transformador para a população a quem suas políticas públicas se dirigem.

Portanto, a análise do modo como esse programa integra a categoria trabalho em sua proposta instigou a realização das reflexões aqui apresentadas levando a concluir pela necessidade repensar essas práticas e buscar outras possibilidades viáveis que possam configurar programas cuja formação tenha, para além de um discurso vazio, cunho crítico e comprometimento com as necessidades do público que atendem possibilitando melhorar a qualidade da educação paulista como o governo almeja, mas não se confirma.

Por fim, em face de tudo o que foi apontado na presente seção, observou-se que as metodologias e premissas do PEI refletem dispositivos ideológicos de cunho neoliberal identificados no modo como sua proposta é delineada. Essa discussão será aprofundada na próxima seção a partir dos elementos principais que integram a categoria trabalho no PEI.

Passa-se, para isso, a debater sua base teórica e metodológica, bem como sua missão, visão, valores, princípios e fundamentos a partir do conteúdo dos documentos que tratam desses conceitos e dos relatos dos professores entrevistados, ilustrando e confirmando os apontamentos realizados.

5.2 A proposta formativa do Programa Ensino Integral e o modo como a categoria trabalho a integra: análise da missão, visão, valores, princípios e fundamentos do programa

O Programa Ensino Integral (PEI) aqui tratado também apresenta, conforme São Paulo (2014a), sua missão, visão e valores buscando promover a permanência e a aprendizagem dos alunos na rede pública estadual. Compreender tais elementos permite analisar seus pressupostos e intencionalidades e o modo como visa formar para o trabalho, aspecto de relevante interesse para o que esta tese propõe.

Sendo assim, cabe apontar que a missão do PEI para as escolas de Ensino Integral propõe...

[...] ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (SÃO PAULO, 2014a, p. 35).

Possui como visão “(...) ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de Ensino Integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo” (SÃO PAULO, 2014a, p. 36). Como valores, o programa busca...

[...] a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação (SÃO PAULO, 2014a, p. 36).

A missão, visão e valores elencados pela SEE/SP para o PEI devem nortear a política pública de Ensino Integral da secretaria de tal localidade e, portanto, direcionar todas as demais ações e propostas que integram sua política. Em síntese, o trabalho a partir da elaboração do Projeto de Vida pelos estudantes integra a visão do programa, bem como aspectos relacionados à formação para a cidadania, para a ética e para o pensamento crítico.

Esse programa, em tese, declara priorizar uma formação mais abrangente e de cunho crítico, além de comprometer-se com o oferecimento de uma educação de qualidade e primar pela excelência acadêmica, pautando-se num modelo de gestão de base democrática.

Além disso, as diretrizes do programa propõem que as unidades escolares elaborem um plano de ação, conforme São Paulo (2013a), instrumento de planejamento que orienta as ações a serem desenvolvidas em cada escola. O diretor da unidade escolar deve elaborar esse plano e outros “programas de ação” relativos ao que irá realizar, incluindo a participação dos demais integrantes da equipe escolar nas ações previstas. É necessário, também, receber o acompanhamento das equipes de trabalho do PEI composta por Supervisores de Ensino das respectivas Diretorias Regionais das localidades onde as escolas estão estabelecidas.

Destaca-se que o modelo educacional proposto visa alcançar melhores resultados relacionados à aprendizagem dos alunos por meio de práticas que promovam a excelência na gestão dessas escolas. Para isso...

A escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade, tendo o estudante como protagonista da construção de seu Projeto de Vida e os pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos (SÃO PAULO, 2014a, p. 38).

A partir dessa colocação, infere-se haver a proposta de formar esses alunos para a cidadania e para o desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, isso deve ser realizado a partir da perspectiva das competências e habilidades que visa tornar os estudantes “protagonistas” tanto de seu processo de formação, quanto de seu Projeto de Vida.

Cabe, em face de tal colocação, destacar haver certa contradição entre propor formar de modo crítico e o realizar a partir do desenvolvimento de um modelo pedagógico que foca no desenvolvimento de competências e habilidades que, como se vem discutindo nesta tese, é aproximado das demandas do contexto produtivo, privilegiando a formação de um perfil de trabalhador que atenda às suas necessidades.

Assim, nesse contexto da educação para o trabalho, sob os ditames do mercado capitalista, em sua configuração atual, esse tipo de proposta contribui para a formação de um trabalhador que atenda aos requisitos do contexto produtivo, emergidos a partir das mudanças ocorridas no contexto do trabalho nas décadas de 60 e 70 do século XX (com uma maior industrialização do país), como Ferretti (2002) permite entender. Estas modificações se fizeram manifestas nos anos 80 e 90 do mesmo século, quando se passa a relacionar a educação às concepções neoliberais e, com isso, a dar novo sentido à formação das camadas populares, sob essas as bases ideológicas neoliberais.

Nesse sentido, cabe considerar que...

Com a onda neoliberal dos anos 90 e as sociedades mundializando-se, o Brasil, em busca do seu lugar na globalização econômica e no processo de reestruturação do

trabalho, viu-se na urgência de ceder face às imposições das Agências nas questões político educacionais. Da Conferência Mundial de Educação para todos – Jomtien (Tailândia), 1990 – aos dias de hoje, o receituário ideológico e político-educacional a ser seguido pelos países do 3º mundo ou em desenvolvimento, tem sido imenso. Das ideias pedagógicas de que a educação deve realizar as necessidades básicas de aprendizagem ao sugestivo princípio de que os sistemas educativos precisam oferecer conhecimentos e habilidades específicas que o sistema produtivo requer, passando ainda pela definição de uma moderna cidadania, a cartilha neoliberal tem sido adotada (SANFELICE, 2010, p. 156).

Tal fato pode ser observado, por exemplo, na própria escolha pelo PEI da pedagogia das competências que, como se viu, tem características mais pragmáticas e utilitaristas quanto à aproximação que estabelece entre trabalho e educação. Além disso, não são valorizados aspectos como a ideia do trabalho como princípio educativo e em sua perspectiva ontológica, que remetem às contribuições de Gramsci (1995) e Marx (2001) para o campo da educação e que estão presentes, ao lado de outras perspectivas apontadas na seção 04 deste trabalho, nas DCNEM de 2012. Portanto...

Sob tais circunstâncias, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente. Em virtude deste último argumento, as políticas educacionais recentemente traçadas pelo Estado brasileiro, em articulação com diferentes setores sociais, têm afirmado não apenas a intenção de elevar o nível de qualidade da educação pública, mas de fazê-lo de modo que esta cumpra o papel que lhe caberia, segundo tais políticas, na promoção do desenvolvimento nacional. Acabaram, assim, por estabelecer uma relação estreita e mais ou menos direta entre educação e trabalho, com base no pressuposto, anteriormente referido, das novas demandas deste último à sociedade. Como elemento central desses discursos e ações justificadoras, desponta o denominado "modelo de competência", que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras (FERRETTI, 2002, p. 300-301),

Nesse sentido, novas propostas e projetos educacionais vêm

apregoando o modelo de formação pautado no desenvolvimento de competências como algo inovador e mais alinhado às demandas do contexto social de modo que...

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos (ARAÚJO, 2004, p. 499).

Entretanto, quanto à relevância de tal modelo enquanto política pública cabe salientar que, "(...) da forma como proposta e com os objetivos que colima, tem mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos alunos a ela submetidos" (FERRETTI, 2002, p. 305 e 306). Essa colocação corrobora com o pensamento de diversos autores que vêm analisando o modelo de competências, como Ramos (2001), para quem acaba ocorrendo uma desvalorização dos conhecimentos e saberes que permeiam as propostas educacionais ao se determinar seu conteúdo curricular a partir de uma perspectiva instrumental pautada nesse modelo. Abordam-se temáticas de caráter mais utilitário e resigna-se, por vezes, o caráter reflexivo e crítico que precisa integrar a formação humana, para um segundo plano.

Além do que foi colocado acima, Araújo (2004) deixa claro que esse modelo pedagógico remete à influência do mercado e do neoliberalismo na educação, bem como expressa a materialização da aproximação entre trabalho e educação e entre esta e a economia sob a perspectiva do capital, tal como foi discutido no presente estudo, em suas primeiras seções. Tal fato acaba inviabilizando o desenvolvimento de propostas efetivamente inovadoras, como os documentos do PEI parecem, em linhas gerais, expressar almejar. Assim...

A ideia de uma Pedagogia das Competências, ou de formulações educacionais balizadas na noção de competência, tem surgido em um ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e, de outro

lado, pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos trabalhadores. Isso não é uma coincidência, apesar de não poder ser considerado, também, como uma marca inexorável. A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz, nesse contexto, promessas como a possibilidades de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores. Podemos afirmar que, para possibilitar a realização de suas promessas, a Pedagogia das Competências tem se baseado em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista. Deve-se considerar, no entanto, que a utilização destas inspirações inviabiliza a possibilidade de constituição de uma nova proposta de educação, profissional ou escolar, qualitativamente superior àquelas já existentes, pois recupera referências velhas e já superadas por concepções e práticas mais ajustadas ao desenvolvimento humano e à realidade educacional (ARAÚJO, 2004, p. 512).

Portanto, novamente observa-se haver a possibilidade de estreitamento da relação entre trabalho e educação a partir de uma perspectiva cuja ênfase recai nas necessidades requeridas pelo sistema produtivo e preocupa-se, em maior medida, com o atendimento de suas necessidades em termos de mão de obra, do que com o desenvolvimento de uma formação mais ampla, crítica e emancipatória dos futuros trabalhadores.

De acordo com as colocações dos autores aqui apontados infere-se que, ao elencar tal modelo formativo como cerne de seu programa, o PEI pode comprometer a efetividade de sua proposta no que tange ao desenvolvimento do pensamento crítico e a excelência na qualidade e na formação acadêmica que também são objetivos expressos em sua proposta.

Além disso, observou-se contradições acerca de outra premissa ressaltada nos documentos do PEI e que se refere à “corresponsabilidade”, conceituada em São Paulo (2014a) como fator de sucesso do programa e um diferencial a ser alcançado com o envolvimento e comprometimento dos agentes participantes do processo educacional. Sua origem remete à relação que a proposta do PEI estabelece com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação.

Trata-se de uma entidade sem fins econômicos, localizada em Recife

(PE), criada por um grupo de empresários e que propõe a concepção de um novo modelo escolar que resgate o padrão, considerado de excelência pelo ICE, do Ginásio Pernambucano (instituição localizada em Recife também).

No que tange a esse aspecto, é expresso no documento que define as diretrizes do PEI, que...

[...] algumas experiências já implantadas têm demonstrado bons resultados, sendo a principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados. Desse modo, o Programa Ensino Integral foi concebido levando-se em consideração as demandas decorrentes de pesquisas, avaliações, bem como resultado de experiências educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil e em diferentes países (SÃO PAULO, 2014a, p. 11)

Portanto, além de seguir o que apontam os dispositivos normativos relacionados à educação no Brasil, inspira-se na proposta de Pernambuco apresentando proximidade quanto às suas características e fundamentos normativos e conceituais seguindo, portanto, um modelo pedagógico validado e considerado como uma proposta de excelência a partir da compreensão de grupos empresariais.

Cabe destacar, também, que a proposta do ICE visa ampliar o horário escolar, oferecer atividades educativas diversificadas e incluir a formação para o trabalho dentre seus eixos de atuação, o que é implantado de modo semelhante à estrutura proposta no PEI. Além disso, é relevante pontuar que foi a partir desse modelo que se originou a proposta de trabalho com Projeto de Vida utilizada no estado de São Paulo.

Destaca-se, ainda, que o PEI é estruturado nos moldes dessa experiência realizada pelo ICE e mantém como instituições parceiras técnicas, estratégicas ou investidoras, de acordo com o veiculado em seu site, conforme ICE (2018), instituições empresariais como: o Instituto Natura, EMS (indústria farmacêutica), FIAT/Chrysler, Jeep e Itaú, dentre outras, além de Secretarias de Educação, dentre as quais figura a SEE/SP e o Programa “Educação Compromisso de São Paulo”.

Assim, considerou-se relevante destacar, para o propósito do presente

estudo, que no documento “Diretrizes do Programa Ensino Integral”, conforme São Paulo (2014a), constam os diversos referenciais teóricos que foram utilizados para a elaboração das diretrizes do PEI. Dentre eles, conforme São Paulo (2014a), há materiais elaborados ou editados por instituições de fundo empresarial, tais como os que são listados no quadro abaixo.

Quadro 3 - Documentos que constituem a base teórica do PEI

LIVRO/ DOCUMENTO	AUTOR	EDIÇÃO/ ELABORAÇÃO	ANO
Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática.	Antonio Carlos Gomes da Costa	Fundação Odebrecht	2000
O mundo, o trabalho e você.	Antonio Carlos Gomes da Costa	Instituto Airton Senna	2009
Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht.	Antonio Carlos Gomes da Costa	Versal	2004
A Pedagogia da Presença – da solidão ao encontro.	Antonio Carlos Gomes da Costa	Modus Faciendi	1994
A presença da Pedagogia. Educação.	Antonio Carlos Gomes da Costa	Global Editora	2002
	Antonio Carlos Gomes da Costa	Canção Nova	2008
Presença Educativa.	Antônio Carlos Gomes da Costa	Salesiana	2001
Educação para do Desenvolvimento Humano.	Antônio Carlos Gomes da Costa	Saraiva	2004
Protagonismo Juvenil.	Antônio Carlos Gomes da Costa	FTD	2006
Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.	Antônio Carlos Gomes da Costa	Fundação Odebrecht	2000
Educação: Um tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.	Jaques Delors	Cortez	2004

Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo.	Maria Cristina Costa Pinto Galvão e Laís Macedo de Oliveira.	FUNDAP	2009
Protagonismo Juvenil – suas práticas e vivências.	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	2008
Manuais Operacionais do Ice Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação - Modelo de Gestão - Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).			
Aprendendo a ser e a conviver.	Margarida Serrão	Margarida Serrão	1999

Fonte: Diretrizes do Programa Ensino Integral - São Paulo (2014a).

O PEI segue, portanto, concepções que o ICE configura como adequadas à educação das camadas populares da sociedade e os referenciais teóricos apresentados no quadro acima que também mostram a presença de instituições de cunho empresarial participando da elaboração das diretrizes do programa, como o ICE, a Fundação UNIBANCO e a empresa Odebrecht, por exemplo, além de Organizações Internacionais, como a UNESCO.

A fundamentação legal do programa, de acordo com o exposto no texto de suas diretrizes, conforme São Paulo (2014a), está ancorada no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e no artigo 3º da Constituição Federal no que tange à concepção de ser humano e sociedade. Segue, portanto, as determinações do aparato legal brasileiro, tais como a CF de 1988 e a LDB de 1996, além de outros decretos e diretrizes já elencados neste estudo. Alinha-se, também, às perspectivas apregoadas da Conferência de Educação para Todos (UNESCO) de 1990, conforme exposto em São Paulo (2014a).

Entretanto, conforme se observou, há uma ênfase maior no modelo de competências e estreita relação entre o conteúdo da proposta do PEI, as orientações de cunho empresarial e as concepções de Organismos Internacionais para o campo da educação. Trata-se de integrar aspectos relacionados à ideia de educação ao longo da vida, ao desenvolvimento de

competências e habilidades e à concepção da educação enquanto investimento em capital humano, dentre outros, que são trabalhados pelo PEI. Remetem ao contexto abordado na seção 02, quando se discutiu o contexto econômico mundial e as inspirações sobre as concepções da relação educação e trabalho e se percebeu a influência das Organizações Internacionais e grupos empresariais na educação brasileira.

Sendo assim o PEI se estrutura a partir do aparato legal já mencionado neste estudo e incorpora metodologias advindas das orientações recebidas de Organismos Internacionais e Agências Multilaterais como ocorre, por exemplo, com a proposição de se trabalhar a partir dos “pilares da educação” elencados como bases para a educação do século XXI pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que se articulam com a própria proposta de trabalho do modelo de competências.

Esse aspecto também é destacado neste estudo, tendo em vista que os materiais analisados, conforme São Paulo (2014a, 2014c, 2014 d, 2014e, 2014 f, 2014g), expressam esse apontamento ao deixar claro que se busca propiciar que os alunos desenvolvam competências e habilidades consideradas essenciais para o sucesso no contexto do trabalho, dado pelo panorama vigente. Procura-se, com isso...

[...] contribuir para que os estudantes possam: desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação; Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão; Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro; Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados; Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional; Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã; Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo; Construir o seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014 a, p. 03).

Portanto, as diretrizes do programa, em conformidade com São Paulo (2014a), mostram que o PEI contempla quatro princípios educativos considerados fundamentais para orientar a constituição de sua metodologia (sendo eles: a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século XXI e o protagonismo juvenil). Com isso,

ficam evidentes os aspectos que perpassam o modo como a educação é concebida nesse programa e que não há neutralidade ideológica no estabelecimento de sua proposta.

Pode-se confirmar esses apontamentos observando que é constante o uso de termos como empreendedorismo, desenvolvimento de potencialidades e protagonismo juvenil, mostrando a intenção de aproximar educação aos ditames da sociedade capitalista e preparar os indivíduos para o contexto laboral, por meio de ações estabelecidas em conformidade com as exigências de empregabilidade e flexibilidade impostas pelo mercado de trabalho atual.

Cabe lembrar, entretanto, que alguns desses princípios aqui abordados também são defendidos por educadores progressistas, mas com outro sentido que os relaciona à preocupação de educar indivíduos que sejam participativos e de possibilitar o desenvolvimento de sua consciência crítica, de sua criatividade, da reflexão acerca do contexto vigente e, assim, viabilizar sua atuação na vida em sociedade de um modo mais bem estruturado.

Possibilita-se, tomando esses princípios a partir de uma perspectiva progressista, aprender a conhecer, a viver em sociedade e a formar-se em uma perspectiva de integralidade e plenitude, dentre outros aspectos, porém não o fazendo como mero adestramento a um contexto cujos limites já foram previamente determinados, mas ensinando a problematizá-lo, a refletir acerca de suas dinâmicas e a contribuir para a superação das mazelas que nele incidem.

Sendo assim, a presença do professor é essencial enquanto profissional que instiga essas reflexões, promove os debates e media o processo de ensino e aprendizagem. Atua não como um executor de metodologias, reproduzidor de conteúdos ou instrumentalizador do desenvolvimento das competências requeridas dos estudantes, para que se promova o alinhamento entre trabalho e educação pelo prisma do capital, mas como potencializador de uma ação pedagógica que coloca o aluno em contato com saberes que irão compor sua formação e possibilitar o desenvolvimento pleno da aprendizagem desses indivíduos, pois "(...) cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas" (BRANDÃO, 2002, p. 22). Para tanto, educar seria...

[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada (SAVIANI, 2004, p.38).

Sendo conforme exposto acima, cabe mostrar porque se afirma que os princípios que direcionam o PEI se distanciam desse tipo de concepção de educação. Assim, o programa aponta em praticamente todos os materiais aqui analisados e relacionados ao PEI seguir os “pilares da educação”, pautados na abordagem de Jacques Delors, conforme o relatório sobre os desafios da educação no século XXI da UNESCO, de 1996.

De acordo com Shiroma et al. (2007), esses princípios emergiram da reunião convocada pela UNESCO da Comissão sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Delors, como já foi dito, ocasião em que se ressaltou a importância da educação no contexto do final do século XX destacando seu papel na formação do “cidadão do mundo” no contexto da globalização e de um modelo de sociedade pautado na tecnologia da informação e no conhecimento científico.

Portanto, o PEI veicula e propaga a concepção ideológica defendida pelos participantes dessa comissão organizados sob a forma dos pilares da educação apregoados por Delors (1996), que devem nortear as ações desenvolvidas nas escolas, conforme São Paulo (2014a, 2014c). Assim, o material do PEI destaca que eles equivalem a quatro saberes que devem ser aprendidos pelos alunos.

Os dois primeiros saberes são, em síntese: aprender a conhecer, que “trata-se de um desafio que não diz respeito apenas à aquisição dos saberes socialmente construídos, mas, ao desenvolvimento de competências e habilidades (...) é um recurso que garante que as pessoas possam aprender sempre – dentro e fora da escola” (SÃO PAULO, 2014c, p.38) e aprender a fazer, que “(...) resgata a necessidade de que o aluno mobilize conhecimentos na solução de situações e desafios relevantes e significativos” (SÃO PAULO, 2014c, p.38) e que apresente um caráter pragmático, pois, “(...) quanto maior a ênfase nas práticas, maior será a capacidade das crianças e dos jovens de relacionar fatos e ideias” (SÃO PAULO, 2014c, p.38). Confirma-se, novamente,

a perspectiva utilitária que configura a proposta de educação defendida no programa, em face desse último apontamento.

Os demais saberes são: a aprender a conviver, que “(...) relaciona-se com o desenvolvimento de valores e de atitudes que incentivem o respeito ao outro e a adoção de práticas que permitam valorizar, respeitar e promover a diversidade” (SÃO PAULO, 2014c, p.38) e aprender a ser que, “(...) resulta da combinação dos anteriores, exprimindo o caráter da educação integral que se pretende no Programa Ensino Integral: investir no desenvolvimento integral do aluno em seus diferentes aspectos (cognitivo, afetivo, social e físico), de maneira a assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, de valores, da sensibilidade ética e estética e da responsabilidade pessoal” (SÃO PAULO, 2014c, p. 39).

Portanto, relacionando esses princípios ao modelo de formação por competências, pode-se perceber que é proposto nos materiais que os estudantes desenvolvam condições que os possibilitem...

[...] Identificar as aprendizagens fundamentais propostas pelos Quatro Pilares da Educação; refletir sobre como elas estão sendo vivenciadas dentro e fora da escola e como estão contribuindo para sua vida e para a construção do Projeto de Vida; refletir sobre os Quatro Pilares da Educação, reconhecendo nas Situações de Aprendizagem, dentro e fora da escola, sua importância no desenvolvimento das habilidades e competências; organizar os pontos principais dos Quatro Pilares da Educação, reconhecendo sua importância no desenvolvimento das habilidades e competências; reconhecer a importância das aprendizagens fundamentais para a construção do Projeto de Vida; identificar as oportunidades para o desenvolvimento das habilidades e competências para o Projeto de Vida; desenvolver a capacidade de avaliação dos conteúdos trabalhados e a auto avaliação (SÃO PAULO, 2014a, p. 09).

Fica claro que o programa privilegia essa abordagem dos quatro pilares da educação adotados pela UNESCO na seleção das atividades que devem ser desenvolvidas com os alunos para treinarem comportamentos úteis ao contexto social vigente, o que se confirma ao analisar os materiais que contém as atividades direcionadas aos alunos, conforme São Paulo (2014c, 2014d, 2014 e, 2014f, 2014g). Neles há um contingente grande de propostas cujo tema relaciona-se aos “quatro pilares da educação”.

Um exemplo que pode ser destacado e que confirma essa afirmação realizada no parágrafo anterior refere-se a uma atividade contida no caderno do professor de Projeto de Vida, na qual se propõe refletir sobre esses “pilares”. Para seu desenvolvimento, os professores recebem como orientação que “(...) depois de conversarem sobre o significado de cada um dos Quatro Pilares da Educação, é importante oferecer referências para que os alunos compreendam como, na prática, as competências previstas nos pilares se expressam” (SÃO PAULO, 2014c p. 39). Assim, o docente deve apresentar exemplos práticos para que o aluno identifique situações que expressem esses pilares e reflitam sobre as habilidades e competências que devem desenvolver para mostrarem que aprenderam essa metodologia.

Uma segunda atividade relacionada ao tema, contida no mesmo material citado no parágrafo anterior, prevê que os alunos organizem e relacionem diversas habilidades elencadas no material sobre os “pilares da educação” e reflitam sobre o modo com desenvolvem tais habilidades, enfatizando sua relevância para a formação para o trabalho desses estudantes.

Outra proposta que se considerou relevante destacar e que ilustra as afirmações aqui colocadas, propõe o trabalho com o modo como o aluno “se vê no futuro”. Os alunos são incentivados a pensar sobre aspectos relacionados à cidadania, ao desenvolvimento de alguma atividade social considerada relevante para o jovem, acerca da capacidade de aprender a lidar com diferenças e relativas à atuação do estudante como trabalhador. Devem refletir se há uma identificação sua com a capacidade de “dar o melhor de si” no contexto profissional no qual se imaginam atuar, reforçando os aspectos comportamentais que são valorizados na abordagem do programa e considerados úteis para a formação do bom trabalhador, em alinhamento ao que o mercado de trabalho demanda.

Nesse sentido, de acordo com essa abordagem educacional apregoa-se o papel da educação como mecanismo capaz de fazer recuar a pobreza e a exclusão social, mundializar aspectos culturais sem perder as características das localidades e promover a abertura dos sujeitos ao “universal”. No entanto, o que se percebe é a propagação de um tipo de cultura dominante, compromissada com a veiculação de pressuposto de base neoliberal.

Assim, propaga-se a visão educacional que é defendida por

Organizações Internacionais e que abarca princípios também defendidos pela THC (já debatida nas seções iniciais desta tese) e pelo desenvolvimentismo, relacionado ao contexto do avanço do capitalismo no Brasil e da busca pela modernização econômica que remonta ao período da década de 1950, quando...

[...] o Brasil estava mergulhado em um grande debate nacional em torno da necessidade de sua modernização econômica, política, social e cultural. Estado e sociedade organizada procuravam alternativas que permitissem à nação romper com seu passado colonial, marcado pela exploração e pela estagnação econômica, e afirmar sua autonomia pela aceleração do processo de industrialização. Entretanto, acreditava-se que esse objetivo não se cumpriria espontaneamente, mas que era necessário o planejamento das ações do Estado, principal agente modernizador. Assim, intensificam-se as discussões em torno da renovação educacional, que é vista como um caminho possível para elevar o Brasil ao patamar de nação desenvolvida. Nesse cenário, coube à elite intelectual brasileira o importante papel de sistematizar não apenas um pensamento nacional desenvolvimentista, como também um projeto educacional, que, afinados, deveriam fundamentar e guiar a própria ação estatal planejada (CHAVES, 2006, p. 706)

Para Freitas e Silva (2016) esse processo ocorreu sob as determinações do capitalismo que tem compromisso com "(...) a ampliação do capital e a subordinação dos trabalhadores aos interesses desse capital, o que mantém sua coloração de classe" (FREITAS e SILVA, 2016, p. 85). Assim, visando à formação desse "cidadão do mundo" a política educacional aqui analisada compromete-se com a disseminação dessas quatro aprendizagens consideradas essenciais para esse contexto do capitalismo, por sua possibilidade de apropriação e ressignificação conforme as suas demandas e necessidades relacionadas à educação da força de trabalho que sustenta suas bases.

Busca-se fomentar o protagonismo juvenil, "processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social" (SÃO PAULO, 2014b, p. 02) e que considera o aluno como o principal responsável por suas ações. Mostra-se, com isso, que se defende a responsabilização do estudante por seu processo de aprendizagem, como se viu na seção anterior

desta tese.

Coloca-se que “o aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens” (SÃO PAULO, 2014a, p. 15). Portanto, o sucesso ou o fracasso dos estudantes em seu processo de formação é novamente colocado como resultado do trabalho e esforço pessoal deles, de acordo com as concepções do programa, aspecto já desmistificado nas discussões apresentadas na presente tese. Tais colocações são de conveniente propagação pelo programa já que, inculcando essas ideias nos alunos, a responsabilidade pela qualidade da formação que se proporciona recai sobre eles em maior medida do que nas próprias ações adotadas enquanto política pública.

De acordo com a concepção de protagonismo propagada pelo PEI, conforme São Paulo (2014a), propõe-se que os alunos aprendam a partir de sua participação ativa em todo processo educacional. Essa concepção remete à Assembleia Geral da ONU, realizada no ano de 1996, referente ao “Programa de ação mundial para os jovens até o ano 2000 e anos subsequentes”, conforme a Resolução 50/81 aprovada em assembleia geral no mesmo ano. Na ocasião, foram propostas iniciativas voltadas para a população jovem, apregoando a relevância da participação destes na vida em sociedade e propagando a concepção de protagonismo juvenil, conforme ONU (1996).

Costa (2000), referencial cujas concepções também perpassam a proposta do PEI, aborda a temática do protagonismo juvenil no Brasil sob a perspectiva de que o jovem se forma para a cidadania e para a inserção na vida em sociedade por meio desta concepção. Trata-se de uma ideia a partir da qual se entende que o jovem se forma enquanto atua no âmbito da sociedade, desenvolvendo seu “espírito” de voluntariado.

O autor também concebe o protagonismo como mecanismo que contribui para a superação de desigualdades por meio da inclusão dos jovens no contexto social vigente, estimulando-os a gerenciar sua própria trajetória de vida como protagonistas de si mesmos e de sua história, pois...

O estímulo ao protagonismo juvenil no país deve, portanto, ser colocado a serviço de ações que contribuam para o desenvolvimento e a inclusão desses jovens, diminuindo as desigualdades e a distância que separam a juventude

privilegiada daquela excluída do processo de desenvolvimento (COSTA, 2000, p. 07).

Sua proposta apresenta uma “(...) postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação” (COSTA, 2000, p. 23). Nesse sentido, sob o discurso de evitar práticas assistencialistas e paternalistas, parece se transferir aos sujeitos a responsabilidade sobre os rumos a serem dados em sua história de vida. Incentiva-os à participação, ao esforço contínuo e à atuação na vida em sociedade, porém, desconsidera-se a complexidade do contexto em que vivem. Nele influem diversos aspectos que atuam como condições determinantes das possibilidades que os jovens de fato têm para fazerem escolhas e tomarem suas decisões de modo autêntico e, portanto, não podem ser desconsiderados.

Sendo assim, propor um trabalho educativo para a população jovem a partir *dessa* concepção de protagonismo, cooptada pela lógica mercantil, também dialoga com os “pilares da educação” quando aproximados dessa mesma lógica utilitária e pragmatista que se vê prevalente nas propostas de educação para o trabalho voltadas para o contexto do capital, em sua configuração vigente.

Tal fato pode ser notado, especialmente quanto aos aspectos aprender a ser e aprender a fazer cuja ideia, nesse contexto, se relaciona à construção da identidade da juventude e ao seu preparo para inserção na sociedade enquanto cidadão e trabalhador, ou seja, trata-se da educação dos indivíduos para que possam “aprender a fazer” o que a sociedade lhes exige e previamente define, dentro nos limites e possibilidades que esta lhes reserva.

Nesse sentido, o protagonismo compreende um modelo de formação “emancipatório” no sentido de preparar os jovens para a participação na sociedade ensinando-os a “tomar as rédeas de sua vida”, mas também compreende uma ideia de protagonismo concebida numa perspectiva que prioriza as imposições do contexto vigente em maior medida do que, efetivamente, contribui para promover a emancipação intelectual desses sujeitos. Desse modo, forma-se o jovem protagonista como aquele que está apto a tornar-se cidadão e a ser inserido no mercado de trabalho, segundo a concepção de educação interdimensional cuja concepção é definida a partir dos paradigmas vigentes no modelo de sociedade contemporânea.

Assim, é um a proposta educativa para as escolas públicas “emancipatória” no discurso veiculado pela proposta de Costa (2000), porém efetivada dentro dos limites determinados pelo contexto social capitalista em sua configuração atual, no qual cada cidadão desempenha o papel que lhe é resignado enquanto parte da grande massa popular. Em conformidade com essas concepções, o jovem torna-se protagonista aprendendo a ser flexível e adaptável às rápidas mudanças que ocorrem no contexto social e do trabalho ao mesmo tempo em que aprende a se submeter ao que esse panorama impõe como comportamentos adequados.

Forma-se para ser protagonista de sua história, mas aprende primeiro a fazer “livremente” a escolha de submeter-se a um modelo social que pré-determina suas possibilidades de existência. Aprende a gerir a si mesmo e ao seu processo de aprendizagem enquanto “capital humano” capaz de empreender, inclusive a si mesmo, enquanto força de trabalho alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

Para Shiroma et al (2007), propostas de semelhante natureza expressam uma concepção elitista na qual se busca descobrir e desenvolver os talentos e aptidões dos alunos sob a ótica do mercado vigente, orientando os que apresentam características mais “promissoras” a continuarem seus estudos e procurando incentivar a adequação dos demais estudantes aos postos de trabalho existentes. Assim, educa-se moldando os jovens estudantes ao contexto do mercado de trabalho, conformando seus estímulos e aspirações ao papel residual que lhes cabe, na sociedade do século XXI.

Essas perspectivas são propagadas como resultado das escolhas, decisões e empenho particular demonstrado pelos jovens e não como consequência do que as próprias políticas educacionais pré-definem para eles. Desse modo, influem de forma subjetiva no tipo de trajetória que os estudantes das camadas populares poderão trilhar, ensinando-os que suas oportunidades serão melhores ou piores em decorrência de seu maior ou menor grau de esforço e capacidade de adaptação a esse sistema.

Sendo assim, observa-se haver grande dificuldade no sentido de que uma educação pautada em princípios como esses que em sua origem expõem os alunos ao sucesso ou fracasso a partir de condições desigualmente constituídas, possa permitir o recuo da pobreza e da exclusão social, tal como

se veicula ser possível alcançar por meio da educação nesses moldes. De tal forma, não recebendo uma educação crítica, mais abrangente e que permita aos futuros trabalhadores refletirem, durante seu processo de formação, sobre o contexto social no qual se inserem, aprendem apenas a aceitar que lhes cabe a mera conformação às possibilidades que o meio social lhes destina.

Nesse sentido, a categoria trabalho pode estar perpassando a formação do jovem como resultado de um processo meritocrático e excludente que os direciona, implicitamente, a escolherem certas áreas de atuação, não por desejo próprio ou resultado de um sólido processo de formação, mas dos próprios mecanismos seletivos que a educação introduz em suas propostas, possibilitando a apenas alguns poucos indivíduos o efetivo acesso às melhores condições de desenvolvimento intelectual e profissional.

Tal apontamento emerge do que se conclui a partir de para Shiroma et al (2007), para quem há um forte posicionamento no sentido que haver alternância entre formação regular e educação para o trabalho no Ensino Médio e, nesse sentido, propaga uma concepção clara do papel da educação para preparar a força de trabalho requerida por essa “nova sociedade”. Para isso, pauta-se em uma perspectiva moralista, ancorada na meritocracia e que endossa uma concepção educacional relacionada às determinações das Agências Multilaterais, em conformidade com as novas exigências do sistema econômico contemporâneo. Essa afirmação sintetiza, de modo geral, em que consiste a formação para o trabalho proposta no PEI.

Nessa direção, educa-se nas escolas públicas a grande massa da população para constituir uma força trabalho formada de modo elementar, fragmentado e priorizando o desenvolvimento de competências básicas e comportamentos úteis ao modelo de mão de obra flexível e barata requisitada para a ocupação de postos de trabalho mais “braçais” e com baixa remuneração. Em contrapartida, possibilita-se a uma parcela menor de alunos, referente à qual se veicula a concepção de que suas aptidões e talentos próprios lhes permitiu romper com as determinações relativas ao contexto no qual se inserem, adquirir condições que possibilitem a continuidade de seus estudos e a ocupação futura de postos de trabalho com maiores requisitos, exigências e retribuições.

A educação faz, do modo pontuado acima e por meio do próprio modelo

educacional que está comprometido mais com o sistema produtivo do que com a formação humana em uma perspectiva abrangente e emancipatória, a triagem da força de trabalho adequada ao atendimento da demanda determinada pelo contexto econômico e do mercado de trabalho vigente. Dissemina aspectos que possibilitam a formação de indivíduos capazes de mobilizar suas habilidades, competências e conhecimentos de maneira apropriada à constituição da sociedade capitalista.

Assim, como apresentado na proposta do programa e na própria LDB, educa-se os jovens para a participação ativa na sociedade e para um tipo de protagonismo que remete ideia movimento e aproximação em direção às demandas do contexto vigente aprendendo a aprender, a conhecer continuamente, a fazer um pouco de tudo e a relacionar-se bem para atender e se adequar às exigências desse “novo” e tão desigualmente “velho” modelo de sociedade pautado em relações de exploração que são exercidas entre diferentes classes sociais, conforme pontuado por Marx (2001).

Também para Ianni (2004) a educação se relaciona com o atendimento dos fins impostos pelo mercado capitalista que passa a influenciar as finalidades da educação para que seja estruturada e gerida conforme a lógica empresarial e privada. Para o autor, a educação adquire a forma de um negócio e é consumida por aqueles que desejam manterem-se “ativos”, “empregáveis” e “empreendedores” visando sua realização profissional e pessoal. Devem aprender, para isso, a empreenderem sua própria vida e a educação recebida para que sejam rentáveis ao mercado capitalista.

Nessa mesma direção, a pedagogia da presença, outro princípio que perpassa a educação interdimensional e é parte da proposta do PEI, se baseia na “(...) valorização de cada pessoa, na abertura para compreender e dialogar com o próximo e na receptividade às experiências e maneiras de pensar das outras pessoas” (SÃO PAULO, 2014 b, p.04). Destaca-se a relevância dos profissionais que atuam na escola para a formação dos alunos e trata-se de um princípio que ressalta a importância da presença do “outro”, da boa convivência e da capacidade de inter-relação entre as pessoas, como postulado por Costa (2002 e 2008).

Nesse sentido, o papel do professor é permeado pela ideia de sua constante presença no cotidiano dos alunos, por meio do estabelecimento de

vínculos de natureza afetiva, de reciprocidade e aproximação que extrapolam o âmbito do processo de ensino e aprendizagem e fundamentam-se na ideia de se estar presente e apoiar todo o processo formativo dos estudantes. Devem compartilhar suas vivências, experiências, tempos e espaços escolares para potencializar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

O PEI apresenta a figura do tutor, professor que acompanha e tem um trabalho mais próximo de determinados alunos, atuando como seu orientador e conselheiro e sendo uma figura mais presente no cotidiano dos estudantes, conforme ficou claro nos relatos dos docentes que atuam no PEI, apontados na seção anterior, ao analisar o trabalho realizado nas aulas de Projeto de Vida. Nesse sentido observou-se que a própria metodologia do programa pode ser a responsável por incentivar os docentes a oferecerem conselhos e orientações aos alunos, como se viu em suas falas reproduzidas ao longo do presente estudo.

Novamente observou-se a possibilidade de ressignificação dos princípios elencados pelo programa no sentido de relaciona-lo às dinâmicas do contexto atual. Trata-se de uma proposta que dialoga com as perspectivas dos “quatro pilares da educação” reforçando a importância de aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer da relação professor e aluno algo que potencialize o processo formativo para as demandas do contexto do trabalho, pois o docente/tutor se torna um modelo a ser seguido pelos estudantes e o faz expressando experiências positivas e valores úteis ao que se planeja como educação para esse público.

Esses aspectos são bastante reforçados na proposta do PEI valorizando-se atividades que “treinem” os estudantes a desenvolverem competências relacionadas à boa interação e convivência. Percebe-se que esse princípio se aproxima dos demais e integra o modelo de indivíduo que se pretende formar, assim é uma proposta elencada no contexto do PEI para potencializar determinados tipos de aprendizagens interessantes para o perfil que se deseja constituir nesses jovens das camadas populares.

Assim, sem o intuito de afirmar que pautar o processo de aprendizagem, dentre outros aspectos, também no desenvolvimento da capacidade de interagir e relacionar-se bem com as demais pessoas seria algo irrelevante ou prejudicial ao desenvolvimento dos estudantes e ao estabelecimento de um

modelo de formação crítico e emancipatório, cabe ressaltar que tal princípio também passa por um processo de aproximação dos sentidos que envolvem o que se planeja para a formação dos jovens oriundos da classe trabalhadora, pois é utilizado de um modo que atende às necessidades de formação dos trabalhadores requeridos no contexto atual, nos moldes das premissas defendidas pelo neoliberalismo.

Portanto, embora o PEI apregoe desenvolver uma educação voltada para a formação integral da juventude e conceba os estudantes, na teoria, como sujeitos autônomos e capazes de tomar decisões conscientes e agir como cidadãos na sociedade em que vivem sendo, para isso, essencial desenvolver a capacidade de conviver bem com seus semelhantes e de relacionar-se adequadamente com as diferenças que perpassam as relações interpessoais, também, com isso, se pode atender à ideia de formação de um modelo de trabalhador geral (e não relacionado a uma profissão específica) que seja versátil, qualificado, flexível, resiliente e que se relacione bem com diferentes tipos de pessoas e em contextos diversos, preparando-se para a atuação no contexto produtivo vigente.

Sendo assim, a introdução da “pedagogia da presença” na estrutura do PEI pode não ser ingênua, mas também estar alinhada ao tipo de sujeito que esse modelo de educação pretende formar, pois quando o programa seleciona perspectivas, metodologias, princípios, fundamentos, valores e comportamentos relevantes para serem abordados em sua proposta, o faz buscando atingir uma determinada constituição de sujeito que atende às concepções ideológicas neoliberais que perpassam sua estrutura.

Assim, ao integrar essas metodologias em suas ações, o faz de modo que alinha os sujeitos aos ditames da sociedade vigente preparando os jovens, no que tange à categoria trabalho aqui analisada, para um mundo do trabalho que é configurado sob o paradigma do capitalismo em sua configuração atual, perpassado por processos excludentes e que configuram o principal ponto de questionamento necessário ao se discutir a formação para o trabalho que esse programa propõe.

Portanto, questiona-se não as metodologias e valores isolados que no discurso do PEI são integrados, pois haveria a necessidade de realizar, para isso, estudos mais aprofundados e específicos sobre cada um desses

princípios, o que extrapola a proposta desta tese. O que se discute, aqui, refere-se ao modo como suas concepções passam a integrar a estrutura formativa de um programa que educa jovens oriundos das camadas populares e o faz de uma maneira que, ressignificados sob a ótica do neoliberalismo, expressam um compromisso que parece distanciar-se das necessidades desses indivíduos e privilegiar os paradigmas do mercado capitalista vigente.

Assim, nessa mesma direção, a "educação interdimensional", que também integra os princípios veiculados no programa, constitui uma proposta elencada de modo amplo e que, à primeira vista, parece contribuir para a formação da própria integralidade que o programa pretende desenvolver. Sua proposta,

[...] visa à promoção de uma educação que garanta o equilíbrio entre as diferentes dimensões humanas, o que envolve aspectos racionais (conceitos, operações, associações lógicas), relacionais (laços afetivos e emocionais), físicos (necessidades do próprio corpo) e referentes aos mistérios da vida e da morte (questões humanas ainda não respondidas pela ciência) (SÃO PAULO, 2014b, p.04).

Busca tratar, na educação, de aspectos relacionados não apenas ao âmbito cognitivo, mas às dimensões relacionais, físicas e de ordem emocional/afetiva que perpassam o desenvolvimento humano e que, tal como ocorre na pedagogia da presença, são elencadas visando-se contribuir para que os indivíduos se desenvolvam de modo equilibrado.

Essa proposta, conforme Costa (2008), considera que o desenvolvimento humano se sustenta a partir de quatro dimensões, sendo elas: o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*. Portanto, contempla a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade com aspectos relevantes de serem contemplados nas propostas educativas.

Dessa forma, percebe-se que a perspectiva de integralidade expressa pelo PEI relaciona-se com a composição de tais dimensões que devem ser abordadas nas atividades educativas. Educar de modo integral corresponde, portanto, à contemplação de tais dimensões nas propostas e atividades orientadas para o desenvolvimento humano dos alunos. A educação se volta para o desenvolvimento global dos indivíduos, no sentido expresso nessa

proposta.

Assim, a concepção de educação integral apregoada pela educação interdimensional e, portanto, pelo PEI, parece propor uma formação plena e integral dos educandos contemplando as dimensões elencadas nos parágrafos anteriores, mas também voltada para preparar os alunos para o exercício da cidadania e a atuação no trabalho. Portanto, na prática isso também pode ser aproximado da perspectiva econômica do capitalismo em sua configuração atual que, como se viu, possui lacunas e mazelas que impactam a vida dos sujeitos, precisando de superação e não adequação às suas intempéries.

Quanto ao aspecto prático e enquanto ação pedagógica, tal como concebida por Costa (2001), essa proposta também é traduzida no modo como são priorizados ou elencados os aspectos que serão contemplados nas atividades. No PEI são apontadas, como se viu, as competências e habilidades que o jovem deve desenvolver em cada atividade e, nesse sentido, a educação interdimensional contribuir com a proposta do PEI, dentre outros aspectos, enfatizando que deve haver um equilíbrio entre atividades que se voltam a cada uma das dimensões. Portanto, trata-se de não priorizar um determinado aspecto em detrimento de outras dimensões também consideradas importantes enfatizando, por exemplo, a cognitiva em detrimento de outras áreas como, em geral, a educação muitas vezes privilegia.

Percebe-se quanto a ideia geral desses princípios que integram o PEI, que pode haver diferentes apropriações de suas concepções, veiculando-as à formação humana de uma maneira progressista ou alienatória o que, no entanto, aparece no contexto aqui analisado com “ares” que se mostram mais próximos de bases ideológicas excludentes do que transformadoras.

Desse modo, tendo em vista que o propósito deste estudo não reside na discussão específica desses princípios, mas busca entendê-los quanto ao modo como o PEI os integra ao lado da categoria trabalho em sua proposta, cabe aqui concluir que esses princípios consistem nas bases teóricas e pressupostos que norteiam a concepção educacional defendida e apregoada pelo PEI, refletem o modo como o programa introduz, veicula e dissemina as concepções ideológicas defendidas e apregoadas pelo governo do estado de São Paulo e mostram o projeto de sociedade que se defende e para o qual se forma, cujas bases e raízes são sustentadas por premissas oriundas do

neoliberalismo.

Portanto, embora esses princípios brevemente conceituados neste estudo possam apresentar conotações diferentes, conforme outras abordagens teóricas, corroboram com o que aqui foi discutido e mostram que sua utilização no contexto delimitado e analisado na presente pesquisa, na prática, precisa ser repensada caso se tenha como objetivo proporcionar uma educação crítica e emancipatória.

Outro aspecto bastante ressaltado na proposta do PEI refere-se à formação para a cidadania que, desde o fim da ditadura militar e o processo de democratização no Brasil, ganha forças nos discursos pedagógicos. Desse modo e nesse contexto, o conceito de cidadania começou a se tornar cada vez mais presente, passando a permear propostas pedagógicas e políticas públicas.

Para Manzine-Covre (1991), cidadania se refere à transformação do indivíduo em um sujeito participativo e “(...) que conseguiu produzir subjetividades, um sentimento de existir, e que, então, é muito mais que um indivíduo” (MANZINE-COVRE, 1991, p. 162). Assim, o direito à cidadania se consolida a partir do momento em que os sujeitos, efetivamente, ocupam seus espaços na sociedade e apropriam-se das instâncias por meio das quais podem desenvolver uma intensa participação na vida política e social.

Esse conceito se aproxima do protagonismo e visa incentivar que os jovens participem atividade da vida em sociedade com responsabilidade para com suas ações, para com o outro e em sua relação com o meio social. Desse modo, para uma efetiva formação para a cidadania, é essencial contemplar um modelo de educação que preveja a noção de cidadania enquanto vivência desses princípios no próprio cotidiano escolar e não apenas como mais um conteúdo curricular a ser estudado.

Trata-se de abordar a temática na perspectiva da promoção de uma formação de cunho crítico e que permita aos educandos desenvolverem sua capacidade de pensar amplamente a sociedade na qual se inserem e, a partir disso, atuarem nela buscando concretizar melhores condições de vida para todos os indivíduos.

No entanto, a proposta de trabalho do PEI prioriza atividades que se pautam na formação de competências, valores, comportamentos e habilidades que pouco se comprometem com o desenvolvimento efetivo da aprendizagem

do conceito de cidadania ou do trabalho numa perspectiva cidadã, que reflete responsabilidade, criticidade e a capacidade transformadora de uma sociedade permeada por mazelas excludentes.

Além disso, também se notou haver um efeito seletivo no interior da própria proposta do PEI exercido pelos requisitos perpassados aos estudantes como essenciais para sua formação dita “cidadã”, mas configurada como excludente. Tal “seleção” é realizada no âmbito da própria escola que, por meio da cultura que perpassa em suas ações acaba excluindo “naturalmente” de seu meio os estudantes que não dispõem de condições de adaptabilidade à cultura que veicula ou não desenvolvem, satisfatoriamente, as competências propostas.

O PEI não é ofertado a todos os estudantes da rede estadual de ensino e perpassa o relato dos docentes a ideia de que estudar nessas escolas integrais é um privilégio que precisa ser valorizado pelos alunos. O ingresso no programa, embora seja possível a qualquer pessoa em termos legais, pois não há pré-requisitos específicos para ingressar nas unidades que participam do PEI, segue alguns critérios que são utilizados para aceitar ou não os alunos interessados. Assim...

O atendimento aos alunos para matrícula nas unidades escolares do Programa Ensino Integral observará a seguinte ordem de prioridade: I - alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer o Ensino Integral; II – demais alunos, observadas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, estabelecidos na legislação pertinente (SÃO PAULO, 2014b, p. 5).

No entanto, mesmo atendendo a esses critérios, os estudantes que não se adaptam à cultura formativa propagada nessas escolas podem retornar às unidades “normais”, cuja oferta ocorre em tempo parcial e contempla apenas as disciplinas do currículo básico. Portanto, para além da discussão relativa à dualidade do sistema educacional, tratando de eventuais diferenças entre ensino público e privado, o PEI reflete as diferenciações de classe discutidas ao longo desta tese também dentro do próprio sistema estadual de ensino, forjando uma dualidade dentro desse sistema educacional ao ofertar possibilidades diferentes a determinados “perfis” de estudantes das escolas

públicas.

Reserva-se aos estudantes mais esforçados e dedicados, que optam por dedicar mais tempo à sua educação (aspecto que nem sempre resulta da escolha dos alunos, mas de sua disponibilidade, pois, para os estudantes que precisam trabalhar, devido à carga horária do PEI, não é possível participar dele ainda que queiram) a seleta e mais restrita oportunidade de estudar nessas escolas que recebem maiores investimentos e parecem constituir a “menina dos olhos” desse sistema estadual de educação, no âmbito da Educação Básica.

Aos demais alunos, cabe estudar nas escolas comuns nas quais são oferecidas apenas as disciplinas do currículo básico. Esse modelo ainda atende a maioria dos estudantes das escolas estaduais evidenciando que seu sistema de ensino se torna desigual na medida em que nele são formuladas duas diferentes propostas para públicos de alunos com perfis diferenciados.

É relevante observar também que há um processo de seleção e avaliação interno dirigido aos profissionais que atuam no PEI, a partir indicadores relacionados às características dos cargos e funções que ocupam. Considera aspectos como o comprometimento do profissional e as competências requeridas dos docentes para atuarem no programa. Sua avaliação, conforme São Paulo (2013c), é realizada a partir de macro indicadores que são expandidos em micro indicadores orientados para as características de cada cargo ou função.

Considera-se, prioritariamente, o comprometimento do profissional e se este possui as competências requeridas para atuar no PEI. São aplicados questionários com os docentes, conforme São Paulo (2013c), de forma individual e confidencial, para a avaliação de suas competências. Desse processo também participam os demais integrantes que atuam na escola (servidores do quadro do magistério, alunos, supervisor de ensino e professor coordenador do núcleo pedagógico).

Trata-se de um modelo pautado em ideias da abordagem de avaliação 360, conforme São Paulo (2013c), utilizado no contexto empresarial e segundo o qual, de acordo com Chiavenatto (2002), a avaliação é realizada de maneira circular, por todos os elementos do contexto de trabalho e que mantém relações com o avaliado. Contempla, inclusive, os clientes na esfera

empresarial, que transpondo para o contexto educacional corresponde aos alunos. Assim, o funcionário é avaliado por seus superiores, subordinados, colegas, clientes, fornecedores, etc. e, na educação, por toda equipe funcional e alunos participantes do processo educativo.

Esse modelo avaliativo orienta-se pela concepção de competências e persecução de metas. Os docentes também são avaliados por um comitê composto por professores coordenadores por área de conhecimento e pelo professor coordenador geral (na avaliação dos professores e do professor de sala de leitura); pelo professor coordenador geral e diretor de escola (para avaliação dos professores coordenadores por área de conhecimento); pelo diretor de escola, supervisor de ensino e professor coordenador do núcleo pedagógico (para avaliação do professor coordenador geral e do vice-diretor) e por supervisor de ensino (para avaliação do diretor de escola).

Analisa-se, também, se houve o cumprimento das ações planejadas pelo docente em seu plano de ação, instrumento que faz parte do modelo de gestão do programa e que deve ser elaborado e seguido pelo docente, conforme São Paulo (2013a). Cobra-se a elaboração de relatórios, avaliações e outros documentos "burocráticos" do programa. Nesse sentido, um dos professores apontou como crítica ao projeto, que...

O integral tem uma programação é bem ampla e relacionada à aprendizagem. Tem um passo a passo que a gente tem que cumprir para que saia tudo de acordo com que está na proposta do Ensino Integral e isso, nessa parte burocrática, com todo esse caminho que a gente é obrigada a seguir acaba sobrecarregando um pouco professor. Esse alinhamento com os demais professores e com os demais colegas da equipe fica um pouco comprometido e as atividades também, pois é tudo muito fechadinho. Tem que seguir a rota para cumprir a proposta do integral. Primeiro tem que fazer tudo aquilo que o material traz, depois sobra pouco tempo pra essas outras coisas e pra fazer algo nosso mesmo (Professor 7-CL, Unidade Escolar C).

Além disso, esse professor ressaltou que...

[...] para iniciar o trabalho no programa foi necessária uma adaptação. No primeiro ano eu encontrei mais dificuldade. Não há como fugir dessa parte burocrática dentro do programa, então é necessário se adaptar e procurar conhecer bem a

proposta. Aos poucos eu fui me acostumando (Professor 7-CL, Unidade Escolar C).

Sendo assim, o mesmo sistema que propõe modernizar suas práticas parece instituir mecanismos regulatórios para obter um maior controle sobre os processos desenvolvidos pelos profissionais alinhando-se, em maior medida e como se viu nas seções anteriores, ao modelo burocrático de Weber (2000) do que aos novos paradigmas de gestão pública (NGP).

Os materiais do PEI destacam, também, que a metodologia pedagógica possui como premissa conceitual o modelo de gestão por competências, originando no âmbito da área de Gestão de Recursos Humanos, conforme São Paulo (2014b) afirma. De acordo com esse modelo, competências laborais consideradas essenciais para esses profissionais são classificadas em conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) e são agrupadas em competências técnicas e comportamentais. Estas são apresentadas sob a forma de um quadro fechado que mostra o que é esperado que cada sujeito realize e desenvolva. Um dos docentes aponta,

[...] a gente tem uma rotina que é bastante fechadinha, organizada conforme mandam os materiais. Os professores também têm reuniões, avaliações, além de aulas e momentos de preparo das atividades que vai aplicar (Professor 7-CL, Unidade Escolar C).

Também foi observado que esse programa adere a outras metodologias advindas do contexto empresarial, tais como o ciclo PDCA (voltado para a melhoria dos processos de gestão para o campo dos negócios), além do modelo avaliativo que utiliza, pautado no desenvolvimento de competências e oriundo da área de gestão de pessoas. Essa sigla remete à língua inglesa e significa: *plan, do, check and act or adjust* (PDCA), ou seja, planejar, executar, checar e agir.

Proposta por Walter A. Shewhart trata-se de uma metodologia advinda do contexto empresarial voltada para a melhoria dos processos de gestão, com vistas ao sucesso nos negócios, conforme SEBRAE (2016). Desse modo, é possível observar que o PEI se pauta em processos de avaliação e metodologias que fazem parte do contexto das empresas, propondo o

estabelecimento de metas e persecução e resultados tal como ocorre nesses locais, familiarizando alunos e professores a realidade laboral desses espaços e integrando a educação pública à própria lógica das empresas privadas e do capitalismo concorrencial.

Essas considerações constituem mais um indicativo das premissas ideológicas que compõem o “pano de fundo” do programa e que orientam o modo como se trabalha, avalia e desenvolve as diversas atividades do PEI. Assim, também é interessante pontuar que as diretrizes do programa definem seu modelo de gestão a partir da proposta do ICE, conforme Zimmermann (2015) e de princípios e metodologias advindas do campo empresarial.

Utiliza-se como instrumentos de gestão, de acordo com São Paulo (2013a), o plano de ação e programa de ação e as guias de aprendizagem e agendas bimestrais orientadas para a persecução de indicadores e metas a serem alcançadas pelas unidades escolares. A origem da proposta de gestão do PEI e suas ferramentas de gestão remetem, assim, a um contexto novo e externo às características e peculiaridades da educação.

Com isso, passa-se a propor a gestão da educação a partir do paradigma da NGP, ou Nova Gestão Pública, concepção analisada nas seções iniciais do presente estudo e que se compromete com a mensuração de resultados e a ênfase na introdução dos paradigmas do mercado privado no âmbito da Administração Pública embora, como se viu, práticas burocráticas e focadas no controle dos processos de trabalho ainda não tenham sido totalmente abandonadas nesses espaços.

É proposta a alteração do quadro de desigualdades sociais componentes da realidade na qual se insere o público atendido nas escolas públicas a partir de paradigmas que nascem em contextos diferentes do qual se dão suas concretas condições de existência e, assim, tornam-se alheios ao que, intrinsecamente, poderia projetar melhores condições formativas a esse público.

São privilegiadas ideias como a de que o investimento em capital humano gera maior produtividade e torna o profissional mais atrativo para o mercado, possibilitando seu desenvolvimento profissional e melhores salários. Entretanto, essa concepção beneficia, de fato, mais o contexto do trabalho do que impacta as condições materiais dos indivíduos que se submetem a tais

relações.

Desloca-se a responsabilidade pelo sucesso nesse contexto aos sujeitos que devem se empenhar para realizarem as projeções que descreveram em seu Projeto de Vida, independentemente das condições excludentes que perpassam sua trajetória e os diferencia de outros indivíduos oriundos de parcelas da sociedade que vivenciam condições menos desiguais em seu percurso de vida.

Assim, reforça-se a questionável ideia de que o não alcance dos objetivos pelos quais os alunos se dispuseram trabalhar em seu Projeto de Vida não resulta de eventuais fragilidades da política educacional, mas do pouco empenho que empregaram nas atividades que o PEI lhes oportunizou, mas que foram, em parte, negligenciadas pelos estudantes culminando com seu fracasso.

Cabe salientar que não se defende, aqui, que não possa haver o diálogo com outras áreas de conhecimento e utilizar ferramentas inovadoras advindas de outros campos para potencializar o trabalho que a educação desenvolve. O que se questiona é o modo como se apropria dessas ferramentas para beneficiar mais um lado do que outro, que não é o dos alunos que as escolas públicas atendem.

O questionamento aqui realizado recai, então, sobre a origem, o foco e a verdadeira motivação do trabalho educativo proposto nesse programa e que mostrou partir de orientações, regras, contextos e determinações que não tomam a educação e suas especificidades enquanto ponto de partida e nem outra potencial para contribuir, com efetividade, para melhorar as condições de vida de seus estudantes.

Prioriza-se metodologias advindas da área empresarial, elegidas por Organizações Internacionais e instituições empresariais e financeiras treinando os jovens brasileiros para a aprendizagem contínua de aspectos gerais e comportamentais que nem sempre contemplam suas efetivas necessidades e interesses culturais.

Parte-se de um contexto externo à educação para definir o que lhe importa fazer distanciando-se do que as diferentes “vozes” de pesquisadores e teóricos que estudam a educação vêm apontando como possibilidades relevantes para a transformações das condições que incidem nessa área.

Opta-se por integrar à educação mecanismos que lhes são externos sem ouvir, primeiramente dela, se estes lhes são viáveis, o que se percebe como outro ponto de contradição que perpassa a proposta aqui analisada.

Além disso, cabe pontuar que é requerida a melhoria dos índices apresentados pelas escolas no SARESP, sendo relevante o atingimento da meta instituída para cada unidade escolar. Isso o é recompensado pelo processo de bonificação implantado na educação paulista de acordo com o qual se paga anualmente um determinado valor aos profissionais que atuam na educação, quando sua unidade escolar ultrapassa a meta para ela estabelecida.

Este também é um dos aspectos utilizados para ensejar o envolvimento dos docentes na proposta educacional do governo do estado, tendo em vista que as avaliações externas que são realizadas com os alunos são focadas nessas concepções. Assim, promover sua assimilação pelos estudantes pode resultar em maiores ganhos financeiros para o professor.

Tal modelo visa possibilitar o aumento de índices que “digam” que a educação paulista melhorou. Portanto, o empenho para que sejam seguidos os “manuais” do estado para implantar essa proposta, apresenta como um de seus objetivos garantir que seja ensinado o que as avaliações cobram, para que a educação paulista possa exibir o “status” de integrar o grupo dos melhores sistemas de ensino, como se almeja e já foi apontado nas seções anteriores. Esse aspecto também é questionável, pois a qualidade da educação não se restringe ao resultado desses indicadores, como foi tratado nas seções iniciais desta tese.

Diante desses aspectos principais relativos à proposta do PEI, despontam algumas considerações acerca do modo como sua proposta integra a categoria trabalho e promove a formação para o trabalho: não há neutralidade e nem a possibilidade de existência de um interesse ingênuo ao se definir e propor as premissas e metodologias que embasam essa política pública e que se originam, em grande parte, do contexto empresarial, administrativo e econômico, externos à essencialidade da educação. Assim, tendo em vista que o compromisso de tais áreas se pauta pela busca da lucratividade, reproduzem as lógicas do mercado capitalista como parte de sua ética e tem como foco outras relações que não são a efetiva melhoria da educação pública e nem das condições de vida da classe trabalhadora.

Portanto, políticas educacionais assim configuradas refletem relações de dominação exercidas sobre as camadas populares da sociedade ao se escolher, determinar e impor conteúdos, valores, conceitos e competências escolhidos a partir do que é validado por instituições cujo foco não é a própria educação. Faz-se os estudantes “engolirem” esses conhecimentos como se fossem as únicas possibilidades de se integrarem à sociedade vigente. Assim, para diversos autores que discutem essa temática como Shiroma et al (2007) e Ianni (2014), dentre outros, promove-se um maior alinhamento aos ditames do próprio sistema produtivo do que se contribui para emancipação humana.

O PEI escolhe abordagens pedagógicas que contribuem para que a educação seja estruturada a partir dos interesses de uma camada da sociedade cujas aspirações se elencam a partir de diferentes relações com o sistema econômico e produtivo e divergem das que vivenciam o público a quem essa política educacional se dirige. Sendo assim, observou-se que...

[...] a capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 52).

Então, considerando-se tal processo pelo prisma da economia e a partir de uma leitura marxista de tal realidade, que toma o trabalho a partir de sua perspectiva ontológica ou como princípio educativo, tal como postulado por Gramsci (1995) e que também deveria integrar a formação para o trabalho em atendimento às DCNEM de 2012, de acordo com o expresso na quarta seção desta tese, entende-se que esse processo se exerce de modo dissimulado, diluído por entre discursos e práticas pedagógicas perpassadas como “ideais” e utilitárias à população a quem destinam.

Além disso, o PEI não expressa ou justifica a opção por esse tipo de abordagem em sua proposta, em detrimento de outras, inclusive apontadas nas diretrizes do programa, como foi colocado no parágrafo anterior. Do contrário, esses novos mecanismos alinhados à ótica do capitalismo apenas são

integrados às suas ações disseminando, com aparência de neutralidade, visões de mundo, interesses e valores que estão mais próximos da cultura da classe dominante e das demandas do próprio capitalismo do que das aspirações e necessidades formativas do público que participa do programa.

Nesse sentido, percebeu-se a possibilidade de se estar exercendo relações de dominação sobre as camadas populares ao fazer com que os indivíduos a ela pertencentes tenham que assimilar perspectivas que, na prática, correspondem à interesses e prioridades cujo foco não visa, primordialmente, beneficiar-lhes. Tais “saberes, cuja origem é externa à sua realidade de classe, são ensinados como se fossem verdades que precisam ser aprendidas, valorizadas e desenvolvidas por esses estudantes.

O programa ensina-lhes um determinado modo de aprender, de trabalhar e de olhar para vida que lhes confere um residual papel enquanto força de trabalho que deve se submeter, atender e priorizar as demandas do capitalismo. Assim, a proposta do PEI pareceu evidenciar que concebe como uma relação linear, a aproximação que busca consolidar entre formação escolar e o ingresso no mercado de trabalho, procurando treinar os indivíduos para sua adaptação ao contexto produtivo, deixando de considerar outros interesses de classe de seus estudantes, bem como aspectos que incidem no contexto de sua realidade.

Além disso, observou-se que, do modo como a proposta é delineada, a partir da base ideológica neoliberal que a perpassa, reforça a responsabilização do jovem pela realização de seu Projeto de Vida, perspectivas já desmistificada por Sanchis (1997), conforme já apontado nesta pesquisa. Sendo assim, a seleção de conteúdos e abordagens metodológicas desse programa parece compor um quadro interessante às camadas dominantes da população a quem a reprodução das estruturas de dominação confere legitimidade enquanto classe.

Propostas desse tipo adquirem um caráter utilitário e pertinente a interesses que não são os de seu público, no discurso, a Educação é concebida como condição essencial para entrada, permanência e crescimento do jovem no contexto do mundo do trabalho. É propagado que processo adequado de formação possibilita conseguir melhores empregos, salários maiores, obter a garantia de direitos e satisfazer demandas de produtividade.

Aponta-se, sobre o trabalho que "(...) é por meio dele, o jovem vislumbra a possibilidade de concretizar sonhos, participar mais ativamente da vida social e conquistar autonomia financeira e pessoal" (SÃO PAULO, 2014e, p.09). Além disso, é enfatizado que, ...

A Educação é condição essencial para entrada, permanência e crescimento no mundo do trabalho. O processo adequado de escolarização permite ao jovem acessar melhores empregos, assegurar salários justos, obter garantias de direitos e satisfazer as demandas de produtividade. A defasagem na educação formal impacta negativamente a vida do indivíduo e o desenvolvimento do país. É importante, portanto, destacar que a preparação para o trabalho é uma das finalidades da Educação Básica, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 22, lei no 9.394/96), e é missão da escola. O salário médio, a taxa de ocupação e o nível de formalização do trabalhador estão diretamente relacionados à sua escolaridade (SÃO PAULO, 2014e, p.10).

No entanto, como se viu, os interesses que definem as prioridades da educação mostraram-se distantes de um discurso progressista. Assim, foi possível concluir que a educação, na perspectiva do PEI e de acordo com seus idealizadores, deve garantir que se atenda “ao que mercado de trabalho requer” e, com isso, seus estudantes apenas aprendem “bem” a se adequar a isso.

Do mesmo modo ocorre com os docentes das unidades escolares que *devem* se empenhar para melhorar o desempenho de suas escolas, visando alcançar bons índices e garantir a manutenção de seu corpo de profissionais (os quais podem ser desligados do programa caso seu rendimento seja considerado insuficiente ou não adequado à proposta do PEI), o recebimento de incentivos financeiros (por meio do programa de bonificação e da gratificação destinada aos profissionais que atuam em escolas integrantes do PEI) e a continuidade das atividades do programa na unidade escolar.

O constante apelo à importância de relacionar o contexto do mercado de trabalho ao da educação de modo linear, sem um aprofundamento reflexivo acerca das implicações de se conceber o trabalho a partir de sua configuração determinada pelo mercado e não priorizar uma proposta que o conceba enquanto expressão criativa da ação humana, tal como Marx (1989) o conceitua e, além disso, focalizar o desenvolvimento de habilidades e

competências demandadas pelo contexto do trabalho em maior medida do que se instiga o potencial criativo e de reflexão dos alunos sobre o contexto que os cerca, pareceu configurar uma forma de contemplar o trabalho que se distancia do modo como aqui se defende ser importante.

A proposta idealizada no PEI desvela sua base teórico-ideológica confirmando sua estreita relação com as orientações de organismos internacionais, agências multilaterais e outras instituições de cunho privado que priorizam a aproximação entre trabalho e educação sobre o paradigma da economia e da lógica do mercado e a quem é relevante o ajustamento das camadas populares aos postos de trabalhos que lhes serão acessíveis.

Sendo assim, defende-se no programa essa aproximação no sentido de viabilizar a adaptação das camadas populares a um contexto que é desigual e que emerge da própria sociedade em que essas relações se dão, conforme pontuado por autores como Frigotto (2006), Gentili (1996 e 1998) e Kuenzer (1997 e 1998).

Notou-se, portanto, acerca do modo como a categoria trabalho é contemplada no PEI, que há uma aproximação com ideais oriundos da classe dominante e este acaba sendo configurado como um trabalho “morto”, sem vida ou ação do homem exercida criativamente sobre natureza, tal como se pode entender em uma perspectiva “viva” de trabalho, por meio da contribuição de Marx (1989). Assim, a categoria trabalho é contemplada enquanto parte de uma proposta formativa orientada para o atendimento de demandas que emergem de um contexto exterior à própria educação.

Educa-se para o trabalho fomentando o desenvolvimento de competências e habilidades gerais consideradas úteis ao mercado, preparando-se os jovens para a assimilarem e se adequarem ao contexto produtivo no qual irão exercer seu protagonismo, que é resultado de sua capacidade de empreender uma ação proativa, mas comprometida com a geração de lucratividade para o fortalecimento da classe dominante.

O programa é concebido como um novo modelo de educação e de carreira do magistério voltado para a formação desses cidadãos protagonistas, conforme os documentos analisados apontaram. Entretanto, relaciona-se com o desenvolvimento da capacidade do jovem de aprender a aprender continuamente a responsabilizar-se pelos resultados de suas escolhas e a

internalizar uma cultura cujo valor é determinado pela classe dominante. Aprende a exercer “plenamente” sua capacidade de participação na vida pública, mas *dentro* de limites e projeções que lhes são externamente determinados e configurados pelas demandas do contexto vigente.

Os trabalhadores educados nesses moldes poderão dispor de uma ínfima recompensa que os permitirá, em grande parte das vezes, apenas vislumbrar condições mínimas necessárias à sua sobrevivência, submeter-se às relações flexibilizadas de trabalho que lhes serão dispostas e conformar-se aos limites do contexto social no qual irão transitar, a partir de sua constituição enquanto parte de uma classe dominada pelos interesses do capital.

Assim, mesmo considerando a formação que recebem em termos do quanto possibilitaria, pelo menos, sua efetiva adequação ao contexto laboral, ainda que nesses moldes que se discutiu, constatou-se que não há garantias que possam confirmar que ela lhes traga efetivos benefícios, em face do próprio panorama vigente. Não há empregos e oportunidades para todos e como mostra Piketty (2014) e Bauman (2015), por exemplo, a desigualdade é um fato que precisa ser superado para que a sociedade, como um todo, modifique sua excludente realidade.

Além disso, no PEI não se ensina uma profissão, mas comportamentos e competências consideradas como relevantes para o contexto laboral e, nesse sentido, também pareceu constituir uma proposta de formação para o trabalho incompleta, fragmentada e que não supre as necessidades de formação da classe trabalhadora, pois caso não continuem estudando e procurem aprender uma profissão, essa educação pouco lhes aproveitará.

A concepção da educação enquanto mercadoria e a relevância de se forjar, no âmbito do próprio setor público, um processo de competitividade atrelado à lógica de mercado, tal como vem sendo analisado na presente tese, torna-se um paradigma para a ação desse sistema de ensino e direciona o modo como formula suas políticas educacionais.

O distanciamento desses valores priorizados a partir de uma cultura externa à realidade dos alunos culmina com a dificuldade encontrada por parte desses estudantes no que tange à adaptação a esse modelo educacional. Ocorre um processo de violência velada exercida sobre seus modos de “ver a vida”, estigmatizando como fracassados ou menos empenhados aqueles que

não se moldam aos ditames do programa e não aprendam a ser produtivos para o capital.

O papel do Estado, enquanto regulador das políticas sociais, é minimizado por meio desse tipo de concepção que responsabiliza, individualmente, os sujeitos pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória, sem levar em conta as contradições elencadas no próprio contexto forjado pelo sistema produtivo vigente e a importância do estado na formulação e implantação de ações que modifiquem essas relações excludentes.

Assim, o PEI propõe formar o “bom trabalhador”, sendo este aquele que se molda passivamente às determinantes impostas pelo contexto do mercado de trabalho, em sua configuração atual, mas que não constitui, necessariamente, um profissional solidamente formado ou preparado para enfrentar as dinâmicas e desafios do contexto vigente.

O conceito de trabalho é tratado de modo abrangente, propondo abordar a temática estimulando o pensamento crítico e considerando os interesses e expectativas da juventude, conforme expresso em São Paulo (2014a, 2014 b, 2014 c, 2014d, 1024e, 2014f), porém, delimitando-se o processo reflexivo acerca do contexto no qual as relações de trabalho ocorrem à mera conformação ao contexto do mercado de trabalho vigente. Concebe-se o trabalho, nesses documentos analisados, como um importante marco relativo à entrada na vida adulta e um aspecto que possibilita a concretização dos sonhos, a obtenção de autonomia financeira e pessoal e como algo essencial para a formação da identidade pessoal do jovem, porém, na prática, distancia-se de tais considerações.

Em síntese, parece ser possível afirmar, diante de todos os aspectos aqui analisados e discutidos, que políticas educacionais contemporâneas voltadas para a formação para o trabalho de semelhante natureza da que aqui se analisou podem expressar maior compromisso com o crescimento econômico e desenvolvimento social sob a perspectiva da configuração do capitalismo vigente e configurar propostas de caráter mais utilitarista do que centradas perspectiva da integralidade humana.

No entanto, sendo estas propostas também fragmentadas e precárias, em termos de conhecimentos técnicos e científicos acerca do trabalho, como se viu, nem para esses propósitos que parecem convergir mostram que podem

ser eficazes. Para o contexto produtivo, dinâmico e complexo que se tem sob a configuração atual do capitalismo, a precariedade das práticas que se viu serem propostas como educação para o trabalho, pouco poderão contribuir, de fato para o atendimento das novas demandas no século XXI como no discurso o PEI propõe. Educa-se, nesses moldes, o trabalhador *para* um contexto excludente sem ensiná-lo possibilidades de romper com seus entraves.

Assim, a partir de tais constatações apresentam-se as considerações finais relativas à presente tese, nas quais são retomados alguns princípios que embasam esta pesquisa e apontam perspectivas que podem contribuir para se pensar em possibilidades de formar para o trabalho no contexto vigente de um modo que priorize a formação humana e consolide uma proposta de maior efetividade para a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos principais elementos observados nas seções anteriores deste trabalho, analisado uma política educacional contemporânea que propõe contemplar a categoria trabalho dentre as ações que desenvolve, foram evidenciados alguns aspectos que suscitaram questionamentos e mostraram contradições relacionadas às consequências de se educar para o trabalho a partir de uma concepção que o toma baseado em sua utilidade prática.

Procura-se, desse modo, promover a adequação dos conteúdos ensinados na escola ao contexto socioeconômico e do mercado de trabalho vigente linearmente, priorizando a abordagem dessa temática sob um prisma econômico. Deixa-se de lado, com isso, outros aspectos relevantes para a formação dos indivíduos como educá-los para sua emancipação e propiciar que desenvolvam a capacidade de pensar criticamente o contexto no qual se inserem para, potencialmente, poderem transformar suas mazelas.

Para realizar essa afirmação foram discutidos os conceitos básicos que fundamentam a presente tese analisando a relação trabalho e educação a partir do pensamento de Marx e Gramsci, dentre outros autores cuja obra contribui para elucidar os questionamentos aqui apresentados; discutiu-se sobre os aspectos atinentes ao contexto econômico mundial e às inspirações teóricas que perpassam a relação entre trabalho e educação no contexto

contemporâneo; foram estudadas questões relativas à legislação brasileira que perpassam a temática deste estudo e, a partir dos elementos destacados nestas análises, foi configurado o quadro conceitual a partir do qual foi analisado o modo como Programa Ensino Integral (PEI) desenvolvido no estado de São Paulo contempla a categoria trabalho em sua proposta formativa.

Observou-se, a partir dos documentos que norteiam as ações desse programa e do relato de professores que nele atuam, concepções ideológicas de cunho neoliberal perpassando e fundamentando as propostas do PEI quanto à formação para o trabalho. Questionou-se, diante disso, seu efetivo compromisso com o público a quem suas ações, enquanto política pública, são direcionadas.

Buscou-se entender como se dá a contribuição desse programa para a melhoria ou manutenção das condições de vida dos estudantes, impactadas pelo modo como a sociedade se estabelece hoje e, por consequência, também afetadas pelas oportunidades de acesso à educação e à formação para o trabalho que lhes são acessíveis. Assim, procurou-se compreender se esse programa, enquanto política pública, configura uma proposta transformadora ou reprodutora de relações desiguais que resultam do modo como o sistema capitalista vem se estruturando ao longo de sua história e adquirindo a configuração que apresenta no contexto vigente.

Relativo ao “pano de fundo” do PEI, observado ao analisar essa política pública, notou-se que a formação profissional destinada aos jovens das camadas populares alinha-se aos ditames do mercado de trabalho delineado pela conformação vigente do sistema produtivo.

O programa perpassa e difunde perspectivas ideológicas que se fundamentam em concepções neoliberais relativas à educação de modo que, de acordo com os referenciais teóricos que fundamentaram as análises aqui apresentadas, parece ser mais relevante a formação do homem enquanto engrenagem que produz riquezas a serem apropriadas pelo capital, do que a promoção de uma cultura educativa que permita a formação do sujeito-cidadão de forma crítica. Tal possibilidade permitiria, de acordo com o referencial teórico que sustenta a presente tese, que os jovens estudantes dessas escolas integrais fossem, por sua vez, integralmente educados obtivessem melhores condições para enfrentar, de modo mais bem preparado, as mazelas que

perpassam a configuração atual do capitalismo e impactam suas condições de vida.

A relevância de uma proposta formativa organizada nesses moldes resultou da perspectiva de se educar para emancipação, que possibilita a conquista da autonomia e traz impactos relevantes para o desenvolvimento dos indivíduos, na medida em que se passa a dispor do poder para a autorreflexão. Visando formar indivíduos cuja disposição orienta-se para a proposição de mudanças que podem contribuir para tornar o mundo melhor, a emancipação precisa tornar-se objetivo das políticas públicas, sendo relevante formular propostas a partir de uma perspectiva crítica e que a priorize a emancipação dos indivíduos ao integrar a categoria trabalho em suas ações.

Tal condição não só é importante como essencial para o campo da educação, pois se esta almejar promover o desenvolvimento do pensamento crítico, pautar-se na democracia como norte para organização de seus próprios modelos de gestão e contribuir para transformação social e a diminuição das desigualdades que surgem no contexto do capitalismo em sua configuração vigente, suas práticas precisam perseguir tais fundamentos, eliminando contradições e eventuais engodos que emergem do distanciamento entre o discurso que se apregoa e os fundamentos que de fato se utiliza para formar as novas gerações.

Analisando o modo como o PEI contempla o trabalho em sua proposta, observou-se que aproxima suas práticas do contexto produtivo vigente para atender às demandas de formação de força de trabalho. Difunde-se a ideia de que isso é feito para possibilitar maiores chances para os jovens conquistarem um emprego após o Ensino Médio.

Entretanto, como o referencial teórico utilizado neste estudo mostrou, não existe garantia nesse sentido e as relações complexas que perpassam esse contexto requerem uma formação mais sólida e que permita aos estudantes compreenderem as contradições emergidas do próprio modo de produção capitalista para enfrentar os desafios que desse contexto emergem, pois em sua configuração atual, se estrutura e lucra a partir da reprodução de condições desiguais entre os indivíduos.

Conforme se viu, é fato que esse sistema produz desigualdades e que estas se tornam parte do modo como se estabelecem as relações produtivas,

econômicas e políticas nele. Diante disso, para as gerações contemporâneas a educação, embora não seja responsável por dar conta de solucionar essas problemáticas sozinha (sendo impossível e ingênuo atribuir a ela tal papel) pode contribuir para educar sujeitos mais conscientes acerca dessas contradições e instigá-los a, criativamente, buscarem soluções que possam ajudar para compor uma sociedade mais justa e na qual se busque, efetivamente, reduzir o contexto excludente que a perpassa.

Nesse sentido, questionou-se a possibilidade de se estar promovendo políticas públicas que eduquem os indivíduos priorizando, em maior medida, sua adequação à sociedade vigente sem, contudo, prepará-los adequadamente para enfrentar as situações de exclusão, desigualdades e desafios que também surgem a partir do modo como as relações de trabalho são constituídas.

Além disso, por meio da análise de dispositivos legais que institucionalizam muitas políticas educacionais brasileiras no contexto atual, foi possível perceber a influência de Organismos Internacionais e de organizações de cunho privado que atuam, de modo cada vez mais direto, no âmbito da educação. Essa influência é aceita e valorizada pelo governo do estado tendo se observado, a partir da análise das perspectivas teóricas que fundamentam o PEI, que parte de seu aparato ideológico e perspectivas metodológicas advêm de concepções apregoadas por instituições de tal natureza.

Veiculando premissas de cunho neoliberal aos países sobre os quais organismos como o FMI, o BM e a própria UNESCO, por exemplo (embora se considere que há diferenças e peculiaridades que se referem a natureza de cada uma delas) se exerce influência, como visto na terceira seção do presente estudo, no modo como os estudantes constituem suas próprias concepções de mundo, sociedade, política e economia e passam a vislumbrar suas possibilidades de existência.

Assim, percebeu-se que por meio da educação que esse tipo de instituição (no caso do PEI, a UNESCO em maior medida) contribuem para promover a disseminação do neoliberalismo e a adaptação os indivíduos a uma configuração de sociedade que preserve os interesses que suscitam de tais dinâmicas do capitalismo, fazendo com que esses indivíduos venham assimilar suas premissas e adaptem suas realidades à configuração que tal sistema demanda para manter-se estruturado.

Influem de modo presente no contexto da formulação das políticas educacionais, ganhando espaço para participar de suas definições e transpondo para elas suas premissas e demandas, as quais se originaram de outros interesses que se vêm representados em maior medida do que as questões que a própria educação concebe como essenciais.

Portanto, difunde-se um modelo de educação que forma as novas gerações para sua adaptação às demandas do sistema econômico e produtivo de uma maneira que seja relevante para a manutenção das relações de poder, no capitalismo. Este, representado por instâncias que promovem sua disseminação no contexto global, assume espaços cada vez mais amplos de modo a tornar seus modos de conceber as relações políticas, econômicas e sociais prevalente.

Adentra o campo da educação e, ao aproximá-la do panorama do trabalho, tem suas portas abertas para ampla participação e inculcação de seus valores nas novas gerações de trabalhadores que vêm sendo formadas. Assim, alertou-se para a possibilidade de as políticas educacionais estarem assimilando e propagando perspectivas geradas em um contexto externo à educação que, por sua natureza, almeja fins cuja prioridade não contempla, essencialmente, a melhoria de sua qualidade. Por esse motivo, constatou-se a existência de aspectos contraditórios e que podem prejudicar o trabalho formativo que se desenvolve com os estudantes, ao direcionar o foco das políticas educacionais para necessidades e demandas que, originalmente, não são suas.

Corroborando com essas afirmações aqui realizadas, foi possível perceber que são assimiladas, no campo educacional, premissas e medidas elaboradas por economistas, instituições financeiras e empresariais que transpõem para o contexto da educação suas prioridades. Possuem características, necessidades e peculiaridades próprias e que têm se sobreposto a outros interesses relevantes para a formação humana.

Mediante as análises realizadas nesta pesquisa foi possível observar que aproximação entre trabalho e educação tem priorizado e propagado concepções pautadas em um modelo de trabalhador interessante a essa configuração do sistema produtivo, ou seja, seleciona-se competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos das camadas populares

para que, potencialmente, venham compor um exército de mão de obra mais bem qualificada para o atendimento das demandas desse contexto. Visa-se educar, para isso, um perfil de trabalhador flexível, adaptável, resiliente e apto a buscar os interesses do capital financeiro como prioridade para garantir, em troca, sua empregabilidade.

Sob um discurso aparentemente ingênuo e voltado para o desenvolvimento humano, é proposto formar o cidadão o século XXI, pronto para atender as demandas do sistema produtivo. Nesse sentido, qualquer ingenuidade e aparente neutralidade se desvela sob a constatação de que se está referindo a um sistema marcado por desigualdades e mazelas para as quais é necessário buscar a superação e não a adequação do homem às suas excludentes condições. Portanto, mesmo buscando direcionar a formação para as demandas do sistema produtivo, notou-se que o que se oferta é, ainda, uma educação fragmentada e de questionável qualidade efetiva, como a análise de índices de avaliação (IDESP) das unidades escolares participantes do presente estudo mostraram.

A educação para o século XXI precisa ser questionadora, emancipatória e comprometida com a transformação social e não com a mera adaptação dos sujeitos a um excludente contexto que já é dado. Portanto, questionou-se não apenas as metodologias e valores isolados que foram percebidos no discurso do programa analisado, pois como se colocou, haveria a necessidade de realizar outros estudos mais abrangentes e específicos sobre cada um desses aspectos, o que ultrapassa os objetivos da presente tese.

Assim, o que foi discutido e apontou os resultados obtidos na presente pesquisa trata do modo como concepções dessa natureza aqui discutidas passam a integrar a estrutura formativa de políticas educacionais que educam indivíduos oriundos de uma determinada parcela da população para atender interesses que, prioritariamente, são de outra. Questiona-se não práticas, propostas e fundamentos em si, mas o modo como ressignificados sob a ótica do neoliberalismo, passam a expressar um compromisso que parece distante das necessidades dos sujeitos a quem se voltam, como se observou, por exemplo, ocorrer com a utilização dos “pilares da educação” no contexto da “educação para o século XXI”.

Portanto, quanto a ideia geral dos princípios que integram o PEI, notou-

se que pode haver diferentes apropriações de suas concepções, aproximando-se do compromisso com a formação humana de uma maneira progressista ou alienatória como pareceu, por meio do presente estudo, ocorrer em maior medida.

Constatou-se, portanto, uma contradição na configuração do conceito de trabalho para o qual se educa, pois apregoa promover a empregabilidade, o empreendedorismo e o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador, mas seus objetivos são direcionados para a promoção da submissão do homem apenas às exigências do contexto econômico vigente. Ficam para um segundo plano outras prioridades como a satisfação do homem no trabalho e seu desenvolvimento pleno ao exercer sua ação produtivo-criativa no mundo em que se insere.

Para a realização do papel atribuído à educação, relacionado ao preparo dos trabalhadores para que sirvam aos interesses que aqui foram apontados, reafirmam-se as premissas defendidas pela TCH. Esta ressurgiu com novas roupagens almejando proporcionar condições que confirmem o aumento da lucratividade para o sistema produtivo, sob o discurso da promoção de benefícios para um trabalhador que, na verdade, é precariamente educado, mas aprende a valorizar esse tipo de educação, como parte de suas expectativas de melhoria de vida.

Assim, ocorre uma subordinação do trabalho “vivo”, criativo e potencialmente transformador das mazelas que afligem a sociedade contemporânea a um trabalho “morto”, alienado e desprovido de sentido concreto para aqueles que se não possuem outra saída que não seja esse modelo que promove sua adequação às demandas desse sistema para manter, pelo menos, sua subsistência.

O trabalho submete-se ao capital e um trabalho vivo a uma concepção morta de atividade produtiva; a educação se sujeita às suas determinações e subordina o homem a esses mesmos interesses de caráter mercadológico e excludente. Reforça-se o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades ditos como úteis para a inserção no trabalho, propagando-se a importância do aumento da escolaridade e das certificações acumulados pelos sujeitos no equivocado sentido de que sua obtenção lhes promoverá melhores oportunidades.

Tal perspectiva, que vem sendo veiculada pela educação, não se confirma enquanto garantia, conforme foi mostrado por meio da análise de referenciais teóricos que discutem a temática. Assim, na educação para o trabalho propaga-se um discurso vazio e que não se confirma com efetividade; está relacionado ao contexto mercantil e trata a formação como uma mercadoria a ser adquirida para se obter o “passaporte” requerido para ingressar no contexto produtivo e gerar lucro para os capitalistas. No entanto, esses sujeitos não têm acesso a uma educação para o trabalho de efetiva qualidade e que os possibilite contribuir para o estabelecimento de uma configuração social mais justa e promova uma integração mais equitativa de seus indivíduos.

É preciso sobreviver e, para as camadas populares, se desprovidas de condições que as permitam entender que os maiores benefícios gerados nesse panorama não são para elas, resta aceitar e submeter-se a essas determinações buscando, com isso, obter seu "lugar ao sol". Tal espaço não é uma garantia para todos, mas como se propaga, cabe aos mais esforçados e que, por mérito obtenham êxito, as possibilidades de escapar das duras determinações sob as quais a dinâmica desse sistema os coloca. Tal circunstância se mostra um equívoco na medida em que é relevante e essencial para a educação integral dos jovens ampliar suas oportunidades formativas e não as restringir ou consolidar processos excludentes.

Assim, quanto ao programa aqui analisado, notou-se que expressa em seu discurso a preocupação com o destino dos jovens educandos, mas elenca propostas que colocam sob a responsabilidade destes as decisões quanto às escolhas de seu futuro e o faz desconsiderando as determinantes oriundas do contexto social, político e econômico que interferem no desenvolvimento pleno desses jovens, que não resulta apenas de seu esforço individual.

Forma-se o trabalhador que se considera atender às demandas do mercado de trabalho e, com isso, também adquirir melhores chances de conseguir empregos e melhorar suas condições de vida. Essa premissa não é uma garantia como se viu nesta pesquisa. Portanto, educa-se o sujeito para o trabalho, mas com a “alma vendida” ao capital. Nesse sentido, pouco se observa nas políticas públicas quanto à busca pelo “conserto” dos problemas gerados pelo sistema capitalista, como se viu ao longo deste estudo, que

perpassa as concepções do partido político que governa o estado de São Paulo e implantou a política pública aqui analisada.

Assim, indagou-se, dentre tantos questionamentos apresentados e debatidos, por que não se busca, no âmbito político, verificar o que pode ser feito para acertar a direção que as políticas educacionais precisam tomar para, efetivamente, contribuírem para a transformação da realidade social brasileira e de fato potencializar o desenvolvimento econômico do país? As respostas parecerem ter sido evidenciadas por meio do presente estudo demonstrando que há interesses que vêm se sobrepondo à essencialidade da educação e ao que, originalmente, deveria constituir o cerne das proposições de um governo cuja base ideológica reside na social democracia.

Diante disso, constatou-se que a implantação de uma proposta crítica e emancipadora de educação, nesse contexto, se desvela sob interesses maiores demandados pela ótica de acumulação do capital que está impregnada nas propostas educativas como a que foi analisada neste estudo, situando-se na contramão do que se vislumbra como um objetivo autêntico e relevante para a educação pública.

Ressalta-se que os fundamentos para o desenvolvimento da presente pesquisa foram elencados a partir de colocações emergidas do próprio aparato que norteia as políticas educacionais brasileiras destacando-se, dentre outros aspectos, que as DCNEM de 2012 apontam ser relevante formar para o trabalho, tomando-o em sua perspectiva ontológica e enquanto princípio educativo. Assim, conforme um documento norteador da política educacional brasileira deixa transparecer, seria relevante conceber o trabalho como parte da constituição humana e processo por meio do qual homem e natureza se relacionam criativamente.

Entretanto, como se discutiu, a educação para o trabalho submete-se aos interesses econômicos de uma maneira que torna o trabalho “vivo” a um trabalho “morto”, alienado e desprovido de efetivo sentido para os trabalhadores, sob os ditames do sistema econômico. Do contrário, contemplar a categoria trabalho no âmbito da educação requer consolidar ações cuja perspectiva transcenda as diferenciações que se verificam no âmbito de uma sociedade pautada na divisão de classes sociais, que desfrutam de modo desigual dos resultados do trabalho. Educar para o trabalho, no entendimento

que aqui se tem significa, dentre outros aspectos, distanciar-se de práticas, fundamentos e metodologias que se tornam excludentes e aumentam as lacunas entre as diferentes classes que compõem a sociedade.

É relevante, para a educação, que o trabalho integre a formação humana de forma que permita aos sujeitos entenderem o mundo no qual se inserem para, também, poderem transformá-lo. Conhecer a realidade é descobrir condições que possibilitem romper com ciclos de exclusão e desigualdades para os quais a sociedade contemporânea precisa buscar soluções. Nesse sentido, o papel da educação é tornar possível a consolidação de espaços que permitam aos sujeitos pensarem em possibilidades viáveis que confirmem maior efetividade às políticas públicas. Tal condição configura-se para além das determinantes impostas pelo contexto vigente e possibilita que os sujeitos enxerguem o mundo tal como ele o é e possam criativamente, a partir da tomada de consciência sobre suas contradições, desenvolver um trabalho intelectual e reflexivo que ponha em movimento possibilidades de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Diante disso, pode-se afirmar que a tese defendida no presente estudo vem se confirmando e que, assim, oferecer educação pública de qualidade é papel do Estado e resultado de um projeto de nação comprometido com a transformação social. Entretanto, instituições de cunho privado vêm buscando introduzir-se no campo educacional, participando da formulação e implantação e políticas educacionais sob a perspectiva do modo de acumulação capitalista em sua configuração atual e nesse contexto, a relação entre trabalho e educação vem se intensificando de um modo que assimila a ótica do modelo de acumulação de capital vigente no sistema produtivo e, com isso, desvirtua os percursos que precisam ser empreendidos pelo estado na busca de uma educação de efetiva qualidade.

É preciso mudar e, efetivamente, centrar o olhar da educação na integralidade de suas propostas de modo que se permita, mais do que conformar as mentalidades a uma realidade que urge por mudanças como a que hoje se vive no Brasil, transformar trajetórias de vida abrindo horizontes e mostrando possibilidades de existência para além das relações pautadas no modelo do sistema produtivo.

É necessário educar para a vida, mas de modo que se ensine que esta

pode ser vivida para além do que as determinações impostas pelo capital. É essencial formar para o trabalho, mas de forma que este integre as demais dimensões que compõe a vida e não a insiram para dentro de suas relações, restringindo as possibilidades de existência humana.

Pode-se, para isso, promover iniciativas tomando-se como base a estrutura de propostas como as que aqui se analisou, oferecidas por meio de um maior contingente de atividades e em período integral, buscando formar para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a emancipação humana. Para isso, seria interessante aumentar os investimentos e melhorar os tempos e espaços escolares nos quais as relações de ensino e aprendizagem se dão, como o PEI vem realizando de modo, inclusive, interesse.

Porém, é essencial que os propósitos e intencionalidades implicados nas decisões que influem na formulação das políticas educacionais também sejam revistos e repensados para que não se caia nas contradições que aqui foram pontuadas.

É relevante contemplar a realidade do público a quem essas políticas se dirigem como norte, não para promover a adequação dos indivíduos a ela, mas para pensar em possibilidades viáveis que possam contribuir para melhorar suas condições de vida, ainda que se trate de um contexto excludente. É nele que se vive e, portanto, sem perder de vista a utopia de ser possível construir outras relações melhores e mais igualitárias entre os indivíduos, no contexto da educação para o trabalho, cabe formar as atuais gerações para que aprendam a enfrentar os desafios que seu contexto de vida denota.

Assim, é preciso mudar e, pelo que se concluiu a partir da presente análise, é possível tentar, pois a radicalidade da mudança que aqui se propõe consiste em adaptar o norte das propostas que vêm sendo executadas ao que já integra, em parte, as premissas educacionais brasileiras como, por exemplo, foi constatado nas DCNEM de 2012, sobre a concepção de trabalho.

Entretanto, também se observou que tais perspectivas parecem não permear do mesmo modo as novas propostas para a formação básica de nível médio, como se notou ao analisar aspectos atinentes à reforma do Ensino Médio e à nova Base Nacional Comum Curricular, na seção 04. Desse modo, é preciso propor mudanças que residam no resgate da centralidade da categoria trabalho no campo da educação, sob a perspectiva de seu benefício para o

próprio homem e como expressão de sua própria essencialidade.

É necessário, portanto, não perder de vista o compromisso prioritário de privilegiar as necessidades propriamente humanas, ao se educar para o contexto laboral. De tal forma, é essencial que os objetivos das políticas educacionais privilegiem essas demandas, delas partindo para se pensar em possibilidades acerca do modo como o trabalho pode, potencialmente, ser integrado à formação humana na perspectiva de sua emancipação. Esse objetivo almeja que se possa integrar o trabalho no contexto da educação de uma forma que contribua para a melhoria das condições sociais que perpassam os desafios dos jovens sociedade contemporânea e não a promoção de sua alienação.

Cabe, a partir disso, avançar na compreensão do que aqui foi proposto buscando analisar possibilidades que possam contribuir para que novas propostas de formação para o trabalho sejam constituídas e implantadas no contexto educacional brasileiro e, assim, constituir propostas de formação para o trabalho que sejam alinhadas às dinâmicas da sociedade vigente (e não às suas meras demandas produtivas), sem perder seu caráter crítico e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>>. Acesso em: 05 de jan. 2019.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANPED. **Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação** 2015. Banco de Dados. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

ARAÚJO, R. M. de LIMA. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul-dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9664/8885>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ATLAS BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Atlas do desenvolvimento humano municipal. Perfil. 2017. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. V. 15, n. 2, p.3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos Pesquisa**. V.35.n 126, p. 539-564. Set/dez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, F. A. F. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR** nº16, v.1, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6504/4739>>. Acesso em: 07/03/2019.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 de jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33672>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria no. 971, de 9 de outubro de 2009 a. Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/port_971%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/port_971%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 21 dez.2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 15 jun. 2016.

_____. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 2015.** Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Fundação CAPES.** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. 2015. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 07 jun. 2015.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

_____. Ministério da Educação. **Fundação CAPES.** Portal de Periódicos CAPES (2015). Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI nº 16.279, de 8 de julho de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências Secretaria de Estado da Educação/SP. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 18 de set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **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 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2017.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emti-pdf/file>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2018.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 15 jun. 2018.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set-dez. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

CHAVES, M. (2006). Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. **Cadernos de Pesquisa [online]**, vol.36, n.129, pp.705-725, 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 06 jan. 2019.

CHIAVENATTO, A. **Recursos humanos.** Edição Compacta. São Paulo: Atlas, 2002.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro.** Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

_____. **A Presença Educativa.** São Paulo: Global Editora, 2002.

_____. **Educação - Uma perspectiva para o século XXI.** Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em:<

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

FERRETTI, C. J. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? Resenha do livro de Marise Nogueira Ramos**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2018.

FILGUEIRAS, L. A. M. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste fim de século. In: **V Encontro Nacional – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho**, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000053&pid=S1984-9230200600020000100015&lng=pt>. Acesso em: 05 jan. 2019.

FIORI, J. L. Para repensar o papel do estado sem ser um neoliberal. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.12, n.1, jan-mar, 1992. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/PDF/45-6.PDF>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. Ajustes e milagres latino-americanos. In: FIORI, J. L. **Os Moedeiros Falsos**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, J. J. S. (2002). **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. [Apostila]. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf>. Acesso em 06 jan. 2019.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro, CRA/RJ: 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

_____. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREITAS, C. C. S. de; SILVA, M. S. P. da. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **RBPAE**. v.32, n. 1, p. 069 - 088 jan - abr. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/62674/37751>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. Luciana Carli. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O estado-da-arte das políticas de expansão do Ensino Médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 71-96.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do estado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul-set. 2013. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/873/87328534005.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

GONZÁLEZ, J. L. & SALLES, F. C. Trabalho docente na era das incertezas. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. **Trabalho economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Marília: Práxis, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Coleção Perspectiva do Homem. vol. 48. Série Filosofia. Editora Civilização Brasileira. 1995.

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos CENPEC**. v. 1, n. 2. 2006. Disponível em: < <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho para a servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOFFMANN, H. **Desemprego e subemprego no Brasil**. São Paulo: Ática, 1977.

IANNI, O. **Capitalismo – violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. IBGE Cidades. **Indicadores Municipais de 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

ICE. Instituto de corresponsabilidade pela educação. **Sobre o ICE, atuação e parceiros**. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 30 ago.2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LECCARDI, C. (2005). Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**. v. 17. n. 2. p. 35-57. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANZINI-COVRE, M. de L. M. **O que é cidadania**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. ENGELS, F. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos,

Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, Editora Grijalbo, v. 2, 1977.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Rio de Janeiro: Brasil, 1989.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 18ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. C. **Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12921.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2015.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, R. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

PAES, M. S. P. **Educação e preparação para o trabalho: análise de políticas públicas em um município no interior do estado de São Paulo**. 2014. 161 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências (Rio Claro), Departamento de Educação, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121895/000807350.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PARCEIROS da educação. **Políticas Públicas**. (2018). Disponível em: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/politicas-publicas/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

PARO, V. et al. **Escola de tempo integral**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. London: Sage Publications, 2002.

PEÇANHA, V. L. Pedagogia das competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. **Anais da XII Jornada do HISTEDBR e o X**

Seminário de Dezembro do HISTEDBR-MA. Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_232_1410382447.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

PEREIRA, H. C.; STENGEL, M. Projetos de vida na Pós Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. **Psicol. rev.** V. 21 n.3. Belo Horizonte set. 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015v21n3p582> >. Acesso em 21 dez.2018.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas.** Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIERANTI et. al., Governança e New Public Management: Convergências e Contradições no Contexto Brasileiro. **Anais do XXXI Encontro da ANPAD.** Rio de Janeiro/RJ. 22 – 26 de set, 2007. Disponível em:<<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B392.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, C. A. **Introdução à Economia da Educação.** Rio de Janeiro: Altabooks, 2015.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto).** n. 4. Ribeirão Preto, feb-july 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação Básica do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação.** v.17, N.50, maio-ago. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2009.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZK, N; CAMPOS, M. M; HADDAD, S (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação.** 1977. 188 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252330>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SANCHIS, E. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan-dez. 2010. Disponível em:<
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>.
Acesso em: 06 jan. 2019.

SANTOS, V. O. A vigência da centralidade da categoria trabalho: uma oposição às teorias do fim do trabalho vivo e do fim de sua centralidade. **Revistan Urutáguia – Revista Acadêmica Multidisciplinar**. nº 18. mai-jun-jul-ago. 2009. Disponível em:<
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/6437/4051>>.
>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em:<
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Assembleia Legislativa. **Lei complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em:<
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/alteracao-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. Assembleia Legislativa. **Lei complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em:<
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. (2013a). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 49, de 19 de julho de 2013**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas - Secretaria de Estado da Educação/SP. Disponível em:<
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/344.pdf>>.
Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. (2013b). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução**

SE 65, de 16 de setembro de 2013. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas - Secretaria de Estado da Educação/SP. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf>>.

Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. (2013c) Secretaria de Estado da Educação (2013c)

Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf>>

Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. (2014a). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral.** Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>.

Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. (2014b). Secretaria de Estado da Educação.

Informações Gerais sobre o Programa Ensino Integral. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>.

Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. (2014c). Secretaria de Estado da Educação. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. **Projeto de Vida, Ensino Médio, Caderno do Professor**, 1ª Edição, 2014. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv_professor_em.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. (2014d). Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.** Projeto de Vida, Ensino Médio, Caderno do Aluno, 1ª Edição, 2014.

_____. (2014e). Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.** Mundo do Trabalho, Ensino Médio, Caderno do Professor, Volume 1, 1ª Edição, 2014.

_____. (2014f). Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.** Mundo do Trabalho, Ensino Médio, Caderno do Professor, Volume 2, 1ª Edição, 2014.

_____. (2014g). Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.** Mundo do Trabalho, Ensino Médio, Caderno do aluno, 2014.

_____. (2016). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em:<

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279->

08.07.2016.html>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. (2015a) Secretaria de Estado da Educação. **Novo modelo de Escola de Tempo Integral melhora índices do Ensino Médio em 26%** (2015a). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/novo-modelo-de-escola-de-tempo-integral-melhora-em-26-aprendizagem-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. (2015b). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 15.693, de 03 de março de 2015**. Cria o Plano Estadual de Educação Empreendedora, para inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio e escolas técnicas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15693-03.03.2015.html>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. (2018a). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral/>>. Acesso em 02 out. 2018.

_____. (2018b). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Compromisso São Paulo**. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em: 25 jul.2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1992.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Base de Dados. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pt/sobre-o-scielo/scielo/>>. Acesso em: 08/04/2019.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEBRAE, **Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas**. Ciclo PDCA ajuda a melhorar o desempenho dos negócios (2016). Disponível em:< <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/ciclo-pdca-ajuda-a-melhorar-o-desempenho-dos-negocios,ed8a834b4cc37410VgnVCM2000003c74010aRCRD#>>. Acesso em 21 dez. 2018.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMIELLI, L. **Coalizões em educação no Brasil: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública**. 2008. Dissertação de Mestrado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2424>>. Acesso em: 06 de jan. 2018.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

SOARES, L. T. **O Desastre Social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de; Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro. v.12, n.45, p. 925-944, out-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, B. C. F. **Guia prático para a construção de um Projeto de Vida**. Instituto Co-responsabilidade pela educação. [s.n.], 2011. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/edsonavella/projeto-de-vida-62470765>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VIEIRA, C. M. et all. Reflexões sobre a meritocracia brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan-jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/archive>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

ZIMMERMAN, J. **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Instituto Co-responsabilidade pela educação. [s.n.]. 2015. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/pdfs/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Completo.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

- Relate sobre seu percurso até ingressar no Ensino Integral destacando o que influenciou/determinou sua escolha para atuar neste modelo de ensino, na disciplina que você leciona, suas expectativas, perspectivas e objetivos ao iniciar este trabalho
- Comente sobre sua concepção acerca do Programa Ensino Integral desenvolvido pela SEE/SP e pelo trabalho desenvolvido em sua Unidade Escolar.
- Relate sobre sua concepção de ensino e educação integral e relacione com a proposta oferecida pelo governo do estado de São Paulo destacando aspectos positivos, características, aspectos que você considera que deveriam ser modificados e outras informações/características que você considera que são relevantes.
- Fale sobre o trabalho que você desenvolve em sua Unidade Escolar de maneira geral e na disciplina que você leciona.
- Destaque os principais aspectos que você considera relevantes de serem contemplados nas propostas educativas destinadas aos jovens do Ensino Médio.
- Qual é sua concepção de trabalho e como você considera que este se consolida da sociedade atual?
- Para você, como deve ser organizada e onde deve ocorrer a formação para o trabalho destinada aos jovens?
- Fale sobre o público com o qual você atua caracterizando-o e destacando aspectos socioeconômicos, idade, dentre outros.
- Você considera relevante que o Ensino Médio ofereça conteúdos, disciplina e atividades destinados à formação do jovem para o trabalho?
- Como a unidade escolar em que você trabalha atua nesse sentido?
- Como a proposta do Novo Modelo de Escola em Tempo Integral atua no sentido da formação para o trabalho? Destaque aspectos que você considera importante e outros que deveriam ser repensados.
- Comente sobre a proposta pedagógica da disciplina que você leciona e como ela contempla o tema “trabalho”.
- Fale sobre sua concepção de juventude nos dias atuais, abordando aspectos referentes aos desafios, expectativas e potencialidades dos jovens nos dias

atuais diante do panorama que a sociedade lhes oferece hoje.

- Como você considera que os jovens se inserem diante da organização e das novas exigências do mundo do trabalho?
- Você considera ideal o modelo de sociedade que temos hoje e o modo de produção capitalista como melhor configuração econômica possível a fim de permitir a inserção social e desenvolvimento dos jovens?
- O que você entende como “capitalismo”?
- Para você, quais são as principais exigências da sociedade atual?
- Você considera que os jovens devem buscar adequar-se a estas exigências? Como?
- E os sistemas de ensino, devem se adequar?
- Como deve ser esta relação entre educação o mundo do trabalho?
- A que você atribui as dificuldades para jovens ingressarem no mercado de trabalho?
- Quais são as principais características da sociedade atual referente ao contexto do trabalho e como você considera que elas impactam a vida dos seus alunos?
- Comente sobre o município/bairro/localidade em que sua unidade escolar está inserida e o mercado de trabalho local, bem como sua relação com a proposta pedagógica de sua Unidade Escolar.
- Qual é o seu sentimento e perspectiva em relação ao futuro dos jovens com os quais você trabalha?
- Você os considera aptos a ingressarem no mercado de trabalho após o término do Ensino Médio? Comente sua resposta.
- O que você considera ideal como perspectiva de futuro para estes jovens e quais seriam os meios adequados para seu alcance?
- Você considera o desenvolvimento de um Projeto de Vida importante para a formação dos jovens? Qual é sua principal importância?
- O que você considera essencial para o desenvolvimento de um Projeto de Vida?
- Como o tema “trabalho” costuma aparecer nos projetos de vida dos alunos? Comente e exemplifique.
- Que outros aspectos costumam se destacar nos projetos de vida elaborados

pelos jovens?

- Como eles são contemplados na proposta pedagógica do Ensino Integral na escola?
- Como foi a opção dos jovens pelo Ensino Integral?
- Como funciona, na prática, o processo de ingresso no Ensino Integral pelos jovens e o processo de seleção dos docentes/diretores?
- Caracterize o público de sua Unidade Escolar.
- Você considera que os jovens acreditam neste modelo de educação como forma de melhoria de suas condições de vida?
- Você acredita que a educação possibilita maiores chances de ingresso no mercado de trabalho? Comente.
- Você considera que os jovens acreditam que a educação possibilita maiores chances de ingresso no mercado de trabalho? Comente.
- É possível falar em alguma instituição que se constitui como referência para os jovens?
- Diante de profundas modificações no cenário internacional com o processo de globalização e com o surgimento de novas formas de organização do processo produtivo e do trabalho, você considera que haveria sentido e/ou possibilidade de utilizar a categoria trabalho como princípio educativo na escola?
- Como este trabalho deveria ser desenvolvido e abordado? Isto seria possível dentro da proposta do Novo Modelo de Escola em Tempo Integral?
- Como a formação para o trabalho é contemplada de modo geral, na Unidade Escolar onde você atua?
- Para você, sua proposta de trabalho e o projeto político pedagógico da escola apresentam alguma possibilidade que contraponha ou vá além do que é apontado nas diretrizes do Novo Modelo de Escola em Tempo Integral?
- Para você, o tempo, o espaço e a organização pedagógica da escola deveriam ser redimensionados para atender à lógica da configuração social e do trabalho atual ou deveríamos impor resistências com uma nova forma de organização do trabalho escolar diferente? Como seria configurada?
- O que muda na tarefa do professor diante do contexto social contemporâneo?
- Comente em linhas gerais: para que, o que, para quem, por que e como educar?
- Comente: educação para o trabalho é...

APÊNDICE B – Temas integrantes das situações de aprendizagem contidas no Caderno do Professor (material utilizado nas aulas sobre Projeto de Vida)

Para a primeira série do Ensino Médio

- Situação de Aprendizagem 1 - Identidade: aprendendo a ser na família.
- Situação de Aprendizagem 2 – Identidade: aprendendo a ser na escola e na comunidade.
- Situação de Aprendizagem 3 – Os Quatro Pilares da Educação
- Situação de Aprendizagem 4 – Fortalecendo as relações interpessoais para a construção do Projeto de Vida
- Situação de Aprendizagem 5 – Diferentes caminhos para a realização pessoal e profissional

Para a segunda série do Ensino Médio

- Situação de Aprendizagem 1 – O que e quando é o futuro?
- Situação de Aprendizagem 2 – Fatores de sucesso da vida escolar
- Situação de Aprendizagem 3 – O Projeto de Vida

APÊNDICE C – Temas integrantes das unidades de estudo contidas no Caderno do Professor (material utilizado nas aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho volumes 01 e 02)

- Unidade de estudo 1 - Identidade: aprendendo a ser.
- Unidade de estudo 1 - Identidade: aprendendo a ser.
- Unidade de estudo 3 - Cidadania e ética.
- Unidade de estudo 4 -Fazendo escolhas no mundo do trabalho.
- Unidade de estudo 5 - Competências básicas para o mundo do trabalho I.
- Unidade de estudo 6 Competências básicas para o mundo do trabalho I.
- Unidade de estudo 7 – Procurando Trabalho.
- Unidade de Estudo 8 – Educação Financeira.

ANEXO 1 – Matriz do Programa Ensino Integral para o Ensino Médio

Anexo I – Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	Prática de Ciências	4	4	0	320	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240	
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

Fonte: São Paulo (2014b)