UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO – CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEORGE AMARAL PEREIRA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: MEANDROS, CONTRADIÇÕES E DESCAMINHOS DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO CEARÁ

MARÍLIA, SÃO PAULO,
2020

GEORGE AMARAL PEREIRA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: MEANDROS, CONTRADIÇÕES E DESCAMINHOS DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO CEARÁ

Tese de doutorado apresentada junto à banca de defesa no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- campus de Marília.

Linha de pesquisa: Políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações, trabalho e movimentos sociais

Orientação: Dr. Henrique Tahan Novaes

Co-orientação: Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

Marília, São Paulo,

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

A485e

Amaral, George
A Educação Profissional e o Ensino Médio no Brasil : meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará / George Amaral. -- Marília, 2020
301 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Henrique Tahan Novaes
Coorientador: José Deribaldo G. Santos

1. Trabalho. 2. Ensino Médio. 3. Educação profissional. 4. Crise estrutural do capital. 5. Empreendedorismo empresarial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GEORGE AMARAL PEREIRA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: MEANDROS, CONTRADIÇÕES E DESCAMINHOS DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor pela Linha de Pesquisa "Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais".

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profº. Dr Henrique Tahan Novaes (Orientador)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília

_____

Profº. Dr José Deribaldo Gomes dos Santos (Co-orientador-convidado)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

_____

Profº. Dr. Vandeí Pinto Silva (avaliador interno)"
Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP) - *Campus* Marília

_____

Profº. Dr. Domingos Leite Lima Filho (Avaliador externo)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba-PR, Brasil

_____

Profª. Dra. Selma Borghi Venco (Avaliador externo)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMPI)

_____

Profº. Dr. Marcelo Augusto Totti (avaliador externo)
Programa Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC-UNESP) – Campus de Marília

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm a chance de atingir seus cumes luminosos”.

Karl Marx

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível”.

Charles Chaplin

Dedico ao meu filho Sávio Emanuel, minha maior inspiração.

Á minha mãe, pela sua jornada de vida trabalhando em São Paulo buscando sua existência e seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Da partida na cidade de Iguatu-Ceará, passando por Fortaleza ou Juazeiro do Norte, São Paulo para chegar em Marília – SP, muitas escalas e conexões, viagens na madrugada, cochilos no ônibus ou avião, histórias que serão guardadas para a vida toda. Não foi fácil atravessar o Brasil. Nos ares ou por terra, uma verdadeira jornada para e pela tese. Por isso, meus agradecimentos:

À minha mãe, Francisca Pereira "Ilma", que foi pilar de sustentação, uma referência existencial, do apoio incondicional em todo essa jornada, compartilhando suas experiências de vida, seu afeto, suas lutas.

Ao tio João Pereira e a Daniele pelo apoio, pelo carinho, por tudo.

Aos meus queridos Francisco Artur e Josefa Alves, que são referências para minha existência, a quem devoto minha estima, afetuosamente, para sempre. Assim como minhas tias, especialmente tia Ducarmo que amo demais.

À Antônia Alves "Hilda", pela compreensão, pela solidariedade, pelo afeto, pela paciência, por todo seu apoio nessa jornada, por ter assumido duplo papel para com Sávio quando estive há tantas de léguas distante.

Ao Sávio Emanuel, meu filho, razão maior, compreendendo a ausência.

Ao professor e meu orientador Henrique Tahan Novaes por me acompanhar nessa jornada, concedendo autonomia e incentivando a produção, sua e atenção, questionando os caminhos da pesquisa, abrindo perspectivas para evolução. Minha gratidão se estende para além das relações acadêmicas, colocando-se à disposição com sua generosidade para acolher as angústias e percalços da caminhada e sendo exemplo de militância nos movimentos sociais.

Á professora Neusa Dal Ri, pelo acolhimento no Grupo de Pesquisa Org. & Demo, assim como Cândido Vieitez. A dinâmica do Grupo possibilitou muitos debates e o amadurecimento de reflexões teóricas. Esse espaço também favoreceu a criação de vínculos pessoais com muitos colegas que compartilham suas experiências acadêmicas, proporcionando aprendizados e nutrindo a postura de que o trabalho não pode perder o chão da realidade.

Ao professor Domingos Leite Lima Filho, Marcelo Totti, Vandeí Pinto, Selma Venco que aceitaram participar da minha banca de defesa da tese e contribuíram inestimavelmente com o trabalho, indicando caminhos e acertos, realizando rigorosa e necessária crítica.

Sou grato também aos professores Vandeí Pinto, Rosane Michelli, Marcos Del Roio, Marcelo Totti, Valéria Barbosa, Jair Pinheiro. De modo especial, quero agradecer à professora Angélica Lovatto e ao Anderson Deo pela atenção, apoio, amizade e disposição em corresponder minhas dúvidas em seus preciosos tempos. Ambos foram importantes, nutrindo o saber com sugestões teóricas e reflexões críticas a partir das disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Unesp- Campus de Marília, SP.

De modo especial, agradeço ao Professor e amigo Deribaldo Santos, por toda a dedicação em humanizar-se e abrir caminhos para humanização dos outros. Sua solidariedade e generosidade devem ecoar pelo tempo-espaço que suas ideias alcançarem. Sua militância contra o atraso e a miséria opressora, cotejando na vida de muitos estudantes e intelectuais, regando o caminho de que é possível uma sociedade emancipada do capital. Suas proposições teóricas despertam novos caminhos para as reflexões teórico-práticas. Pela sua atenciosa contribuição na co-orientação, atendendo ligações telefônicas, e-mails, chamadas de vídeo, chats e a disposição em atravessar o Brasil para participar da minha banca de qualificação.

Quero deixar minha gratidão a todos os integrantes do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO que compartilham suas produções, reflexões e experiencias de vida.

Aos integrantes, colaboradores e amigos do LAPPS (FECLESC-QUIXADÁ), pelo intercambio que tanto contribuiu com minha formação acadêmica, assim como os debates ocorridos no âmbito dos encontros do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade. De modo especial, sou muito grato a Lays Souza pelo encorajamento, pelo apoio, generosidade e inestimável afeto, especialmente na reta final da escrita.

Aos colegas das lutas, professores e alunos, Liliane Nogueira, Naiagry de Paula, Rivânio Raimundo, Francisco de Assis, Francisco Dias, Cristiane Alexandrino, Lenha Diógenes, Antônio Nascimento (Toim), Joaquim Hernandes, Cristina Araújo, Rosângela Ribeiro, Adele Araújo, Josué Magalhães, Zuleika Piassa, Magela Fonticiella, Aline Silva, Sérgio Filho, Rafael Alcântara, Rafael Davi Abrunhosa, Pedro Rafael, Júlio Miguel Agibo, Júlio Okomura, Cristiane Tinetti. Perdão aos que não consegui lembrar, mas que participaram da trajetória dessa jornada, mas sintam-se abraçados. Uma menção especial à parte para reconhecer camaradas que estiveram tão próximos em tempo tão difíceis: João “Bob Roceiro” Pires, Anderson Deo, Webster Belmino Guerreiro, Márcia Melo, Júlia Bastos, Cristina Valéria, Tatiane Michelly, Silvani Andrade, esses camaradas compareceram nas lutas, nos debates, nos momentos de angústia e, portanto, também agora na alegria, quero compartilhar com eles os frutos desse

trabalho. Gabriel Nemirovsky e Martina Nogueira, pelos laços de amizade, generosidade, nordestinidade, serei profundamente grato por todos os gestos de apoio que contribuíram imensamente durante essa jornada.

Ao meu primo-irmão Tarcísio Meirelles, por toda a caminhada, pelo seu apoio, pela sua amizade e irmandade. Mais de uma década trabalhando em São Paulo, trilhando seu próprio caminho, porém sem perder as raízes nordestinas.

Deixei para o final um agradecimento mais que especial para Thamiris Slanzon. Não existem palavras para mencionar a minha profunda gratidão para quem acolheu, de primeira hora, um estranho, cearense, em sua casa. Oferecendo assistência, principalmente porque eu era “apenas um rapaz latino americano, sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior” do Nordeste. Thamiris compartilhou o aconchego da sua casa para amenizar um frio que jamais havia sentido antes. Sua generosidade e amizade aqueceu o coração. Serei para sempre grato.

RESUMO

No Brasil, após a sanção do Decreto nº 5.154/2004, possibilitou a implantação de um projeto de Ensino Médio Integrado que superasse a dualidade estrutural da educação, ora em vigência por meio do Decreto 2.208/1997. Desse modo, a proposta desta investigação consiste em aclarar o debate em torno dessa problemática e analisar as propostas que surgiram como desdobramento da configuração assumida pela educação profissional para o nível médio da educação básica. Em meio às disputas entre as frações de classes, buscando regulamentar a implantação do projeto de Ensino Médio Integrado, as reformas educacionais tocavam no problema da configuração da educação, qual seja o caráter dual e a dicotomia que se efetiva no quadro da reprodução das classes sociais no capitalismo. A educação brasileira herda a dualidade estrutural implantada no processo colonizador. Nossa análise investigativa aponta que esse caráter dual é histórico e sintomático da divisão social do trabalho e do caráter privado das relações de produção e, com efeito, do processo que diferencia a educação entre as classes socais. O modo de produção o capitalista abriu uma nova divisão a partir do ramo restrito da dualidade, promovendo a dicotomia entre formação propedêutica *versus* formação profissional. Desse modo, temos especificado a formação destinada a classes trabalhadores, enquanto um outro tipo de educação é acessível apenas as elites dominantes que advogam a ocupação das mais elevadas posições da hierarquia social. O movimento dialético e contraditório da luta de classes abre as possibilidades de uma educação acessível para as classes trabalhadoras, potencializando a luta por alternativas que superem o ensino unilateral que favorece a reprodução social capitalista. Isto é, apresentam-se alternativas ao projeto de educação do capital como a educação integral, contemplando a formação *omnilateral* do ser social. A regulamentação através do decreto n. 5.154/2004 e o estímulo da política do governo federal possibilitou a implementação do projeto de Ensino Médio Integrado no Ceará. Em 2008, a iniciativa governamental criou uma rede de escolas profissionalizantes, as Escolas Estaduais de Educação Profissional, destinada aos jovens da classe trabalhadora. Para isso, adotou a ideologia empresarial da Odebrecht S/A sob a forma de Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE) como fundamento da gestão escolar e da prática pedagógica do trabalho docente. Com isso, verificamos em que termos se expressa a vinculação entre os pressupostos teórico-metodológicos do empreendedorismo empresarial, o processo de apropriação do currículo escolar e as concepções de formação humana integral, estabelecida como norte a partir do Decreto 5.154/2004. O estágio atual de produção e reprodução social do capital encontra-se em crise profunda com desdobramentos sobre o complexo educacional: as determinações da reestruturação produtiva, política, econômica e ideológica sob o signo de um dos seus principais instrumentos, o neoliberalismo. Nesse contexto, debatemos as orientações das agências internacionais multilaterais bem como as reformas educativas, determinadas aos países da periferia capitalista como forma de adequação às exigências do capital internacional. Através das reformas, o ensino médio e a educação profissional foram assumindo cada vez mais funções mercadológicas. Na última parte da nossa análise, consideramos a iniciativa do executivo cearense como mais uma investida do capital tentando abarcar a educação formal via aparato estatal, fazendo adentrar na escola pública a ideologia mercadológica do empreendedorismo empresarial.

Palavras-chave: Trabalho. Ensino Médio. Educação profissional. Crise estrutural do capital. Empreendedorismo empresarial.

ABSTRACT

In Brazil, after the sanction of Decree nº 5.154 / 2004, it enabled the implementation of an Integrated High School project that would overcome the structural duality of education, now in force through Decree 2.208 / 1997. The purpose of this investigation is to clarify the debate around this problem and to analyze the proposals that emerged as an unfolding of the configuration assumed by vocational education for the medium level of basic education. In the midst of disputes between the fractions of classes, seeking to regulate the implementation of the Integrated High School project, educational reforms touched on the problem of the configuration of education, which is the dual character and the dichotomy that is effective in the framework of the reproduction of social classes in capitalism. Brazilian education inherits the structural duality implanted in the colonizing process. This investigation points out that this dual character is historical and symptomatic of the social division of labor and the private character of production relations and, in effect, of the process that differentiates education between social classes. Throughout the process of developing the mode of production, capitalism opened a new division based on the restricted branch of duality, promoting the dichotomy between propaedeutic education versus vocational training. The mode of production, capitalism opened a new division based on the narrow branch of duality, promoting the dichotomy between propaedeutic education versus vocational education. In this way, we have specified training for the working classes, while another type of education is accessible only to the dominant elites who advocate occupying the highest positions in the social hierarchy. The dialectical and contradictory movement of the class struggle opens the possibilities of an accessible education for the working classes, enhancing the struggle for alternatives that surpass unilateral education that favors capitalist social reproduction. This movement opens new possibilities for the working class to oppose the capital education project. Seek unabridged education, contemplating the omnilateral education of the social being. Regulation through decree no. 5,154 / 2004 and the stimulus of the federal government policy enabled the implementation of the Integrated High School project in Ceará. In 2008, the government initiative created a network of vocational schools, the State Schools of Professional Education, aimed at working-class youth. To this end, it adopted the corporate ideology of Odebrecht S / A in the form of Socio-Educational Business Technology (TESE) as the foundation of school management and the pedagogical practice of teaching work. With this, we verify in what terms the link between the theoretical and methodological assumptions of entrepreneurial entrepreneurship, the process of appropriation of the school curriculum and the concepts of integral human formation, established as north by the education policy implemented from Decree 5.154 / 2004. The current stage of social production and reproduction of capital is under a deep crisis, causing, as developments on the educational complex, the determinations of productive, political, economical and ideological restructuration, under the sign of one of its main instruments: the neoliberalism. In this context, we discussed the guidelines of the multilateral international agencies as well as the educational reforms, determined to the countries of the capitalist periphery as a way of adapting to the demands of international capital. Through the reforms, high school and vocational education have increasingly assumed market functions. In the last part of our analysis, we considered the initiative of the Ceará executive yet another onslaught of capital trying to embrace formal education through the state apparatus, bringing into the public school the market ideology of entrepreneurial entrepreneurship.

Keywords: Labor. Vocational education. Teachers' training. Structural crisis of capital. Corporate entrepreneurship.

LISTA DE SIGLAS

AID Agency for International Development (Agência de Desenvolvimento Internacional)

AI Ato Institucional

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARENA Aliança Renovadora Nacional

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM Banco Mundial

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB Câmara da Educação Básica

CEDES Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CEFAMs Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica

CENTEC Instituto Centro de Educação Tecnológica do Ceará

CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLT Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE Conselho Nacional de Educação

CNI Confederação Nacional da Indústria

CP Conselho Pleno

CREDE Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

CUT Central Única dos Trabalhadores

DEM Democratas

EaD Educação à Distância

EEEPs Escolas Estaduais de Educação Profissional

EMI Ensino Médio Integrado

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EPT Educação para Todos

EPTb Educação Profissional e Tecnológica brasileira

EREM's Escolas de Referência em Ensino Médio

FIESP Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FHC Fernando Henrique Cardoso

FNDEP Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FMI Fundo Monetário Internacional

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IF-CE Instituto Federal de Educação Tecnologia do Ceará

IFET Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB Movimento Democrático Brasileiro

MEC Ministério da Educação

OEA Organização dos Estados Americanos

OMIs Organismos Multilaterais Internacionais

ONU Organização das Nações Unidas

PDDE Programa de Dinheiro Direto na Escola

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PIPMO Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra

PL Projeto de Lei

PNE Plano Nacional de Educação

PPE Projeto Principal de Educação

PRE Projeto Regional de Educação

PRELAC Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

PROEP Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI Programa Universidade para Todos

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PT Partido dos Trabalhadores

SEBRAE Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SEMTEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SPAECE Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TEO Tecnologia Empresarial Odebrecht

TPE Todos pela Educação

TESE Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional

TIC Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID United State Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução das matrículas da Educação Profissional por dependência administrativa e por forma de articulação..... 232

Gráfico 2 – Evolução das matrículas na modalidade concomitante 234

Gráfico 3 – Evolução de matrículas da Educação Profissional na modalidade subsequente.....235

Gráfico 4 - Evolução das matrículas nas EEEPs 2008-2018 251

Gráfico 5 - Taxas Médias de Aprovação das Escolas Estaduais *versus* Escolas Estaduais de Educação Profissional-EEEPs 252

Gráfico 6 - Taxa de alunos egressos das EEEPs na Universidade e no mercado de trabalho, 2011-2014 253

Gráfico 7 - Distribuição dos alunos aprovados em IES, por dependência administrativa.....255

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a maio/2014. Rede de Ensino.....228

Tabela 2 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2018.....247

Tabela 3 - Valor do investimento realizado nas EEEPs entre 2008 e 2014 249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rendimento dos alunos matriculados nas Escolas de Ensino Médio Regular.....251

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: O OBJETO E SEU LABIRINTO 21

2. SOBRE O MÉTODO 32

3. CRISE ESTURUTURAL DO CAPITAL, ESTADO E NEOLIBERALISMO: NOVAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE COMPLEXO EDUCATIVO 51

3.1 A crise estrutural do capital e seus reflexos na produção e organização do trabalho.....52

3.2 O Estado e a opção neoliberal de gerir a crise: desdobramentos no complexo educativo.....68

4. O PANORAMA DA EDUCAÇÃO E A ESCOLA: OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E O PROBLEMA DA DUALIDADE EDUCACIONAL 78

4.1. Educação *lato versus* educação *restrita* e o papel educacional da escola.....79

4.2. O contexto histórico da ascensão capitalista e o escravismo colonial.....87

4.3. A industrialização da produção capitalista, a luta de classes e seus reflexos educacionais.....102

4.4. A dualidade educativa transplantada na particularidade brasileira.....127

5. ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A FUNÇÃO MODERNIZADORA E A DOMINAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA.....134

5.1. Breves apontamentos sobre a relação entre a industrialização atrasada e as bases da educação profissionalizante.....134

5.2. Estado brasileiro e as políticas educacionais para a educação profissional no contexto da autocracia burguesa.....144

6. MEANDROS E CONTRADIÇÕES DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA VIRADA DO MILÊNIO.....163

6.1. O Estado brasileiro e as diretrizes estabelecidas pelos Organismo Multilaterais Internacionais (OMIs) à educação: desdobramentos sobre a Lei 9.394/1996.....167

6.2. A LDB, a educação profissional e os artifícios autocráticos como instrumento de mudar para permanecer.....187

6.3. O debate sobre a re-vogação do Decreto 2.208/1997 e sua absorção pelo 5.154/2004: meandros e contradições da educação profissional pela via da conciliação.....200

7. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO APÓS O DECRETO 5.154/2004: O COMPLEXO DE MUDANÇAS ENTRE UMA ESCOLA DA TRAVESSIA E A ESCOLA QUE ATENDE O CAPITAL 220

7.1. O Ensino Médio e Educação Profissional após Decreto 5.154/2004.....220
7.2. O projeto de EMI no Ceará: implantação e consolidação.....244
7.3. Ensino Médio Integrado no Ceará e a escola na teia da ideologia do capital.....255

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....270

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....280

ANEXOS.....294

ANEXO A - PROGRAMA DE AÇÃO BASEADO NA TESE.....295
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....297
ANEXO C – EDITAL DE ADESÃO À TESE.....301

1 INTRODUÇÃO: O OBJETO E SEU LABIRINTO

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.
Bertolt Brecht

Como professor da rede pública do Ceará, trabalhando na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Amélia Figueiredo de Lavor, na cidade de Iguatu-Ceará, despertei o interesse em conhecer e aprofundar o estudo sobre a educação profissional em nível médio. Nesta escola vivenciei a experiência docente, entre os anos de 2009 e 2013, da implantação e consolidação do modelo de educação profissional para o nível médio da educação básica. As EEEPs, com sua proposta de ensino em tempo integral, visavam ao mesmo tempo em que o aluno cursa o ensino médio, capacitá-lo para uma profissão, habilitando o discente para um trabalho.

Entre tantas novidades do projeto de EEEP na rede estadual, podemos indicar duas que logo despertaram indagações: a forma de seleção dos professores para atuar na escola e a exigência da formação continuada como parte da carga horária de trabalho voltada a entender e aplicar a filosofia de gestão das EEEPs, a TESE – Tecnologia Empresarial Socio-Educacional, inspirada na ideologia da Odebrecht. A partir das experiências quanto à seleção e à formação continuada docente, levantamos indagações que resultaram na pesquisa de dissertação de mestrado, pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), intitulada *Formação de professores para educação profissional no Estado do Ceará: crítica à pedagogia do empreendedorismo (2015).*

Nos estudos e pesquisa que levantamos para a dissertação, abriu-se um novo leque de indagações sobre a política de educação profissional, via reformas neoliberais implantadas na educação brasileira, na virada do milênio. O nosso interesse ficou mais aguçado e decidimos aprofundar a pesquisa que resulta na presente tese de doutorado, sendo acolhida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) na Unesp, campus de Marília -SP. Observamos que as reformas para o ensino profissionalizante no nível médio da educação básica foram efetuadas por decretos presidenciais, tanto no Governo Fernando Cardoso, com o decreto 2.208/1997, quanto no Governo Lula da Silva, através do decreto 5.154/2004. O interesse em torno dessa temática tem despertado muitas posições e debates, revelando posicionamentos políticos e mobilizando frações de classe e grupos políticos (também partidários), intelectuais e organizações sindicais, entidades e

empresas privadas, instituições do patronato voltados a influenciar a política estatal para a educação profissional.

A educação brasileira é portadora de uma dualidade estrutural, característica da divisão social do trabalho, da propriedade privada e do caráter classista que se atribuiu ao ensino público. Muitos autores analisam historicamente a dualidade na educação brasileira, exemplo de Romanelli (2013), Kuenzer (1997, 2002), Frigotto (2005, 2012), Ramos (2008, 2010), Ciavatta e Ramos (2011), Cunha (2000), Manfredi (2002, 2016) etc. Para o entendimento desses autores, a dualidade, que separa a educação propedêutica e profissional, se configura ao longo da história através das relações de produção que desenvolvem a partir do modo de produção capitalista predominante nessa sociedade. Essas relações podem se desenvolver de tal modo que a burguesia chame para si a formação escolar propedêutica e, através do Estado, reserve a escola pública à formação profissional de um lado e propedêutico de outro. Em função da luta entre as classes sociais e as disputas políticas entre as frações de classe, o Estado acabou por viabilizar e conservar, de alguma forma, o caráter propedêutico do ensino, tendo em vista a classe que a frequenta e é atendida por essa escola. Atentos ao debate teórico, observamos a publicação de Santos (2017), indicando existe não apenas uma dualidade, mas uma relação entre dualidade e dicotomia. A partir daí, buscamos compreender historicamente a relação entre essência e aparência do fenômeno da relação entre dualidade e dicotomia que perpassa o objeto para entender melhor seu desenvolvimento e efetivação no processo histórico. Essa abordagem, possibilita compreender por que a reforma do ensino e educação profissional viabilizadas por decretos presidenciais, reformaria os mecanismos da relação entre dualidade e dicotomia. Por isso, optamos pela abordagem ontológica da relação entre trabalho e educação a partir Lukács (2013), Lima e Jimenez (2011), Lima (2014), Ponce (2010), Manacorda (2010), Maceno (2017), Tonet (2011), Santos (2019) para assim desvelar melhor o objeto e compreender melhor o processo socioreprodutivo que o rege.

No interior da escola pública podem se manifestar um ensino propedêutico ou profissional a depender a qual classe se destina aquele saber. O ensino pode se apresentar como dicotomia entre uma formação geral, resguardando um caráter propedêutico, e outro que se manifesta profissionalizante. Essa dicotomia mantém a diferenciação na reprodução das relações sociais, desse modo, temos especificada a educação destinada às classes trabalhadoras, enquanto um outro tipo de educação é acessível apenas às elites que advogam a ocupação das mais elevadas posições da hierarquia social. A estrutura dual como base, essência do fenômeno, e a dicotomia como forma de manifestação que assume os contornos históricos das relações de

produção, das manifestações da luta de classes e da ideologia, tendem a formar o indivíduo em determinada direção ou em uma posição subalterna nas relações sociais.

A formação social capitalista tanto encaminha suas necessidades sociorreprodutivas quanto manifesta, no processo, suas próprias contradições imanentes. Destacamos que as contradições de uma educação profissional oferecida a uma classe específica, a trabalhadora, que se dá no palco da luta de classes, relaciona-se com o desenvolvimento de lutas por uma outra formação social, que não seja opressiva. O projeto de luta dos trabalhadores contra o capital se converteu, ao longo da história, no projeto de uma escola que busque atender às suas necessidades, apontando as coordenadas da sua emancipação. Com efeito, apresenta-se, como alternativa ao projeto de educação do capital, a educação integral, que exige uma escola de base única, educadora da mente e das mãos, da teoria e da prática do trabalho, no seu sentido ontológico, como valor de uso, não se limitando a ele, contemplando a formação de todos os sentidos, a formação *omnilateral* do ser social.

No campo da correlação de forças entre o capital e o trabalho, não são poucas as vezes que aquele tende a obscurecer o processo de luta de classes, ora negando demandas da classe trabalhadora, ora reprimindo ou mesmo absorvendo-as, mas atribuindo-lhe um sentido próprio. Nesse processo, a classe trabalhadora tende a se apassivar e as tensões são administradas muitas vezes pelas políticas que o Estado adota. A apropriação das ideias deste conjunto de formulações da classe trabalhadora, efetivadas pelo Estado capitalista, obscurece o teor essencial das suas propostas: a superação radical da sociedade do capital.

No Brasil, as reformas do Estado capitalista e, com efeito, suas reformas educacionais ocorrem numa intricada teia de relações e determinações, das necessidades de hegemonia burguesa e das determinações da reestruturação da produção e acumulação capitalista. No anseio de atendê-las, as lutas políticas e sua correlação de forças encaminham processos e reformulações que transbordam a arena do campo democrático, recorrendo a antigas práticas repressivas, impedindo qualquer projeto alternativo que venha a colocar, na ordem do dia, a modernização e/ou mesmo a superação das concepções e práticas de uma elite que se moderniza na aparência e se conserva na essência. A modernização que se dá conservando o *status quo* burguês dominante institui uma forma de dominação que se efetiva também pela via estatal. Uma das formas de dominação intrínsecas ao processo de hegemonia burguesa, nas condições históricas da particularidade brasileira, é sua condição periférica e dependente de desenvolvimento associado e politicamente autocrático que liga Estado e burguesia umbilicalmente.

Essas características assumem novas formas no período denominado redemocratização na década de 1980. As mobilizações nas ruas determinavam uma nova forma de relacionamento entre o Estado, a burguesia e as classes que compõem a formação social brasileira. Após um ciclo de manobras e disputas políticas, forma-se um bloco histórico burguês que se compactou em torno da via neoliberal de integração com o capitalismo internacional. Na esteira, como não poderia deixar de ser, atribui-se ao Estado uma forma de organização do poder que busque o consenso democrático, porém preservando práticas autocráticas no âmbito da burocracia administrativa. Isso se revelou mais evidente no processo que culminou com a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), marcado por manobras políticas institucionalizadas que impediu a votação e possivelmente a aprovação do projeto de LDB de autoria do deputado Otávio Elísio, do Substitutivo Jorge Hage, para aprovar um outro projeto que não foi debatido com a sociedade civil, mobilizada desde a constituinte de 1988[1].

No mesmo percurso, a reforma de ensino profissionalizante atropela os trâmites democráticos, mesmo estes no campo da democracia representativa restrita. Ao sancionar o Decreto 2.208/1997, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002) recorre a uma artimanha autocrática institucional que impede o debate da medida com os grupos sociais, entidades representativas e sociedade civil sobre o que se encaminhava com tal medida. A reforma impositiva não apenas separava o ensino médio e ensino "técnico"-profissionalizante, mas impossibilitava qualquer forma de integração entre as modalidades educacionais e níveis de ensino. Essa medida ignorava as discussões desenvolvidas desde a década de 1980, no âmbito da educação que projetou para sua modernização uma proposta inspirada na concepção de *politecnia* e de escola unitária no que tange às necessidades da educação dos trabalhadores. A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional assimilaram as reivindicações dos setores privados que almejam vultosos lucros com a mercantilização da educação profissionalizante.

As mobilizações dos educadores organizados e inseridos na esquerda do campo progressista da política brasileira se mantiveram durante o governo tucano de Fernando Henrique Cardoso. Com a conjuntura política nacional modificada pela eleição de Luiz Inácio

[1] O Projeto de Lei 1.258/88, do Deputado Otávio Elísio, está situado no contexto da redemocratização dos anos 1980, apanhando uma grande mobilização social para o fim da ditadura civil-empresarial-militar. Depois de muitas audiências públicas itinerantes em todo o país, ouvindo opiniões e debatendo com instituições da sociedade civil e setores organizados dos profissionais da educação, o projeto não iria resolver todos os problemas educacionais, mas teria possibilitado uma série de avanços. Diferentemente dos projetos de LDB anteriores, todos elaborados pelo poder Executivo, a iniciativa parlamentar refletiu o dinamismo das mobilizações sociais. O projeto parlamentar tomou como base as propostas do professor Dermeval Saviani, o que deu contornos ainda mais específicos quanto ao vínculo com a sociedade civil. O livro *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas,* de Dermeval Saviani, retrata muito bem o processo que resultou na nova LDB.

Lula da Silva em 2002, em um projeto político de coalização[2] composto por diversos grupos partidários liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), setores do campo progressista da educação passam a pressionar o governo pelas mudanças educacionais historicamente defendidas desde a década de 1980. Em defesa de uma educação profissional que implantasse uma identidade mais próxima aos interesses da esfera dos trabalhadores, o campo progressista defendia a revogação do Decreto 2.208/1997, o qual considerava portador de uma lógica perversa ao atender amplamente os interesses do capital.

O cenário histórico em que foi gestado o Decreto 2.208/1997 amplificava o alcance das forças do mercado sobre a formação do trabalhador, por isso, educadores do campo progressista contestavam a estrutura dual da oferta educativa que separou ainda mais o ensino médio do profissionalizante, com acentuada fragmentação do saber, portanto, distante dos interesses da esfera do trabalho, princípios e conceitos que compõem a relação trabalho e educação, ciência e tecnologia, neste início de século.

A luta que se travou para que fosse modificada a estrutura estabelecida pelo dispositivo anterior culminou em sua revogação parcial no início do governo Lula da Silva (2003-2010). Um novo decreto foi sancionado, pelo então Governo, sob o número 5.154/2004, que prevê o reestabelecimento da oferta de curso profissionalizante integrado ao ensino médio. A expectativa dos envolvidos era a de que a implantação de um projeto de Ensino Médio Integrado superasse a dualidade estrutural da educação e a forma dicotômica que ora se manifestava pela vigência do Decreto 2.208/1997.

A reboque das reformas de Estado na década de 1990, a educação foi marcada pelo alinhamento do projeto das classes dominantes brasileiras ao neoliberalismo. O interstício entre 1996 e 2004, na política educacional de ensino médio e educação profissional, traçaria as coordenadas das reformas que reforçou novas dicotomias, erguidas sobre a base histórica educacional dual. As disputas políticas nesse campo fizeram parte da correlação de forças que inaugurava uma nova forma de poder no aparato democrático burguês, que era a democracia representativa restrita, como proposta de modernização, sem abrir mão da reposição conservadora das velhas práticas. Na teia de relações, o grupo de intelectuais da esquerda progressista, das entidades representantes dos profissionais da educação, criticava, de forma

[2] A coalização partidária que compôs o Governo Lula reunia partidos de esquerda (Partido Comunista do Brasil-PC do B, Partido Comunista Brasileiro -PCB), de centro e liberal (Partido Liberal-PL, Partido da Mobilização Nacional-PMN). No segundo turno das eleições de 2002 ocorre um realinhamento político em torno da candidatura de Lula, atraindo outros partidos de esquerda como o Partido Socialista Brasileiro (PSB), os tradicionais partidos trabalhistas (PDT, PTB), os liberais de centro, como Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, bem como os conservadores do Partido Progressista (PP).

contundente, o avanço neoliberal e apontava o desmantelamento do Ensino Médio Técnico, no âmbito das Escolas Técnicas Federais, assim como a autocrática forma de separação implantada pela reforma do ensino médio e profissionalizante.

A dita (re)vogação do decreto 2.208/1997 ocorrera sob a liderança de intelectuais desse campo político-educacional, mas que na prática o fizeram por um novo decreto. Os projetos de Ensino Médio Integrado (EMI), após a sanção do Decreto 5.154/2004, do Governo Lula, apontam a relevância da educação profissional em nível médio para as políticas sociais do Estado brasileiro, principalmente, como remediadora, dentre outras moléstias sociais, do problema do desemprego.

Para o governo de coalização petista e esse conjunto de intelectuais do campo político progressista, a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 aponta para uma tentativa de se implantar a base unitária do ensino médio ao incluir a possibilidade de formação específica para o exercício de profissões técnicas. Argumenta Frigotto *et al* (2012, p. 37): "o Decreto 5.154/2004 tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na LDB na década de 1980". Nesse caso, pretendia-se uma articulação do ensino médio com a formação profissionalizante, contemplando no campo educativo a educação geral e específica, denominada no dispositivo legal de "integrada".

Lembremos que, para os intelectuais marxistas, a educação integral ou *omnilateral* integra a luta histórica, revolucionária e emancipadora da atual sociedade de classes, portanto, constitui-se um projeto de educação que se contrapõe à alienação efetivada pela educação burguesa na sociedade capitalista. Para setores progressistas da esquerda, a educação integral visa atender, de modo mais preciso, às reais necessidades humanistas. Essa proposta tem a função de formar integralmente todo indivíduo e inseri-lo na generidade humana visando a seu desenvolvimento de tal modo que favoreça a superação da barbárie na qual a sociedade hodierna se encontra, sem, contudo, abrir mão do deleite das conquistas culturais mais refinadas, feitas ao longo da história pela humanidade.

No processo de revogação das políticas do projeto neoliberal, o grupo de intelectuais progressistas encampou lutas políticas importantes para a esfera do trabalho. Entretanto, a correlação de forças do campo conservador veio mais uma vez se afirmar pela via institucionalizada da autocracia burguesa. Na contramão, o lulismo não fez alterações substantivas nesse quadro e nem na esfera do trabalho que combatesse o oligopólio das corporações, antes fez alianças que abriram caminho para que elas acumulassem vultosos lucros.

Para os defensores de uma escola *omnilateral* a ser implementada a

conjuntura social deveria estar associada a uma revolução na sociedade brasileira, o que parecia pouco provável, pois o lulismo se declarou "amigo dos negócios". Disso decorreu uma certa ilusão de setores intelectuais do campo progressista de que este projeto iria vingar uma escola voltada para a emancipação do trabalho. Em diversas ocasiões, a luta de classes no Governo Lula foi mais amena e o capital se viu muito mais atendido, produzindo uma expectativa frustrada para transformações mais profundas no tecido social, principalmente para aqueles que achavam que Lula iria reformar o capitalismo.

O que orienta essa investigação é que o Decreto 5.154/2004, gestado nos meandros de um governo de origem histórica, vinculado aos movimentos de massa da classe trabalhadora e de cunho político-ideológico de esquerda, porém coligado com setores da burguesia nativa e do capital internacional, almejava a mudança estrutural da complicada dualidade da educação brasileira, isto é, de um ensino propedêutico *versus* o ensino profissionalizante. Nesse sentido, levantamos algumas questões: no âmbito da relação trabalho e educação, esse processo promoveu uma nova configuração da dualidade educativa? Quais seus principais elementos? Que tipo de "integração" é resultante desse dispositivo legal? Quais políticas educacionais para o campo da formação profissionalizante tomaram forma no Brasil a partir da sanção do Decreto 5.154/2004?

A hipótese que sustenta essa investigação é a de que a educação profissional, reformada pelo decreto nº 5.154/2004 que supostamente revogaria o decreto nº 2.208/1997, na verdade, ao invés de resolver a problemática da dualidade educativa, criou mecanismos de uma nova reconfiguração da dicotomia que se ajusta às necessidades do capitalismo em formar a força de trabalho para o mercado. A proposta de integração entre ensino médio e educação profissionalizante, ali contida, não resolve a tendência estrutural da dualidade e nem sua forma dicotômica. Se de alguma maneira corrige distorções na estrutura de ensino perversa do decreto anterior, o decreto nº 5.154/2004 não expressou a força política institucional para superar o problema histórico. Ao contrário, o que se viu após a sanção do decreto reforça que foi incorporada formas de articulação na oferta de cursos profissionalizantes, flexibilizando a educação profissional às necessidades do mercado. Nossa investigou preliminar indicou o avanço no processo de sua conversão da educação em mercadoria pelas determinações do atual estágio do capitalismo.

No embalo de muitas contradições, o novo dispositivo legal, ao mesmo tempo que preserva e complementa a estrutura do seu antecessor, também altera vários conceitos da chamada Educação Profissional e Tecnológica e a relação desta com a educação básica. Os projetos educacionais de Ensino Médio Integrado puderam ser viabilizados a partir de

iniciativas estaduais. Os discursos políticos, entre outros, aclamaram essa alternativa, pois as propostas de EMI bloqueadas pelo Governo FHC seriam agora o remédio para os males do desemprego, entre outras moléstias sociais.

Alguns Estados da Federação, já ansiosos com essa possibilidade, logo implantaram suas propostas, o que ocorreu por ordem: Paraná, Pernambuco e Ceará. Os novos conceitos, *politecnia*, trabalho como princípio educativo, escola unitária, introduzidos no dispositivo para servirem de coordenadas para as propostas, acabaram por misturar-se a todo um léxico de termos que estão mais afinados aos interesses do mercado de formação de trabalhadores condizentes com um projeto educativo do capital do que com uma proposta emancipadora da classe trabalhadora. Na conjuntura que se edificou no Governo Lula se viu, por um lado, o amortecimento nas tensões entre as classes na esfera política, arrefecendo pressões dos movimentos sociais sobre o Estado e, por outro, a continuidade de macropolíticas econômicas, bem como sinalização da política governamental ao cumprimento de contratos e diretrizes das agências internacionais multilaterais, na educação, por exemplo, o governo reafirmou compromissos com o movimento de Educação para Todos (EPT).

O modelo implantado no Estado do Ceará busca sintonizar o projeto de EMI com as orientações que emanaram da política educacional a partir do decreto 5.154/2004. Sem constrangimento, incorporou todo um ideário pedagógico oriundo da gestão empresarial, privilegiando, na formação dos estudantes trabalhadores, a ideologia mais confortável possível ao setor privado. O que pode ser caracterizado como uma pedagogia do empreendedorismo, em tempos de neoliberalização das funções do Estado, para as quais é exigido, dos espaços públicos, um verdadeiro processo de adequação às demandas da esfera privada.

De acordo com a proposta cearense, a escola de tempo integral articula ensino médio regular e ensino profissionalizante sob matrícula única, porém com currículos diferenciados. Esse projeto de EMI é amparado numa proposta pedagógica, elaborada a partir da visão empresarial, sobre os processos educativos, articulados aos pilares educacionais do movimento de Educação para Todos (EPT), propagados pelo Relatório *Educação, um Tesouro a Descobrir*, um movimento que expõe a política educacional voltada para o empreendedorismo empresarial. Entre seus pilares principais temos empreendedorismo, protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade. Tais conceitos passam a fazer parte tanto da teoria quanto da prática pedagógica. O que indica uma outra direção para a política de educação profissional, distante do debate da politecnia e do trabalho como princípio educativo almejado pelos idealizadores do decreto 5.154/2004.

Com o movimento aderindo aos preceitos ideológicos do empreendedorismo

empresarial, a esfera escolar incorpora cada vez mais o *ethos* do setor privado, exigindo que os indivíduos estejam em constante formação para atenderem às demandas do mercado. O empreendedorismo é elevado à categoria balizadora da gestão pedagógica, na qual gestores, professores e alunos estão buscando o êxito profissional, através do ideário empresarial. Aprender a empreender se constitui em um dos pilares da educação nesse início de século, de acordo com interlocutores do capitalismo para a educação. Nossa discussão trata de um duplo movimento das políticas educacionais que gira a partir do eixo entre o público e o privado: o primeiro voltado à transformação da educação em mercadoria e o segundo direcionado à criação de um mercado educacional.

A tendência de implantação da proposta de Ensino Médio Integrado no Brasil, como aponta a evolução das políticas educacionais nos Governos Lula-Dilma, foi de fortalecer a expansão da educação profissional, vinculando-a à parceria público-privada. A partir dessa tendência, o Estado do Ceará implantou a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional, as chamadas EEEPs[3]. Elas basearam sua proposta pedagógica nas diretrizes internacionais do movimento de Educação para Todos e nos fundamentos legais do Estado brasileiro, no que se refere ao aporte financeiro para a educação profissional através do Programa Brasil Profissionalizado. Durante o governo Lula (2003-2010), mudanças complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foram feitas, alterando o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Com isso, o governo federal repassa recursos adicionais aos estados que investem na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional.

Com a regulamentação feita pelo decreto 5.154/2004, os estados da federação implantaram sua política de EMI, criando escolas para atender às demandas de formação profissionalizante. O Ceará, seguindo a experiência de Pernambuco, cria uma rede de escolas que estão assentadas não em uma pedagogia do trabalho, mas totalmente mergulhada no ideário do empreendedorismo empresarial. De forma sagaz, une-se na escola, ensino médio e ensino profissionalizante, não o que possibilita à classe trabalhadora lutar pela emancipação das relações de trabalho alienadas e suas mais perversas formas. Na contramão, elas têm sido orientadas pelos pressupostos da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE)[4]. Este documento foi inspirado, por sua vez, na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), adaptado

[3] Utilizaremos nesse trabalho a forma simplificada EEEPs para nos referir à rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional implantada pelo Executivo do Estado do Ceará, na gestão de Cid Ferreira Gomes (2007-2014).

[4] Documento que é adotado nas EEEPs como filosofia de gestão do processo pedagógico, adaptado a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht, isto é, a escola passa a ser vista como empresa trabalhando por metas e direcionando a formação para o mercado de trabalho.

à educação cearense a partir da experiência do Estado de Pernambuco. Neste, foram criadas políticas educacionais que firmaram parcerias com o setor privado através do Ensino Profissionalizante e Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's). As EREM'S foram implantadas no âmbito do Ginásio Pernambucano, revelando um modelo de gerenciamento da educação pública para o ensino médio, mediante contratos de gestão compartilhada com o setor privado.

Isso escrito, tratamos de buscar o objetivo principal da investigação que é compreender as determinações e as contradições que gestaram o dispositivo legal e ampararam um complexo de mudanças instituídas sobre a educação profissional no Brasil, de modo específico, a partir da sanção presidencial do Decreto 5.154/2004, no que se refere à criação e implantação de propostas de Ensino Médio Integrado (EMI) e outras formas de articulação entre ele e o ensino profissionalizante. Analisamos até que ponto e por quais mediações a dualidade educativa reformada pelas mudanças instituídas reconfiguraram a dicotomia entre ensino médio regular e ensino profissionalizante.

Isso escrito, colocamos como objetivos específicos **1)** analisar as relações trabalho e educação, considerando seu desenvolvimento histórico e identificar a trajetória da dualidade educativa mediante as relações capital-trabalho-Estado no Brasil, recortando a dicotomia do ensino público; **2)** examinar as reformas educacionais do ensino médio, a partir dos anos 1990, implementadas pelo Estado, sob o viés neoliberal, recortando a particularidade brasileira; **3)** identificar as mediações que possibilitam a reforma do Ensino Médio e Educação Profissional por meio dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004; **4)** verificar se a possibilidade de ensino integral efetivou políticas educacionais que se aproximam das necessidades do trabalho ou até que ponto, e por quais mediações, são direcionadas para atender às exigências do regime de acumulação flexível do capital.

Para atender aos objetivos a investigação foi organizada em três eixos principais: 1) a relação Trabalho-Educação e o problema da dualidade educacional e as formas dicotômicas que ela assume para fazer frente às demandas do modo de produção capitalista; 2) a reconfiguração da educação como resposta à crise estrutural do capital e seu movimento pela reestruturação produtiva, política e ideológica; 3) o papel do Estado frente às lutas políticas entre as forças do capital e do trabalho, bem como seus desdobramentos em reformas educacionais, considerando o núcleo da tese.

Dessa forma, a exposição será organizada em cinco capítulos, considerando a totalidade do modo de produção e suas determinações e reciprocidades sobre as particularidades sociais. Do mais desenvolvido ao menos desenvolvido, da universalidade da

educação ao microcosmo escolar, as variações e combinações de processos, considerando o atual estágio do modo de produção capitalista de crise estrutural, implicam em determinações e reconfigurações sobre processos sociorreprodutivos, bem como em reordenações de complexos sociais.

O capítulo I - *Crise estrutural do capital, Estado e neoliberalismo: seus desdobramentos sobre o complexo educativo, contemplamos a análise da relação Trabalho-Educação no atual estágio do capitalismo.* A crise estrutural do capital é a expressão da totalidade do modo de produção capitalista na qual se move o complexo de complexos no processo de reprodução social, entre os quais, a educação. A crise exige que o movimento do capital seja pela recuperação da lucratividade, mesmo que seu movimento destrutivo amplifique a reestruturação dos complexos sociais, ativando sua remodelação. Para se integrar aos padrões que são estabelecidos pelo capital internacional, a burguesia brasileira se movimenta para adequar a economia periférica aos novos padrões. O Estado, embora conceituado de mínimo pelos neoliberais, é reformado para atender a tal ajuste, porém precisa garantir institucionalmente a hegemonia burguesa no processo histórico decisório das políticas sociais. Por isso, implementa reformas no âmbito da educação que tendem a atuar para a conformação da força de trabalho às necessidades de moldar a força de trabalho para a extração de trabalho excedente. A educação, em seus vários níveis e modalidades, atenderia à burguesia brasileira, sócia menor, das elites dominantes internacionalmente.

O capítulo II - *O panorama da educação e a escola: os fundamentos históricos e o problema da dualidade educacional*, apresentamos o desenvolvimento histórico da dualidade educacional e recortamos a particularidade brasileira, como formação social de determinado modo de organização da produção capitalista. Nela, a dualidade assumiu os traços particulares da colonização, reservados pelo desenvolvimento das relações de produção. Consideramos, após estudos e reflexões, que existe uma relação entre uma dualidade estrutural, reflexo da estrutura da divisão social do trabalho e propriedade privada, relacionada às classes sociais e, a partir do capitalismo, notamos que a esfera restrita da educação se divide numa expressão dicotômica dessa dualidade: ensino propedêutico versus ensino profissionalizante. Abordamos esse aspecto, nesse capítulo, levando em consideração a historicidade.

No capítulo III - *Estado e educação no Brasil: entre a função modernizadora e a dominação político-ideológica*, demonstraremos historicamente como a relação entre o Estado e a burguesia foi instrumento para viabilizar seu projeto de hegemonia e impedir que, na correlação entre as forças políticas, se abrisse espaço para qualquer alternativa de base popular, principalmente se contemplasse em perspectiva a ruptura com a ordem institucional

dominante. Nesse sentido, a dualidade educacional é implementada e assegurada pelo Estado como forma de atender às necessidades produtivas frente à industrialização que ocorria no país. No caso a relação entre a dualidade e sua expressão dicotômica assume os contornos da particularidade brasileira, revelando os traços da dominação burguesa nas reformas implementadas na esfera educativa com rebatimentos na virada do milênio.

No capítulo IV – *Entre a LDB e os decretos: meandros e contradições da reforma da educação profissional no Brasil na virada do milênio***,** pretendemos contextualizar e analisar a política de educação profissional, relacionada ao ensino médio, que se desenvolveu a partir da década de 1990. Na exposição apresentamos os elementos histórico-políticos que compuseram as disputas pela hegemonia institucional do Estado. Em seguida, delinearemos as políticas que culminaram na reforma do ensino médio profissionalizante entre 1997 e 2004. A educação se desenvolveu na particularidade brasileira e, por isso, absorve e se relaciona reciprocamente com os complexos que compõem as características dessa sociedade, sem deixar de expressar os elementos da universalidade histórica da humanidade. O processo de reformismo no Brasil é acompanhado por um duplo movimento político-econômico, tanto no cenário interno quanto no externo. A luta de classes entre os setores conservadores e a esquerda progressista desenvolveu-se de forma particular e contraditória, resultando em resoluções que mais se inclinaram para o ajuste educacional à necessidade capitalista do que encaminharam uma resolução que vislumbrasse uma educação visando às lutas emancipatórias da classe trabalhadora. A dualidade se fragmenta e a dicotomia expressa as contradições das distintas concepções da correlação de forças políticas no âmbito do Estado e da institucionalização da autocracia burguesa.

No capítulo 5 – *As políticas de educação profissional e o ensino médio após o decreto 5.154/2004: o complexo de mudanças entre a escola da travessia e a escola que atende ao capital,* abordaremos as iniciativas do Ensino Médio Integrado (EMI) e outras modalidades de articulação com a educação profissional. Verifica-se em que sentido houve avanços das propostas que ensejaram as alterações conceituais em um novo dispositivo, sem alterar, contudo, a estrutura do decreto anterior. Essa análise buscará demonstrar se a expectativa para uma escola unitária e tecnológica, isto é, a escola da travessia, foi alcançada pelas políticas educacionais subsequentes ao Decreto. Entre tantas iniciativas, o Projeto de EMI do Ceará receberá uma atenção especial.

2. SOBRE O MÉTODO

A opção por determinado método pressupõe um estudo sobre as concepções ou arcabouço teórico que envolvem sua *episteme*. Para amparar as reflexões emergentes propostas por esta investigação, com finalidade de compreender as relações diversas que influenciam objeto e a múltiplas determinações sobre as políticas educativas de ensino profissionalizante, apoiamos a pesquisa no materialismo histórico dialético[5]. Isso implica uma determinada concepção de homem, sociedade e Estado. Isso implica em abordar o fenômeno educativo tomando a relação entre a aparência e a essência que o constituem. Através dessa premissa marxiana teremos condições de desvelar o objeto em sua totalidade e captar a forma fenomênica de sua efetivação histórico-concreta (LUKÁCS, 2012; 2013).

Para o materialismo histórico-dialético concebido por Marx, a sociedade e o homem, historicamente constituídos, transformam e são transformados a partir do atendimento de suas necessidades, estabelecem, portanto, uma reciprocidade tanto social quanto histórica. Isso faz do homem um ser social e histórico. Isso é possível, segundo Lukács (2013), porque o trabalho é o elemento mediador central no salto ontológico, do ser orgânico para o ser social que pensa e dá sentido a tudo que faz. O trabalho possibilitou um afastamento constante das barreiras naturais, entretanto, não seu rompimento. Seu vínculo ontológico com a base orgânica e inorgânica continua, numa outra escala é verdade. Isso porque o trabalho despertou na pessoa humana um conjunto de mediações que constituem a esfera social, possibilitando a linguagem, a ciência, a arte, a educação, a religião etc. Na necessidade de produzir os meios de vida, o homem faz história, ao mesmo tempo, que é um intercâmbio com a natureza, tanto a natureza é modificada pela ação do trabalho humano, quanto o homem se modifica no ato de produção de sua vida.

Marx inicia o método de análise com combina a dialética materialista e histórica opondo-se aos idealistas, liberais, positivista, empiristas. Com seu próprio método de pesquisa, Marx analisa o movimento do objeto, buscando apreendê-lo a partir da síntese de suas múltiplas determinações. A pesquisa, nesse sentido busca desvelar a regularidade, a identidade dos contrários, suas contradições, a conservação e a superação, implícitas pela aparência fenomênica. O próprio fenômeno é a unidade do diverso, assegura o intelectual prussiano. Para

[5] Compreendemos a dificuldade desse método tendo em vista Marx não legar um tratado específico, mas ao longo de 170 anos muitos estudos feitos intérpretes que se tornaram clássicos: Lênin, Lukács, Gramsci, Adorno, Benjamin, Kosik, Hobsbawn, Anderson, Thompson, Mészáros e, no plano nacional, Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré, Jacob Gorender, Chico de Oliveira, Carlos Nelson Coutinho, José Chasin, Florestan Fernandes, José Paulo Netto e outros. Esses intelectuais evidenciaram o vigor e a importância da teoria marxista para a compreensão dos problemas que afligem a humanidade enquanto ser social e contribuíram para o desenvolvimento de um campo científico nos mais variados segmentos.

conhecer o objeto é preciso apreender seu movimento na história. A linha teórica de Marx influenciou Lênin (1975, p. 123), ao chamar a atenção para que se adote o entendimento de que

> o conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira "morta", não "abstratamente", não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução.

A partir dessa trilha, acolhemos a advertência feita por Lukács (2012), de que o próprio movimento do real dificulta a compreensão exata do próprio real. Isto é, o real apresenta-se de forma heterogênea e o sujeito apreende esse real de forma fragmentada. É uma característica da teoria possibilitar explicações sobre a realidade humana, a natureza, a sociedade, o Estado ou questões relacionadas a elas por meio do conhecimento produzido e sistematizado sob determinadas premissas, realizado normativamente, aplicando determinados procedimentos de modo que o pesquisador seja instrumentalizado, ao mesmo tempo, que atua numa determinada perspectiva gnosiológica. Contudo, Lukács (2012), ancorado em Marx, indica que a grande contribuição da teoria marxista é a possibilidade da compreensão dos fenômenos para além de sua aparência, seria possível ir além, buscando apreender o objeto, o próprio real em movimento, em sua essência. Isto significa, que o método em Marx possibilita ir além do aspecto gnosiológico, pois ao buscar a compreensão do ser como ele é, desenvolve uma ontologia. A apreensão da verdade do real consiste justamente na explicação da forma pela qual o real se desdobra em sujeito e objeto. Desse modo, o sujeito da pesquisa deve tomar como partida aquilo que é dado imediatamente, aquilo que se verifica. Para Marx, a aparência é o ponto de partida, alertando que ela não esgota aquilo que é fenômeno social, a aparência é o modo imediato da emergência da realidade, ao mesmo tempo que oculta e parcela (NETTO, 2011). Por isso, a dialética oferece o suporte ao intelectual para alcançar a estrutura íntima e dinâmica do objeto, o que Hegel define como essência (KOFLER, 2010).

O desenvolvimento da história, não é linear, muito menos contínuo, isto é, a história da sociedade assume os contornos das relações de produção e do grau de desenvolvimento das forças produtivas entre a universalidade e a particularidade. Revela Engels, em seus *Comentários sobre a Contribuição à Crítica Economia Política de Karl Marx, que*

> a história se desenvolve, frequentemente, em saltos e em ziguezagues, e assim ela deveria ser seguida em toda sua trajetória, na qual não só se recolheriam muitos materiais de pouca importância, mas também sua ligação lógica deveria ser rompida (ENGELS, 2008, p.282)

Por conseguinte, o sujeito que pesquisa deve apreender as mediações e investigar os nexos entre as diversas singularidades, particularidades e a universalidade, anotando as

regularidades de um determinado objeto. Destarte, podemos verificar se essas mediações correspondem à realidade, isto é, tomando "o real como síntese de múltiplas determinações", o sujeito da pesquisa deve apreender o objeto teoricamente como síntese do real e isso deve corresponder à realidade do objeto (MARX, 2008; LUKÁCS 2012; NETTO, 2011). Vejamos essa orientação em Marx e Engels (2007, p. 61),

> Esta concepção de história consiste, pois, em expor o processo real da produção, partindo, para tanto, da produção material da vida cotidiana imediata, e do ato de conhecer a forma de intercâmbio correspondente a este modo de produção e engendrada por ele, quer dizer, a sociedade civil em suas diferentes fases, como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação como Estado e explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas da consciência, a religião, a filosofia, a moral etc., assim como estudando, a partir dessas premissas, seu processo de nascimento, coisa que, naturalmente, permitirá expor as coisas em sua totalidade (e também, por isso mesmo, a interdependência entre estes diversos aspectos).

O conhecimento teórico em Marx tem sua validade estritamente arraigada no aspecto teórico-prático, isto é, o conhecimento como tal é um conhecimento que reproduz idealmente o movimento real do objeto. O aspecto prático é o concreto, o conhecimento é o concreto pensado que busca apreendê-la em sua totalidade dialética, cujas "determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento" (MARX, 2008, 259). Nisto, constitui-se a preocupação, a tarefa, o objetivo do sujeito da pesquisa. Contudo, não significa que o conhecimento seja um retrato da realidade, significa na verdade a extração da realidade, o seu movimento efetivo para o pensamento e, em seguida, o retorno como concreto pensado (NETTO, 2011). Como sujeito e objeto fazem parte da realidade, o conhecimento precisa adotar o critério a partir dos dados empíricos, extraindo os elementos que compõem seu conteúdo, verificando se o concreto pensado corresponde aos elementos que efetivam-se na historicidade e na *práxis social, humana* ou próprio movimento da natureza, não em seu estado puro, mas com as mediações e nexos que correspondem ao seu movimento real. Lukács (1970, p.95) sintetiza a orientação de Marx quanto à resolução do método e ao conhecimento apreendido, não se limitando à universalidade como fim último.

> Marx fala de dois caminhos que o conhecimento humano deve percorrer: da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações, e destas novamente à realidade concreta, a qual - com a ajuda das abstrações – pode ser compreendida de modo cada vez mais aproximativamente exato. De fato, o processo desta aproximação é essencialmente ligado à dialética entre o particular e o universal.

Na relação sujeito e objeto, Marx empreendeu, em sua obra, uma concepção da teoria e prática, a práxis, para assim compreender o processo real do movimento do objeto. O ponto de partida seria, portanto, o processo real da produção, anotando o roteiro que engendra o objeto

empírico em suas formas fenomênicas, resultado das relações e mediações entre a produção e a consciência. Em seguida, fazer o caminho de desenvolvimento do fenômeno, isto é, considerando que o mais desenvolvido contém os elementos para explicar o menos desenvolvido. Nisso, consiste em Marx (2010, p. 126) assegurar que a natureza e a sociedade estão em movimento e exprimem categorias históricas e transitórias: "há um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias; de imutável só existe a abstração do movimento – *mos imortalis"* (MARX, 2010, p.126).

Um outro aspecto abordado por Marx (2008, p. 257) diz respeito à totalidade, a gênese ou nascimento, isto é, a origem do fenômeno não apenas em sua aparência imediata, mas como ponto de partida para se chegar à essência: "o todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo, da única maneira que pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele". Para o autor, o ponto de partida é a produção da vida imediata, captada pelas experiências, levando em conta o empirismo constituinte de forma, de relações de produção, o desenvolvimento das forças produtivas e a sociedade civil e o Estado como sua ação. Estado e sociedade civil são parte da estrutura da totalidade das relações de produção. Nesse aspecto, o modo como a parte e o todo se relaciona possibilita a concreção do fenômeno histórico. A educação como um complexo que se movimenta no interior do modo de produção capitalista, respondendo a determinações da totalidade em sua particularidade, movimentando-se como momento da reprodução social. A atitude do pesquisador é apreender os processos, as mediações e os nexos em diversos aspectos, sua historicidade e suas contradições, sua continuidade e/ou rompimentos.

A aparência é o concreto real do fenômeno e como indicação metodológica é esse o ponto que deve ser o ponto de partida, a experiência, o empírico, notando, como síntese de muitas determinações, parte de um todo. Por isso, a nossa investigação tem o foco na educação profissionalizante e nas reformas que possibilitaram esta e não aquela configuração. Ela é nosso ponto de partida, a imediaticidade, cabendo à pesquisa buscar os nexos, as mediações, as contradições, continuidades, recuos e avanços, conforme o movimento do objeto investigado na história. Para compreender, como indicou Marx (2008, p. 47),

> 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, 47).

A sociedade, tal como se apresenta, é uma articulação social edificada pelos homens em relações concretas e recíprocas na produção dos meios de subsistência. As relações de produção constituem, portanto, a estrutura da sociedade, e seu desenvolvimento pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. Um todo resultante das relações de produção e das formas de consciência expressadas nas formas da ideologia, inclusive suas contradições. Segundo Lukács (2013), a sociedade constitui um todo complexo, compondo esse quadro, a totalidade comporta um complexo de complexos: trabalho, linguagem, direito, arte, religião, ciência, alimentação, sexualidade, política, educação, guerra, entre outros, e está sujeita a muitas determinações. Isto é, um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas, resulta em um nível mais complexo de organização da sociedade e em um determinado nível de organização social, famílias, classes, um Estado (MARX, 2008). E por isso é possível apreender a realidade como síntese dessas determinações, em sua particularidade e em sua totalidade. Notemos como o autor sintetiza de forma a lapidar essa relação: "o concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (idem, p.258).

Assim como a realidade se apresenta contendo uma diversidade de determinações, existe o componente do sujeito, que integra uma determinada sociedade civil e o Estado como órgão instrumental de sua ação. Esses elementos são edificados a partir do amadurecimento do modo de produção capitalista tendo na burguesia sua representação principal, a burguesia é a personificação do capital (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013). A realidade como síntese de muitas determinações não anula o arbítrio humano de intervir nela. Os indivíduos em sociedade são movidos pelas necessidades que emanam dela, do modo como produzem e reproduzem a vida social que perante si faz escolhas entre alternativas (teleologia[6]), a partir de uma causalidade dada ou posta, diria Lukács (2013). Isto pressupõe a política de educação profissionalizante resultante de escolhas entre alternativas, alternativas políticas, pela correlação de forças entre

[6] De acordo com Lukács (2013), teleologia implica na existência de uma ação previamente concebida no plano das ideias, conduzindo o homem a fazer escolhas entre alternativas, orientando a ação a ser efetivada para alcançar um fim estabelecido. A teleologia pode ser primária se ela estiver relacionada ao processo de trabalho em si, quando o indivíduo estabelece previamente a modificação da natureza em um objeto, produto do trabalho, de sua ação em atendimento a uma necessidade. A teleologia secundária está relacionada ao processo que se dá de sujeito para sujeito quando se almeja induzir um determinado comportamento para alcançar um determinado fim, atendendo a uma necessidade social. Exemplificamos: quando um indivíduo ensina a outro sobre como se comportar para evitar acidente no trânsito. O segundo indivíduo pode vir a adotar os conhecimentos e valores transmitidos pelo primeiro indivíduo e, diante de uma situação real, tomar decisões que previnam acidentes.

as classes sociais, a partir de uma causalidade[7], isto é, a partir de um conjunto de aspectos ou séries causais, determinadas por relações históricas, legadas pela correlação de forças na luta de classes, na institucionalidade do Estado e na particularidade brasileira. A ação recíproca entre sujeito e objeto, isto é, as classes ou frações de classe e suas representações efetivaram uma correlação de forças políticas nas reformas que foram implementadas pelo Estado brasileiro, partindo de uma necessidade a ser atendida e de um fim estabelecido em função de determinados interesses, indicando uma determinada configuração para o ensino profissionalizante, modificando ao mesmo tempo o sujeito e o objeto, bem como o meio em que se encontram inseridos.

Na totalidade das relações de produção, a educação é parte da estrutura social que está inserida no modo de produção capitalista. O capital, ao mergulhar em sua crise estrutural, como assinala Mészáros (2011), aciona um conjunto de ações reestruturantes da relação capital-trabalho, buscando assegurar a reprodução da lucratividade, tanto nas economias mais avançadas quanto nos países da periferia capitalista. Nessa periferia, os rebatimentos são ainda mais agudos em processos cuja precarização do trabalho é imposta pelo capital, tendo à frente do processo uma burguesia satélite que se associa ao capital externo para extrair um tipo de mais-valia, baseada na superexploração da força de trabalho. Como explica Prado Jr. (2014, p. 146), "já se observou que uma parte seguramente da grande exploração se mantém graças unicamente ao baixo custo da mão de obra empregada, baixo custo esse fruto da exploração **intensiva do trabalhador**, inclusive através de formas semiescravistas". Para o autor, a abolição do escravismo não constituiu obstáculo ao processo de acumulação capitalista, pois a permanência dos traços escravistas à margem do trabalho assalariado contribui para comprimir a remuneração do trabalho, ampliando a parte da mais-valia que é apropriada pela burguesia imperialista e sua sócia local.

---

[7] Causalidade (dada ou posta), segundo Lukács (2013), é o princípio do movimento autofundado que existe independente do agir humano ou mesmo que seja fundado pelo ato da consciência. O processo de trabalho exige que o homem desenvolva uma certa apreensão da realidade própria da relação sujeito-objeto. Ao final do processo de trabalho o produto foi objetivado e existe, a partir daí independente de quem o produziu, portanto, uma causalidade. A realidade natural, um rio, por exemplo, é uma causalidade dada. Já a ponte sobre o rio, construída pelos homens e mulheres vivendo em sociedade, é uma causalidade posta, isto é, uma realidade que existe devido à intervenção humana. Na apresentação da obra *Prolegômenos: para uma ontologia do ser social*, Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes tecem considerações sobre o pôr teleológico contribuindo para uma compreensão mais precisa da relação entre teleologia e causalidade. O trabalho articula a causalidade (dada e posta) e a teleologia (primária e secundária). Cabe esclarecer, além do que já está dito, que a causalidade dada é a própria natureza em sua objetividade, sem a interferência do ser social. Ela é em si. A causalidade posta, por sua vez, se objetiva a partir da ação do trabalho (teleologia-causalidade) sobre a natureza, o que gera uma nova objetividade, diferente da objetividade anterior (causalidade dada); "uma objetividade inteiramente diferente dos elementos primitivos".

Esse processo é histórico se mantém nos traços particulares da luta de classes na realidade brasileira. Para compreendê-lo melhor, considerando a relação entre essência e aparência do nosso objeto de estudo, o método materialista histórico-dialético possibilita a contextualização dos elementos do todo e suas partes, seu movimento na histórica, considerando a particularidade histórica brasileira, a universalidade do complexo da educação e sua relação com singularidade, isto é, a escola enquanto espaço onde se efetivam as políticas educacionais. E para entendermos melhor essa relação partimos da concepção de que a educação é ato histórico, próprio dos homens e mulheres vivendo em sociedade dividida em classes, marcadas pelo antagonismo da divisão social do trabalho e da propriedade privada na sociedade contemporânea. Marx e Engels (2013) concebem que as transformações que movimentam a história da sociedade de classes são precipitadas pela correlação de suas que emanam das lutas entre essas classes, possibilitadas pelas contradições e oposições da ordem hodierna do modo de produção capitalista.

Através do método materialista histórico-dialético o sujeito é capaz de desvendar a realidade, de buscar as relações e as conexões, as contradições, a conservação e as sínteses que a compõem. Por isso, buscamos analisar a educação profissional como uma esfera do complexo educativo, por sua vez, fundada e determinada em última instância pelo complexo do trabalho, conforme Lukács (2013), Tonet (2011, 2015), Lima e Jimenez (2011), Maceno (2017). De acordo com esses autores, estabelecemos a partir do método, análise sobre o nosso objeto de estudo tomando a relação trabalho e educação, isto é, a relação entre o complexo fundante e o complexo fundado e suas reciprocidades dialéticas para compreender os rebatimentos da crise estrutural do capital sobre o trabalho e deste com a educação, ao mesmo tempo, a autonomia relativa do complexo educativo frente ao complexo do trabalho, recuperando a historicidade que pôs em marcha a divisão social do trabalho e a divisão da sociedade em classes sociais e seus reflexos no surgimento da dualidade educativa e sua evolução até o capitalismo. A partir do capitalismo, que não abandona as dualidades estruturais e antagônicas, antes as absorve, da divisão trabalho intelectual *versus* trabalho manual, da educação *lato versus* educação *restrita*, promove-se uma nova separação no interior da esfera da educação *restrita*. Nela, o ensino foi separado em propedêutico e profissionalizante, tendo em vista a incapacidade da antiga divisão lato e restrita em atender às demandas das classes sociais, burguesia e proletariado, sob comando da primeira, da nova ordem sociorreprodutiva do capital.

Para desvelar a complexidade que envolve nosso objeto, o método materialista histórico-dialético nos traz as categorias para analisá-lo. Engels (2008) destaca os

procedimentos para uma investigação científica fundada no materialismo histórico dialético, diferenciando este método da forma idealista concebida por Hegel.

> O desenvolvimento da concepção materialista, ainda que fosse a publicação de um único exemplo histórico, foi um trabalho científico que exigiu longos anos de estudo tranquilo, pois é evidente que, aqui, nada se resolve com simples frases, que só a existência de um conjunto de materiais históricos: criticamente selecionados, totalmente dominados, pode capacitarmos para a solução do problema (ENGELS, 2008, p.277).

Para realizar a análise proposta por nossa investigação, com finalidade de compreender a diversidade relacionada à questão, sobretudo aquelas que mais influenciam as políticas educativas de ensino profissionalizante, apoiamo-nos numa pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e documental, coletando dados dos censos educacionais realizados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação do Estado Ceará, das escolas que fazem da rede de EEEPs. Mediados pelo estudo teórico-bibliográfico, os dados empíricos serão submetidos a crítica criteriosa, pois a complexidade que os envolve possibilita compreender o estado, o movimento, o processo que tomou a educação profissional a partir de um conjunto de políticas educacionais, desde âmbito federal após a sanção do decreto 5.154/2004 até a implementação da iniciativa governamental no Estado Ceará. O nosso recorte ao Estado do Ceará é feito a partir do momento que existe um amplo esforço da política governamental, investindo recursos públicos, mobilizando agentes políticos interessados em uma plataforma eleitoral. Chama a atenção o fato de tal esforço direcionado para as EEEPs iniciar a implantação do projeto com pouco mais de quatro mil alunos em 25 escolas em 2008, atingindo 50 mil alunos e 120 escolas em 2019. O êxito dessa iniciativa política, advogadas pelos seus defensores midiáticos no meio político, é propagado para o cenário nacional, projetando Cid Gomes, governador entre 2007 e 2014, a ministro da educação no segundo mandato do governo Dilma Roussef. Desse modo, buscamos saber qual a relação que essa política guarda com a política de educação profissional do governo federal, suas bases, qual processo desenvolveu e em qual direção ela aponta. A proposta cearense de ensino profissionalizante será estudada para entendermos o complexo de mudanças lançadas pelas reformas da educação profissional e do ensino médio empreendido pelos decretos 2.208/1997 e 5.154/2004 na virada do milênio.

Através do materialismo histórico-dialético pretendemos apreender as categorias, como entende Marx (2008, p 265), quando se estuda qualquer ciência social histórica, “as categorias, portanto, exprimem formas de vida, determinações da existência”, expressão dos fenômenos tais quais as reformas da educação profissional e do complexo de mudanças que elas

possibilitaram após sanção presidencial. A apreensão das categorias no método é fundamental, pois são elas que possibilitarão a análise do objeto, na relação aparência e sua essência. Esse procedimento é destacado por Engels (2008), ao comentar a obra de Marx[8], afirmando que a realidade do mundo sob a dicotomia entre sujeito e objeto, entre subjetividade e objetividade, tem de ser desvendada nas suas raízes, devendo o sujeito da pesquisa proceder após observação empírica, provar sem mistificação, ou seja, concretamente, a relação entre estrutura social, política e a produção. Assim, demonstra Engels,

> lá, onde começa essa história, deve começar também o processo de reflexão; e o desenvolvimento posterior desse processo não será mais que a imagem refletida, de forma abstrata e teoricamente consequente, da trajetória; uma imagem refletida corrigida, porém corrigida de acordo com as leis da própria trajetória histórica; e, assim, cada fator pode ser estudado no ponto de desenvolvimento de sua plena maturidade, em sua forma clássica (ENGELS, 2008, 283).

A história em processo, resultado objetivo da relação entre estrutura social, política e a produção refletida, é busca pela reprodução ideal do movimento real do objeto, como assegura Marx (2008, p.259), cuja proposição revela que a apropriação "da totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber". Para Marx, o conceito não parte do cérebro, engendrado em si mesmo, mas do estímulo que recebe do exterior. O objeto continua de pé antes e depois do processo de concreção do pensamento na pesquisa ora realizada.

Baseado em Marx, Kofler (2010), reforça esse método como um caminho efetivo, adequado, único capaz de extrair da realidade as tramas sociais e seus pontos nodais articulados em uma formação complexa, cuja legalidade compõe uma estrutura social. Isso significa que o objeto portador de um movimento, está fora do cérebro humano, porém o sujeito é capaz de apreender o movimento do objeto e reproduzir mentalmente, extraindo dele suas propriedades, regularidades e suas conexões, como também assegura Netto (2011). Observamos que tanto Kofler quanto Netto estão ressaltando a indicação de Marx (2008, p. 260), "o objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente".

Marx entende a análise do objeto como um procedimento para depois de buscar, primeiramente, a relação mais simples que existe historicamente, posteriormente, a categoria mais simples revelará a categoria mais complexa, assumindo, por sua vez, a interdependência entre dois lados. Também indica que o mais desenvolvido contém a chave para a compreensão

[8] Contribuição à Crítica da Economia Política de Karl Marx

do menos desenvolvido (MARX, 2008). A partir dessa indicação é que buscamos desenvolver nossa análise do quadro do atual estágio do capitalismo na contemporaneidade para, em seguida, recuperar a trajetória histórica da relação entre a dualidade e a dicotomia, esta como expressão da primeira no movimento que abrange a relação que medeia o objeto da singularidade à particularidade e desta à universalidade (SANTO, 2017c). Essa dialética metodológica deve ser estudada separadamente com a finalidade de revelar sua relação recíproca e a interação entre os opostos, chegando à síntese. Em seguida, a análise deve reconstituir, isto é, fazer o caminho inverso, reordenando os nexos, as categorias, formulando um conhecimento o mais rigorosamente, aproximado possível da realidade. Dessa forma, Engels nos aproxima do proceder a pesquisa, seguindo de perto Marx.

> Encontramo-nos com contradições que exigem uma solução. Porém, como aqui não seguimos um processo de reflexão abstrato, que se desenvolve exclusivamente em nossas cabeças, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em algum tempo ou que continuam ocorrendo, essas contradições também estarão determinadas na prática, onde, provavelmente, também será encontrada sua solução. E, se estudarmos o caráter dessa solução, veremos que se consegue criando uma nova relação, cujos dois lados opostos teremos agora que desenvolver, e assim sucessivamente (ENGELS, 2008, p. 283).

E nessa tarefa de analisar as diversas formas dos fatos e seu desenvolvimento, a pesquisa buscou a conexão interna, apresentando suas contradições, seu movimento é, segundo Marx, apenas um momento preparatório da investigação (KOFLER, 2010). O objetivo de Marx, segundo Kofler (idem), afirma que a descrição caracteriza apenas um momento da investigação, mas por si só a descrição não dissolve a aparência e precede a verdadeira dialética. A dialética não está presa à lógica e movimenta-se na pura abstração, antes “precisa apoiar-se em exemplos históricos, manter-se em constante contato com a realidade” (ENGELS, 2008, p. 285).

Apoiados nesse conjunto de premissas e fundamentos da concepção materialista histórico-dialética, a investigação será, assim, submetida a critérios da crítica na perspectiva dos clássicos do marxismo, visto que a intenção da pesquisa é desvelar os interesses vigentes que utilizam a educação como elemento de recomposição das perdas capitalistas no atual quadro da sua crise estrutural. Acreditamos que as categorias marxianas: trabalho, modo de produção, luta de classes, educação classista, divisão social do trabalho, totalidade, singularidade, particularidade, universalidade, autocracia, entre outras, são imprescindíveis para que nos aproximemos do objetivo. Assim, demonstraremos as distinções entre o trabalho em sua forma mais pura e primária e o trabalho explorado pelos proprietários dos meios de produção sobre os que possuem apenas sua força de trabalho. Durante a revolução industrial e liberal burguesa, a educação passou por mudanças para que as necessidades produtivas fossem

atendidas, acionando um processo dicotômico a partir da dualidade estrutural educação lato *versus* educação *restrita* (SANTOS, 2017; 2019). Iremos analisar de que forma essa dicotomia se relaciona às reformas de educação profissional e ensino médio empreendidas na virada do milênio no cenário brasileiro.

Sendo coerente com a perspectiva teórico-metodológica escolhida, esta investigação, na esteira de Lima e Jimenez (2011), situa a educação como um complexo social fundado pelo trabalho, em que a educação é definida como um complexo universal necessário à reprodução do homem como ser social. Como consequência dessa complexificação, o trabalho "chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne a educação pode se efetivar" (LIMA e JIMENEZ, 2011, p.74). Reforça Jimenez (2011, p. 157) que "o lineamento ontológico do pensamento marxiano tem no processo de autoconstrução do homem seu fio-condutor, cujo ato ontológico-primário é o trabalho", como categoria que funda o ser social, sem, contudo esgotá-lo. É a partir do trabalho que nos tornamos humanos. Não nascemos humanos, mas nos constituímos para atender às necessidades de sobrevivência. Com efeito, é através de nosso intercâmbio com a natureza que a história humana se processa[9], articulando individualidade e generidade no quadro da reprodução social. Apoiamos essa análise em Lukács (2012, 2013), Cambi (1999), Ponce (2010), Manacorda (2010a, 2010b), Cambi (1999), Ponce (2010), Suchodoski (2002), Saviani (2007, 2010), Tonet (2011), Lima (2014), Lima e Jimenez (2011), Santos (2017, 2019), Almeida (1989), Lombardi (2011) e Braverman (2014), dentre outros.

Consideramos que o estágio atual é de crise estrutural do capital, como asseguram as análises de Mészáros (2011), complementadas pelos estudos de Harvey (2005), Antunes (2009), Alves (2011), Hobsbawn (1995), Netto (2014), Mazzeo (2015), Deo (2011), dentre outros. É nessa totalidade que nosso objeto está inserido, reservado às particularidades históricas brasileiras. O nosso objeto é parte de uma totalidade social e, por isso, as análises do filósofo húngaro atualizam as relações imperativas que o capital impõe sobre os complexos societais para garantir a reprodução de sua existência. Para o autor, o capital experimenta sua crise estrutural desde a década de 1970. Em última análise, as mudanças fenomênicas ocorridas na educação são carregadas pelas determinações resultantes da aguda crise em que mergulhou esse modo de produção e suas variantes formações sociais. O capital, como ressalta Marx (2011, p. 199), deve ser compreendido como uma relação social, "não como uma relação simples, mas

[9]As autoras citadas têm como base de suas reflexões a *Ontologia do ser social*, escrita pelo último Lukács.

um processo, nos diferentes momentos do qual é sempre capital", mas, também, como valor que busca valorizar-se.

As mudanças que repercutem atualmente são resultantes Das reformas empreendidas no cenário político-econômico, semeado a partir da década de 1990, e do movimento da burguesia brasileira, associada e dependente, para se ajustar ao padrão internacional de acumulação flexível, contudo sem pôr em risco sua hegemonia na particularidade brasileira. A partir da transição do regime ditatorial civil-empresarial-militar para a Constituição de 1988, ocorreu um importante cenário de disputas entre os diversos setores da burguesia brasileira e da sociedade de modo geral. Em disputa estavam os rumos da sociedade brasileira. As frações burguesas, sejam elas conservadoras, liberais, social democratas, formaram um bloco de poder em torno das concepções neoliberais.

O campo da esquerda, de forma heterogênea e fragmentada, não teve força política eleitoral para derrotar o movimento neoliberal, representado pelo centro-direita nas disputas plebiscitárias para a Assembleia Constituinte (SAVIANI, 2010). Não são poucas as manobras institucionais nesse período de transição que visavam à manutenção da hegemonia burguesa pelo campo conservador. Apesar das pequenas vitórias da esquerda na Constituinte, o bloco no poder implantou um conjunto de ações políticas que encaminharam as medidas reformadoras do Estado. A opção das elites que assumiram a hegemonia - no interior do Estado brasileiro - pelo modelo econômico neoliberal deu seguimento às diretrizes internacionais das agências multilaterais à educação. Um dos efeitos foi a desregulamentação da esfera público-estatal, a fim de favorecer o avanço do capital privado sobre os serviços ofertados à população.

Para estudar as reformas educacionais e analisar a forma como os agentes políticos optaram pelo artifício de decretos presidenciais, para driblar o amplo debate público da temática, remetemo-nos a desvelar, no percurso histórico, o legado do *modus operandi* autocrático, indissolúvel na particularidade do Estado brasileiro até este momento atual. Para compreender melhor essa categoria autocrática e analisarmos seu desenvolvimento histórico relacionando-o com a educação, recorremos a Marx (2007, 2011, 2013, 2015) Prado Jr. (2006), Mazzeo (2015), Fernandes (1976), Deo (2011), Maciel (2014), Netto (2014), Hobsbawn (2011), Cunha (1978, 2000a, 2000b, 2005) Queiroz, Costa e Santos (2014), Romanelli (2013), Saviani (2003, 2010), Bolman e Aguiar (2016), Neves (2008a, 2008b), Manfredi (2002, 2016), Kuenzer (1997, 2000), RODRIGUES (2005), Frigotto, Ramos e Ciavata (2012), Cêa (2007), Marinho (2004), dentre outros.

Seguindo a conceituação marxiana, Mazzeo interpreta, baseado em Marx e em Caio Prado Jr., que a formação da sociedade brasileira integra o amplo processo de acumulação

originária do capital. Mazzeo (2015, p. 69) nos explica que "os universais-concretos, que são determinados pela "engrenagem da produção, devem, então, ser entendidos como particularidades que materializam o universal (a produção em geral), e é a apreensão, dessa interação dialética: universalidade – a produção em geral – e o modo de produção, a particularidade – a materialização do universal-abstrato (a formação social), que nos possibilita captar a totalidade em sua dimensão mais ampliada".

A análise de dados coletados a partir dos censos do MEC, recortando o ano do decreto 5.154/2004, e dos boletins da Secretaria da Educação do Estado Ceará foi contextualizada e confrontada com a pesquisa bibliográfica sobre as reformas educativas realizadas nos governos FHC, Lula da Silva, Dilma Roussef e Michel Temer.

No contexto das políticas do Estado brasileiro, iniciadas na década de 1990 e que perpassam o início deste século, examinamos os dispositivos legais sobre o Ensino Médio e Educação Profissional, de modo preciso, a LDBEN 9.9394/1996, o Decreto 2.208/1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Técnico (Parecer CNE/CEB nº09/98) e Parecer CNE/CEB nº 17/97 que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível médio. Em seguida, analisamos o processo, os atores políticos que possibilitaram o Decreto nº 5.154/2004, através do Documento Base dos eventos para discussão da proposta de criação de um novo decreto. Entre maio e julho de 2003, o Ministério da Educação realizou o "**Seminário Ensino Médio: Construção Política**" e o "**Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas**", em julho de 2004. As discussões de concepções, problemas e propostas que ocuparam esses dois eventos estão documentadas em **Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas, Propostas** (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2003) e **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho** (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2004). Esse documento socializou os textos que serviram de base para **o Seminário Ensino Médio: Construção Política**. Esse evento também resultou no documento **Ensino Médio: Construção Política**, Sínteses das salas temáticas (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2003). Em abril de 2004 foi publicado um outro documento sistematizando as discussões dos Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional realizado em julho de 2003. Também verificamos o documento intitulado **Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica,** assinado por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos (BRASIL; MEC; SETEC, 2007), entre outros, documentos publicados pelo MEC; SETEC posteriores ao Decreto 5.154/2004. Entre os autores que darão

suporte a essa discussão, indicamos Gramsci (1982, 2004), Cunha (2002, 2017), Marinho, 2004) Frigoto, Ciavata, Ramos (2005, 2012), Ramos (2008, 2010), Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ciavatta e Ramos (2011), Santos (2007, 2012, 2017b, 2017c, 2020), Dore (2006), Neves (2008) e Cêa (2007a, 2007b), Rodrigues 2005, Leher (1999, 2014), Mendes Segundo (2005) e Saviani (2003).

Como forma de aproximação aos projetos de Ensino Médio Integrado (EMI) implementados no Estados do Ceará, respeitando o arcabouço teórico-metodológico acima indicado, a pesquisa analisou documentos oficiais que são importantes para essa proposta de EMI no Ceará. No projeto de EMI do Estado do Ceará, vamos buscar informações através de dados coletados, documentos e as regulamentações para a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) sob Lei n° 14.273 de 19.12.08 e para a composição de profissionais para as EEEPs através do Decreto nº 30.865, de 03 de abril de 2012 (CEARÁ; SEDUC, 2008, 2012). Dois documentos são fundamentais para nosso estudo: os documentos *Referências para as EEEPs* (CEARÁ; SEDUC, 2013) e o documento que estabelece a gestão pedagógica da escola sob o título Tecnologia Empresarial Sócio-educacioal (TESE), elaborado pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), inspirado na ideologia empresarial da Odebrecht S/A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO).

Realizamos estudos através de observações diretas nas unidades escolares de EEEPs, coletando informações a partir do documento Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, anotando observações partir da rotina pedagógica dos alunos e, conforme o desvelamento do objeto, observamos o trabalho de planejamento pedagógico e o dia a dia de professores. Esse procedimento foi realizado após estudos bibliográficos, documentais e, nesse caso, anotamos e propusemos questionário semia-aberto, a fim de colher informações que confirmem ou não hipóteses levantadas.

A investigação tomou como bússola a relação trabalho e educação, compreendendo o trabalho como categoria que explica o ser social, isto é, o processo de autoconstrução da humanidade tem no trabalho um ato ontológico primário, mediador do metabolismo entre homem e natureza, sujeito e objeto. A partir da centralidade do trabalho em Marx, transforma-se o modelo de toda a práxis social, inclusive da educação, sendo assim, este complexo também se realiza, conforme Lukács, pela relação entre teleologia e movimentos de séries causais (LUKÁCS, 2013). A educação como um complexo fundado pelo trabalho, embora tenha autonomia relativa, é dependente ontologicamente do trabalho.

Por esse prisma, entendemos como esses dois processos são dialeticamente interligados. O primeiro vincula-se à reprodução do homem como um ser histórico e partícipe de um gênero, um ser que, pelo trabalho, saltou ontologicamente, para outra dimensão ontológica, como referência a do ser social, capaz de "criar sempre o novo" e produzir incessantemente um patrimônio histórico-cultural. Em seguida porque o processo de reprodução de uma determinada forma histórica de sociabilidade, no caso a reprodução da sociedade do trabalho alienado, da exploração do homem pelo homem, tomou forma na trajetória humana, fundada na propriedade privada e cindida socialmente na luta de classes. Esse processo requer a educação como complexo que se movimenta processualmente e leva à tona um conjunto de mediações que executa ações para alcançar sua finalidade no quadro da reprodução social, isto é, efetiva saberes, mobiliza técnicas e tecnologias para que o indivíduo possa aprender constantemente, assim, possa integrar-se ao gênero humano. A partir desse quadro em que a educação cumpre uma determinada função, porém numa forma societal em que o trabalho se apresenta como elemento negativo da liberdade, isto é, sua forma alienada, Lukács (2013) entende que a tarefa educativa formal consiste em responder primariamente as determinações do capital, posto que ele exerce um poder hierárquico sobre o trabalho. Contudo, numa sociedade em que a luta de classe está sempre comparecendo, revelando as contradições, a educação poderá, partindo dessas contradições, produzir elaborações teleológicas emancipadoras, embora persuadidas pelos limites impostos pelo capital.

Com nossa metodologia definida na concepção do trabalho como fundamento do ser social, e, portanto, na esteira de Lukács (2013), o trabalho é modelo da práxis social. Entretanto, sem se limitar a ele pois o complexo educativo se relaciona e interage com outros complexos da vida social. Gozando de autonomia relativa que efetiva diversas práticas em seu cotidiano. A categoria trabalho é importante para esta pesquisa porque entre as propostas que estão na cena histórica da educação profissional está a *politecnia* que no trabalho seu elemento central. A politecnia ganhou relevância nas discussões que entre outros avanços, indicaria os germes de uma nova concepção de educação modernizadora e transformadora da dicotomia educativa,

> O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, pp. 35-36)

O ideário da politecnia tem seu vínculo teórico-político nos estudos pedagógicos da tradição marxista, relacionada à teoria marxiana. A partir dela, estudiosos como Lênin, Krupskaya, Shulgin, Pistrak, Suchodolski, no contexto da revolução russa, acompanhada pelas elaborações teóricas de Gramsci, inspirou muitos estudiosos como Manacorda, Ponce. No Brasil, Saviani se destaca como um defensor da politecnia, inspirado em Marx, nos estudos da pedagogia russa e em Gramsci. Outros estudiosos se somaram a essa perspectiva: Frigotto, Nosella, Lucíola Machado, Kuenzer, Marise Ramos, Maria Ciavatta, entre outros.

De acordo com Rodrigues (2005), o debate da politecnia ganhou notoriedade no Seminário Choque Teórico, realizado pela Escola Politécnica Joaquim Venâncio, em dezembro de 1987. Saviani apresentou o texto intitulado *Sobre a concepção de politecnia.* Os estudos de Saviani se tornaram um marco que inspiraram novas pesquisas sobre a relação entre ensino médio e ensino "técnico"-profissionalizante. Com a Constituinte de 1988, abriu-se uma possibilidade, através da mobilização de muito setores da sociedade, para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e projeto sob a relatoria do deputado Otávio Elísio incorporou o debate da concepção de politecnia. Abordaremos, contudo, o processo histórico-político que terminou por impossibilitar avanços complexa estrutura educacional brasileira, frustrando muito intelectuais e, mesmo sob pressão dos movimentos sociais, a sociedade política efetivou outra proposta para o ensino médio e ensino "técnico"-profissionalizante através do decreto 2.208/1997. A luta dos intelectuais do campo progressista na educação e dos movimentos sociais continuou realizando a crítica a decreto-lei que reforça a antiga dicotomia do ensino público, retrocedendo a educação profissional, segundo Rodrigues (2005), para a separação efetuada pela Reformas Capanema de 1942. Com o governo Lula da Silva, a mobilização dos setores da educação era para que se revogasse o decreto 2.208/1997 e implantasse uma política educativa que recuperasse e se baseasse nas concepções de politecnia. Será o esforço dessa pesquisa analisar esse processo.

Esse debate perpassa pela crista do fenômeno histórico da educação escolar: a dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante, produto da dualidade entre educação *lato* e educação *stricta*. Essa dualidade reflete a divisão do trabalho na sociedade de classes, qual seja a do trabalho manual e trabalho intelectual, público e privado e as profissões que daí emergem e se inserem na estrutura social.

Essa dualidade histórica e a sua dinâmica em movimento, suas contradições, refletem as transformações produtivas e como se relacionam as classes sociais na produção. Entram em luta as forças do capital pela reprodução social da hodierna ordem de acumulação do capital com as forças do trabalho, representações políticas, sindicais, movimentos sociais, intelectuais

da classe trabalhadora pela superação do trabalho alienado-estranhado e de toda a estrutura que o sustenta. No que tange ao nosso interesse, investigar a relação entre trabalho e educação trata-se também de analisar o papel do Estado na sociedade brasileira enquanto definidor e implementador de políticas públicas e dos interesses que atendem.

Não se trata apenas de preparar os jovens para o mercado de trabalho, precocemente ou não, paralelamente, concomitantemente ou de forma integrada ou sequencial. Embora essas questões ponham acento em indefinições que perpassam o Ensino Médio nas escolas públicas, elas refletem muito mais as relações entre capital, trabalho e educação, que se desdobram sobre as escolas, e o papel que exercem na sociedade. Destarte, revelam as tramas das lutas travadas na sociedade brasileira, pelo direito à educação, pelo acesso ao conhecimento e desenvolvimento humano, principalmente a classe trabalhadora, haja vista ser ela a principal frequentadora da escola pública estatal. Essa discussão perpassa pela sociedade brasileira, seu processo e formação histórica, que se desenvolveu como parte do processo de expansão capitalista global, submissa às exigências metropolitanas como colônia que foi durante a maior parte da sua curta história (PRADO Jr., 2006; MAZZEO, 2015).

A educação aqui tratada se desenvolveu na particularidade brasileira e, por isso, absorve e se relaciona reciprocamente com os complexos que compõem as características dessa sociedade, sem deixar de expressar os elementos da universalidade histórica da humanidade (LUKACS, 1970; 2013; MAZZEO, 2015). O vínculo ontológico entre trabalho e educação, tendo por base as relações de produção capitalista, determina sobre ela a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, sua divisão e o antagonismo das classes sociais, lapidadas pela dominação que se efetiva por meio do Estado, das lutas e dos conflitos de classe pela formação da consciência e reprodução da força de trabalho, sem deixar de imprimir as relações que aí se desenvolvem (TONET, 2005, 2011; LESSA e TONET, 2008).

Para tanto, analisamos as disputas em torno da reforma de educação que foi determinante sobre a educação profissional, no fim da década de 1990 e início dos anos 2000, significa compreender o processo que reconfigura esse campo educativo, implicando em novos contornos e possibilidades que flexibilizam a dicotomia educativa. A reforma da educação profissional é um eixo do debate entre muitas frações de classe, setores empresariais e políticos e intelectuais da academia que se alinham às diferentes matrizes teórico-políticas. Acrescentamos a isso o fato de no Brasil, inserido no capitalismo, as classes dominantes se relacionarem, de forma associada e dependente, com as economias centrais de capitalismo mais avançado.

Por isso, para dar conta de expor nosso objeto, a análise exige que apresentemos o contexto histórico brasileiro da década de 1990, seus elementos socioeconômicos e políticos e, por seu turno, o processo de integração ao padrão, dito, global de acumulação que na verdade é a expressão do capital mergulhado em crise estrutural. Com essas considerações em tela, podemos sublinhar a importância da onto-metodologia marxiana-lukacsiana na tentativa de captar a relação fenômeno-essência, objetividade-subjetividade do movimento do objeto no real, deslindando sua aparência mistificadora.

3 CRISE ESTURUTURAL CAPITAL, ESTADO E NEOLIBERALISMO: NOVAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE COMPLEXO EDUCATIVO

No Brasil, as reformas do Estado capitalista e, com efeito, suas reformas educacionais do ensino médio e educação profissional, a partir dos anos 1990, redefiniram a configuração da dicotomia histórica do ensino público, marca da dualidade educacional. Isso indica o nosso objeto como elemento de uma intricada teia de determinações e relações, desde a reestruturação da produção e o regime de acumulação flexível até as necessidades de hegemonia burguesa, via Estado, investindo em mudanças que atendem às necessidades de classes nesse novo regime de acumulação. Nas análises de Mészáros (2011), o atual estágio do capitalismo é de crise estrutural, resultando, desde a década de 1970, em um processo de reestruturação produtiva, política e ideológica com imperativos que avançam sobre os complexos sociais, como a educação. Essas novas condições históricas irão desencadear mudanças nas relações trabalho e educação e exigir que a sociedade brasileira, como parte desse processo, busque respostas às demandas sociorreprodutivas da nova fase capitalista.

Convém considerar, nesse processo, que estamos tratando da sociedade brasileira "enquanto particularidade histórico-concreta" e sua relação dialética com a "universalidade modo de produção capitalista" (MAZZEO, 2015, p. 25). Enquanto particularidade que se insere no modo de produção capitalista, ela materializa e contém os elementos da universalidade desse modo de produção, bem como os elementos de seu processo histórico-particular (*idem).* Nesse caso, a sociedade brasileira, em relação com a universalidade do capitalismo, comporta tanto os elementos de seu estágio atual quanto os de sua particularidade histórica (*ibdem*).

Para deslindar essa complexidade teremos que analisar a educação a partir do atual estágio do modo produção capitalista. Com ele surgem novas condições históricas que desencadeiam mudanças nas relações de produção e forças produtivas (classes sociais), redefinindo o papel do Estado e as políticas voltadas à educação, nosso interesse principal. Como indica Santos (2019), esse processo de reestruturação do capital e as políticas educativas encaminhadas pelo Estado nesse contexto refletem investidas cada vez mais intensas para transformar o processo pedagógico em mercadoria.

Quando analisamos o quadro das reformas educacionais, recortando o Estado brasileiro na década de 1990, podemos entender o movimento desse processo em dois aspectos: a conversão da educação em mercadoria e, por sua vez, a criação de um mercado educacional. Esse movimento, combinado com as lutas de classes, é uma das premissas do nosso estudo para verificar o movimento de reconfiguração da dicotomia ensino médio e da educação profissional,

expressadas pelas formas desintegradas em escolas e cursos, públicos ou privados, gestadas pelas reformas educacionais via decretos, resultando em políticas educacionais, potencializando uma mudança na configuração da relação entre ensino médio e educação profissional, seja na esfera pública ou privada. Esse será o nosso objeto de estudo.

3.1. A crise estrutural do capital e seus reflexos na produção e organização do trabalho

O século XX marcou a história, segundo Hobsbawm (1995), como uma era de extremos. A Revolução Industrial consolidada impulsiona o capitalismo, prenhe de contradições, incessantemente, para a expansão, submetendo a tudo e a todos perante si. Para compreendermos a educação no contexto histórico contemporâneo, e nela o papel do ensino profissionalizante, acentuamos a necessidade de discorrer sobre as transformações econômicas, sociais e políticas processadas na última quadra histórica do século XX. Um processo histórico que ocorre na abrangência do cenário de crise estrutural do capital, deflagrada a partir da década 1970, quando é iniciada uma reestruturação produtiva, política e ideológica para a recuperação da lucratividade. Esse processo envolve, entre outros elementos, as reformas do Estado, a reconfiguração do campo educacional, do papel do conhecimento, a formação da força de trabalho, entre outros aspectos.

Apesar da temática da crise do capital ser centro de um volume considerável da produção teórico-acadêmica e de ter despertado muitas polêmicas e divergências, acreditamos que as reflexões em torno da análise de István Mészáros, que parte de Marx, nos permita uma boa aproximação do estado real em que se encontra o contexto capitalista na contemporaneidade.

O capital, como ressalta Marx (2011, p. 199), deve ser compreendido como uma relação social, “não como uma relação simples, mas um processo, nos diferentes momentos do qual é sempre capital”, mas, também, como valor que busca valorizar-se. Toda a produção das mercadorias visa às trocas pelo dinheiro, à expressão do valor, e, por conseguinte, ao consumo que satisfaz a uma necessidade. Para preencher os requisitos do lucro, o modo de produção busca a constante articulação de três esferas: a produção, a circulação e o consumo. A produção contínua do lucro, sua acumulação ampliada, depende do fluxo entre produção, circulação e consumo. Qualquer interrupção nessa dinâmica perturba profundamente o processo de reprodução ampliada do capital, abrindo as vias das crises (NETTO e BRAZ, 2012).

As crises, conforme os postulados marxianos, são inerentes ao capitalismo, pois suas contradições imanentes se movem sempre para a autoexpansão do capital, realizando seu

ímpeto de acumular riqueza, na forma de lucro, extraindo o trabalho excedente, produtor de mercadorias. Sua existência pressupõe duas coisas básicas: a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. A separação e o antagonismo entre os trabalhadores assalariados e os empresários capitalistas pressupõem a extração de trabalho excedente, diz Marx (2011), cria valores excedentes, isto é, as mercadorias. Estas, por sua vez, só terão sentido para o capitalista se forem trocadas com vistas à produção do valor, por isso entram na esfera da circulação para serem vendidas. Realizado todo o processo, o dinheiro retorna ao capitalista numa quantidade maior que a inicialmente investida: o lucro.

O objetivo do capitalista é aumentar sempre a taxa de lucro. Para isso é preciso que converta mercadoria em dinheiro e dinheiro em mercadoria, processo consumado pela venda ao consumidor. Só que isso não se dá de forma direta (produção e consumo). A relação entre produção e consumo só será realizada por meio da troca que produz valor, na esfera da circulação. A metamorfose da mercadoria em dinheiro encontra um obstáculo, pois, segundo Marx (2011, p. 336), "a produção não coincide com a valorização, logo, que é superprodução, ou, o que dá na mesma, que ela não é convertível em dinheiro, produção não convertível em valor, que não se confirma na circulação". Segundo Mészáros (2011), a produção e o consumo, sujeitos ao domínio da circulação, tornam a unidade entre ambos insuperavelmente problemática, trazendo, como necessidade, alguma espécie de crise para reajustar o modo de acumulação, pois

> a desvalorização periódica do capital existente, que é um meio imanente ao modo de produção capitalista para conter a queda da taxa de lucro e acelerar a acumulação do valor-capital pela formação de novo capital, perturba as condições dadas em que se efetua o processo de circulação e reprodução do capital, e, por isso, é acompanhado por paralisações súbitas e crise do processo de produção (MARX, 1986, v. 3, Tomo I, p. 188)

Como o movimento da reprodução do capital é autoexpansivo em sua essência, as crises são inerentes para o deslocamento de contradições da esfera produtiva para outros setores da sociabilidade humana, visto que o "capital persegue de maneira desmedida o trabalho excedente, a produtividade excedente, o consumo excedente etc com um contínuo "marche, marche!" (MARX, 2011, pp. 337-338). Em contrapartida, o esgotamento da valorização em determinado setor faz com que o capital se retire dele e se lance a outro ponto onde encontrará terreno necessário para repor valor. Este movimento de contratendências do capital põe em marcha as vias de recuperação das perdas, sem medir as consequências para a humanidade. A estagnação econômica em países centrais do capitalismo obriga seus investidores a buscar novas alternativas de mercado à acumulação lucrativa. A concentração de capitais, o

“rentismo”, a financeirização, as bolhas especulativas são meios para acumulação expansionista.

As contingências de cada uma das dimensões – produção, circulação, consumo – são determinações a serem ultrapassadas, mas que estão sempre postas. O capital luta a todo momento para solucionar o problema da tendência de queda da taxa de lucro. A superação das barreiras é um constante movimento de expansão do capital em direção à reprodução ampliada, submetendo a si tudo e todos. O próprio capital é ponto de partida e de chegada como motivo e finalidade da produção. Reforça Marx (1986, p.189) “que a produção seja apenas a produção voltada para o capital e não inversamente.” A base de superação das barreiras assenta-se na expropriação do trabalho excedente e na pauperização das massas trabalhadoras, que entram em contradição com os métodos de produção, pois dependem delas para acionar a produção ampliada do lucro (MARX, 2011). Sobre as consequências desse movimento de crise do capital, advertem Marx e Engels (2013) que “a sociedade vê-se bruscamente de volta a um estado de barbárie momentânea: dir-se-ia que a fome ou a guerra geral tolheram-lhe todos os meios de subsistência”. Por isso, o capitalismo, pelas próprias contradições internas que lhes são inerentes, precisa lidar com a superacumulação de capitais e a tendência da queda da taxa de lucro; com a superprodução de mercadorias e a desvalorização do capital.

Na linha desses autores, Mészáros (2011, p. 800), analisa que o modo normal do capitalismo lidar com as contradições é “intensificá-las, transferi-las para um nível mais elevado, deslocá-las para um plano diferente, suprimi-las quando possível e, quando elas não puderem mais ser suprimidas, exportá-las para outra esfera ou um país diferente”. Esse deslocamento pode se dar na esfera política, isto é, para o Estado, configurando a “ajuda externa” ao capital, com a privatização ou a estatização de empresas falidas e sua recuperação com fundos públicos. Esse movimento é apontado por Foster (2013, p. 86), ao passo que o lento crescimento econômico obriga as grandes corporações

> a procurar novos mercados para investimento, fora de suas áreas tradicionais de atuação, levando à aquisição e à privatização de elementos-chave da administração do Estado. A contrapartida política do capital monopolista-financeiro é, portanto, a reestruturação neoliberal, em que o Estado é cada vez mais canibalizado por interesses privados.

Esses movimentos constituem as contratendências do capital para superar a queda da taxa de lucro. Desse modo, deduzimos que as crises cíclicas exercem a função de encerrar um ciclo de acumulação do capital, em boa parte, deslocando as contradições para as esferas sociais, políticas, culturais, deflagrando processos de barbáries, guerras, fome diferenciando-se de outros momentos históricos quando tudo isso estava associado à escassez, especialmente,

alimentar.

No final dos anos 1960, as economias das potências capitalistas iniciaram um processo de declínio sedimentando o mercado financeiro internacional. A taxa de lucro em queda degradou-se ainda mais com a crise do petróleo. A década de 1970 encerra um período de desenvolvimento econômico capitalista iniciado após a II Guerra. Para o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 393), a história após 1973 é "a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise". Registra o historiador que o mundo não desabou, mas viu a redução drástica das taxas de lucro e da produção industrial histórica chegarem a 10% em um ano, e o declínio do comércio internacional chegar a 13% entre 1973-5 (*idem*). Problemas socioeconômicos referentes a períodos anteriores à guerra retornaram ainda mais fortes, entre os quais: desemprego em massa, pobreza, miséria, instabilidades sociais, pouco amplificadas durante a chamada "era de ouro", vieram à tona no momento da crise.

Esse contexto é interpretado por Mészáros (2011), como de depressão econômica e esgotamento do próprio sistema sociometabólico, que produz e reproduz o capital na esfera da sociabilidade. Esses elementos se caracterizaram nas economias, variando de um país para outro, através da estagnação econômica ou baixíssimo crescimento, financeirização e monopolização, concentração de renda, desemprego e subemprego crônicos, esgotamento ambiental, privatizações e mercantilização dos serviços públicos de assistência social. Como esses elementos se estendem ao longo de décadas, Mészáros (2000) conceitua a crise inaugurada na década de 1970 como crise estrutural do capital. O autor esclarece que ela é a "manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites", resultando das contradições e tentativas de superação que ao longo do século XX se mostraram incapazes de tal feito (*idem*, p. 14).

O apogeu do modo de acumulação do capital, baseado no keinesianismo[10], no fordismo e na política de consensos da social democracia, deu sinais críticos cujos traços podem ser assim colocados: 1) queda da taxa de lucro, em decorrência do período do aumento da força de trabalho, efeito das lutas sociais dos anos 1960 com alguns êxitos da classe trabalhadora; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; 3) hipertrofia da esfera financeira, expressando prioritariamente o capital financeiro especulativo frente ao capital produtivo; 4) fusões entre empresas monopolistas que formaram oligopólios e aumentaram a concentração de capitais; 5) crise do *WelfareState* ou Estado de bem-estar social, acarretando a crise fiscal do

[10] Teoria econômica elaborada por John Maynard Keynes que defende a intervenção do Estado na economia, objetivando a expansão do capital para áreas em que a iniciativa privada não atua. Pressupõe o Estado como regulador da relação capital-trabalho e agente condutor do sistema que levasse ao pleno emprego.

Estado capitalista, necessidade de cortes drásticos nos gastos públicos e sua transferência para o capital privado e 6) incremento acentuado das privatizações, generalizando as desregulamentações e a flexibilização de processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho (MÉSZAROS, 2011; ANTUNES, 2009).

Para que se chegasse até essa crise, o século XX, já sob a ótica impulsionadora de um mercado mundial imperialista, não possibilitou ao capital resolver seus antagonismos estruturais, entre os quais Mészáros (2011) sublinha: 1) monopólio e competição; 2) a crescente socialização do processo de trabalho e a discriminadora apropriação de seus produtos e 3) a divisão internacional do trabalho, ininterrupta e crescente, impulsionada para o desenvolvimento desigual das maiores potências nacionais hegemônicas do sistema global. Desse modo, temos uma estrutura global totalizadora do sistema metabólico do capital como a mais abrangente e poderosa de toda a história, constituindo-se de um núcleo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado (*idem*). Conforme Mészáros (ibidem, p. 799), a crise estrutural do capital, que começamos a experimentar nos anos 1970,

> significa simplesmente que a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema.

O autor analisa que o rompimento da tripla fratura interna do capital (produção, circulação e consumo) expõe o caráter estrutural da crise. Essas três dimensões são fundamentais para o ciclo de acumulação da riqueza capitalista, como visto anteriormente. Enquanto elas funcionarem normalmente, não há crise estrutural. Porém,

> a situação muda radicalmente, quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e disfunções antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar *cumulativas* e, portanto, *estruturais*, trazendo com elas o bloqueio ao complexo mecanismo de *deslocamento das contradições*. Desse modo, aquilo com que nos confrontamos não é mais simplesmente disfuncional, mas potencialmente explosivo. Isso porque o capital nunca, jamais, resolveu sequer a menor de suas contradições (MÉSZAROS, 2011, pp.799-800; grifos do autor)

Portanto, a crise estrutural diminui a margem de manobra do capital e desperta o seu caráter destrutivo, não limitando-se apenas à esfera econômica, mas estendendo-se a todos os complexos sociais, que encontram-se atualmente sob regência do capital, "em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais estão articuladas"(MÉSZÁROS, 2011, p.797). Como podemos observar na análise de Mészáros, essa crise do capital põe em risco a sobrevivência da humanidade, devido à

destrutividade do meio ambiente, ao acionamento do complexo industrial militar como forma de absorver/resolver os entraves da expansão capitalista e à precarização da vida para grandes contingentes da humanidade, condição para a barbárie social.

Ao contrário das crises cíclicas, a novidade da crise estrutural manifesta-se em quatro aspectos: 1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular, por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando um ramo particular da produção; 2) seu *alcance* é verdadeiramente global, em lugar de limitar-se a um conjunto de países; 3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua, *permanente*, em lugar de cíclica, como em crises anteriores do capital; 4) desdobra-se de modo *rastejante*, isto é, a crise manifesta-se de forma insinuante e persistente, embora ressalve-se que as convulsões veementes e precipitações virulentas podem acontecer (MÉSZÁROS, 2011).

Em vez de, conforme assina Marx (2011, p. 411), "descarregar tempestades econômicas sobre si mesmo", o capital propõe-se a administrar a crise, seus limites últimos, manifestados como limites pertencentes à mais íntima natureza do capital. O *continuum depressivo* exibe as características de uma crise endêmica, cumulativa, rastejante, que se insinua em todo o complexo social, persistentemente a confrontar-se com o estopim de convulsões periódicas inseridas na própria natureza da crise, que é profunda e estrutural (*idem*). Sob tais aspectos, a referida crise afeta a totalidade do complexo social, diferentemente das crises cíclicas, e seus efeitos não indicam um estágio temporário do capitalismo, mas estendem-se para o cotidiano dos complexos sociais em várias dimensões da vida humana: na economia, no Estado, na família, na cultura, na educação, nas relações trabalhistas etc. (*ibidem*).

O capitalismo encerra sua fase ascendente e inicia a curva descendente ao ativar seus limites[11] últimos ou estruturais do sistema global (MÉSZAROS, 2011). Isso ocorre porque o sistema de reprodução sociometabólico alcança um desenvolvimento histórico e, como tal, "é forçado a transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida" (*idem*, p. 217). O movimento do capital para a expansão, movido pela acumulação, encontra os limites estagnadores, entrando numa fase histórica em que se torna imperativo buscar alternativas de mercado não convencionais para acumulação. Para isso, alerta o filósofo húngaro, as premissas objetivas componentes da estrutura reprodutiva global devem ser ajustadas sob as

[11] Para Mészáros (2011, p. 175), o sistema do capital possui limites que podem ser absolutos ou relativos. Os *limites relativos* são aqueles passíveis de serem redefinidos e estendidos, permitindo que o sistema do capital prossiga no seu caminho sob determinadas circunstâncias, que mudam, mas mantêm o mais alto grau de extração de mais-valia, razão histórica do capital. Já os *limites absolutos,* em contraste, colocam "em ação a própria existência causal, isto é, as determinações estruturais mais internas vêm à tona". O autor (2011, p. 526) chama a atenção para o temor de que o capital ative os limites absolutos: "esta questão sempre *assombrou* a teoria liberal burguesa, desde Adam Smith, por uma razão: o medo de que o capital possa um dia encontrar seu limite absoluto."

circunstâncias existentes.

A ativação dos limites absolutos expressa o movimento descendente do sistema do capital, expõe quão inconciliáveis são as grandes contradições do capital: capital transnacional e Estados nacionais; racionalização dos recursos naturais disponíveis e destruição/devastação do meio ambiente; mercado de livre concorrência e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; produção e destruição; dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua insuperável dependência do trabalho vivo; desemprego crônico e liberação das mulheres (MÉSZÁROS, 2011). Esses elementos da crise do capital, "ativados nas atuais circunstâncias, não estão separados, mas tendem, desde o início, a ser inerentes à lei do valor"; eles correspondem "à maturação da lei do valor sob condições marcadas pelo encerramento da fase progressista de ascendência histórica do capital" (MÉSZÁROS, 2011, p. 226).

A mudança no ciclo de reprodução capitalista ativou o deslocamento de contradições e a "guerra de atritos", realçando os problemas estruturais do capital, entre os quais, a produção voltada para o consumo destrutivo; a taxa de utilidade decrescente; a expansão do consumo para o conjunto dos "pobres que trabalham"; a produção militarista para o desenvolvimento capitalista; a reestruturação da produção e da relação capital e trabalho e do Estado capitalista com a produção, que se dá tanto na esfera política como na ideológica, são "limites potencialmente explosivos, além de intensificarem o espectro da incontrolabilidade do sistema social do capital" (MÉSZÁROS, 2011, 697). Um dos limites é vinculado ao movimento monopolista de concentração e centralização da riqueza, que efetua apenas uma drenagem de recursos do sistema com perdas enormes à classe operária em todas as partes do mundo, gerando a tendência crescente de desemprego crônico. Sobre essa questão, adverte Mészáros (2011, 342):

> Estamos testemunhando: 1) um desemprego que cresce cronicamente em todos os campos de atividade, mesmo quando é disfarçado como "práticas trabalhistas flexíveis" – um eufemismo cínico para a política deliberada de fragmentação e precarização da força de trabalho e para a máxima exploração administrável do trabalho em tempo parcial e 2) uma redução significativa do padrão de vida até mesmo daquela parte da população trabalhadora que é necessária aos requisitos operacionais do sistema produtivo em ocupações de tempo integral.

O aumento do desemprego e da precarização do trabalho humano expressa a lógica destrutiva de reconfigurar a divisão internacional do sistema do capital. O desmonte da ordem econômica de *Bretton Woods*[12] gerou, em grande parte dos países periféricos, um verdadeiro

[12] O Acordo de Bretton Woods, como ficou conhecido, refere-se ao conjunto de medidas econômicas adotadas pelos países capitalistas aliados dos Estados Unidos da América. A partir desse acordo, o dólar-ouro foi

desmonte industrial e produtivo, pois além de se verem derrotados na concorrência mundial, viram multiplicado o quadro de endividamento externo. No processo de reestruturação, os países da periferia do capitalismo são obrigados a se adequarem à nova ordem sob pena do "agudizamento" das condições sociais, forte componente político para questionar o *status quo* do poder vigente.

Diante da gravidade do quadro histórico, visando à sua reprodução ampliada, o capital intensifica sua destruição à natureza e à humanidade, desemprega e precariza a força humana de trabalho, o que não é uma novidade. A intensidade de exploração desses elementos mostra o quão tem sido descartável a humanidade, através da "obsolescência programada" pelo capital a fim de descartar o mais rápido possível a produção de um curto período e pôr outro em seu lugar (MÉSZÁROS, 2011).

A crise estrutural do capital exigiu uma reestruturação produtiva, política e ideológica, visando à recuperação da lucratividade. O modo de acumulação celebrado no pós-guerra estava assentado no taylorismo/fordismo, com forte intervencionismo do Estado keynesiano. A crise o atingiu em cheio, desencadeando, por sua vez, a crise na esfera política quando os representantes da direita radical romperam com a forma keynesiana do Estado capitalista.

Nessa trajetória, as novas demandas se impuseram sobre a esfera do trabalho. A implantação de um regime de acumulação mais flexível é fruto de novas configurações produzidas pela concorrência intercapitalista para a qual o toyotismo japonês se tornou o modelo de nova forma de organização da produção (ALVES, 2014). Ele é um modo de produtivo organizacional que combina tecnologias avançadas altamente complexas das áreas da informática e da microeletrônica, promove a desconcentração produtiva ao recorrer a empresas terceirizadas e utiliza novas técnicas de gestão do trabalho, envolvendo a participação dos trabalhadores, pelo menos no plano do discurso e na gestão do trabalho, porém, sem eliminar a estrutura de controle hierárquica nem o caráter alienado e estranhado do trabalho, o trabalho "polivalente", "multifuncional", "qualificado" (ANTUNES, 2009).

Esse processo objetiva a intensificação das condições de exploração do trabalho, diminuindo o seu tempo "improdutivo", acrescentando ao trabalhador, além da produtividade, a inspeção da qualidade do produto. Na fase atual, lembramos, a "qualidade" é intensificada pela taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, portanto as mercadorias

---

transformado em moeda de reserva mundial, vinculando o desenvolvimento da economia capitalista internacional à política fiscal e monetária norte-americana. Para regular esse sistema foram instituídos o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Ambos entraram em operação em 1946 (HARVEY, 2012).

são depreciadas aceleradamente (MÉSZÁROS 2011). A produção é vinculada à demanda; a contratação da força de trabalho se dá por tempo determinado; a estrutura é mais flexível com o aumento da terceirização, atrela-se ao *just in time* a fim de reduzir o tempo de produção; há introdução de Centros de Controle de Qualidade onde os próprios trabalhadores são levados, instigados pelo ideário do capital, a discutir seu trabalho, seu desempenho e o condicionamento dos ganhos salariais, intimamente vinculados à produtividade (ANTUNES, 2009). Desse modo, o estabelecimento de "regras flexíveis quer dizer a precarização da força de trabalho no mais alto grau praticável, na esperança de melhorar as perspectivas de acumulação lucrativa do capital" (MÉSZÁROS 2011, p. 330).

Na esteira, os agentes do capital passaram a explorar novos mecanismos que garantissem a extração de sobretaxas de trabalho excedente, explorando trabalho vivo, fonte da mais-valia, ao mesmo tempo, que precisam fechar o circuito com sua realização. Ao ingressar em sua descendente, o capital põe em movimento novas formas de acumulação que aprofundam o que, para Marx (2013), está posto desde o início: a subsunção do trabalho ao capital. Nessa nova fase,

> a ofensiva do capital na produção por meio do novo complexo de reestruturação produtiva significa a reposição da subsunção real do trabalho ao capital. Em seu movimento sócio ontológico, o sujeito capital tende a debilitar, a longo prazo, o trabalho assalariado, atingindo a classe dos trabalhadores assalariados. As tendências de mundialização do capital, neoliberalismo e acumulação flexível, apontam que o sujeito capital tende a desenvolver, no plano contingente, a negação das barreiras, constituída pelo trabalho no interior da vigência do capital contra a sanha da valorização exacerbada (ALVES, 2011, p. 26).

Nessa nova fase, o trabalho tem que ser ainda mais produtivo, flexível e adaptável às exigências do mercado e, por conseguinte, aos trabalhadores-consumidores-cidadãos. Por outro lado, o padrão adotado para recuperar a lucratividade é o ataque à esfera do trabalho, aviltando as condições de vida dos trabalhadores através da terceirização e informalidade. As privatizações e as contrarreformas trabalhistas impõem perdas de emprego e de certas garantias sociais, perfazendo um quadro de regressividade e potencialmente da desigualdade e miséria, difusores do espectro da barbárie social (MÉSZÁROS, 2011).

Na análise deste autor, constatamos o que passou a ser suprassumo da ordem do capital: a recuperação da reprodução ampliada da acumulação valor-lucro, fundamento do sujeito capitalista. O capital ao encontrar dificuldades para se manter e ampliar sua margem de reposição do valor, passou a difundir ainda mais a mistificação ideológica. Esta esconde sua

verdadeira face expansionista, que o impulsiona em busca de lucro, movendo seu ímpeto na abertura de novos mercados, novas formas de concentração e acumulação de riquezas.

Em uma análise distinta da Mészáros[13], Harvey (2005) indica que a necessidade de reestruturar sua base produtiva e criar formas de acumulação faz parte da criação de novos mecanismos de exploração (o incremento de novas tecnologias e formas de organização do trabalho) e renovação de outros, remete à fase da acumulação primitiva.

> Alguns dos mecanismos da acumulação primitiva que Marx enfatizou foram aprimorados para desempenhar hoje um papel bem mais forte do que no passado. O sistema de crédito e o capital financeiro se tornaram, como Lenin, Hilferding e Luxemburgo observaram no começo do século XX, grandes trampolins de predação, fraude e roubo. A forte onda de financialização, domínio pelo capital financeiro, que se estabeleceu a partir de 1973, foi em tudo espetacular por seu estilo especulativo e predatório (HARVEY, 2005, p. 122)

A acumulação flexível e a reestruturação produtiva, as transformações que afetaram a divisão social do trabalho, o acirramento da luta de classes, a destruição do meio ambiente, a redefinição do papel do Estado etc. fazem parte da crise estrutural do capital como indicou Mészáros. Todos esses elementos se relacionam com o processo de reprodução social que, por sua vez, modificam a função social do complexo educativo. Para nossas reflexões, de acordo com a síntese de Alves (2011, p. 13),

> a acumulação flexível surge como estratégia corporativa que busca enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa da crise estrutural do capital caracterizada pela crise de sobreacumulação, mundialização financeira e o novo imperialismo. Constitui um novo ímpeto de expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional, que acirra a partir de meados da década de 1960, compondo uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica para a exploração da força de trabalho.

O autor, apoiado nas análises de Mészáros e Harvey, indica que esses elementos são tentativas de conter a crise, reestruturar a produção para um novo regime de acumulação e

[13] Mészáros e Harvey analisam a crise que que sobreveio no modo de produção capitalista a partir da década de 1970. Sumária e panoramicamente, podemos afirmar a tese principal de Mészáros (2011), quanto ao prolongamento da crise e seus efeitos, como uma fase histórica na qual o capital encontra os limites estruturais, para reproduzir e ampliar, um novo padrão de acumulação e expansão de seu sociometabilismo. A partir da década de 1970, o modo de produção do capital inicia uma curva descendente na história, ativando relações de produção destrutivas que acirram ainda mais a luta de classes e põem em risco a sobrevivência da humanidade. Já Harvey (2005; 2012), analisando as mutações e compressões do tempo e espaço a partir da década de 1970, aponta um novo ciclo na organização do capitalismo para resolver a crise crônica de acumulação e expansão. A emergência do capital em recuperar padrões de acumulação lançou um modo predatório similar à fase de acumulação primitiva, indicada por Marx. Para Hervey (2005), essa fase de crise assume a investida do capital financeiro na busca pela hegemonia, ativando a acumulação com relações de produção flexíveis para o capital e modos espoliativos caracterizados por serem especulativos e predatórios. Considerando as distinções entre as teses de Mészáros e Harvey, entendemos que suas contribuições são válidas para compreender a intricada teia de relações em que nosso objeto de estudo está inserido.

estender o domínio do capital. A acumulação flexível e o neoliberalismo seriam elementos que têm um impacto direto sobre a força de trabalho, inclusive na sua formação/qualificação. Esses processos implicam diretamente na correlação de forças político-ideológica no interior da luta de classes. Submeter segmentos inteiros, no interior dos complexos sociais, à lógica da financeirização implica em convertê-los em mercadoria e mercantilizá-los.

A partir da reestruturação produtiva, uma nova divisão social do trabalho precisa ajustar-se às novas relações de produção que amparam o regime de acumulação, sem deixar de atuar como forma de poder e justificativa ideológica. Para Mészáros (2011), esse processo implica na prerrogativa, sob domínio do capital, de que todo indivíduo deve provar continuamente sua viabilidade produtiva e conformação ideológica. O antagonismo entre capital e trabalho, controle e produção não poderia funcionar se não existisse uma classe trabalhadora que, "por educação, hábito e costume, reconhecesse as exigências do capital e desse modo de produção como leis naturais e videntes por si mesmas" (MARX, 2013, p. 808).

Como a crise estrutural do capital avança com força extrema, a expansão e acumulação precisam de uma divisão social do trabalho ajustada a esses padrões. Nessas circunstâncias, a segmentação e fragmentação na divisão social do trabalho tende a reforçar o capital com o qual já está dado, conforme Marx e Engels (2007, p. 72).

> Por meio da divisão do trabalho, já está dada desde o princípio a divisão das *condições* de trabalho, das ferramentas e dos materiais, o que gera a fragmentação do capital acumulado em diversos proprietários e, com isso, a fragmentação entre capital e trabalho, assim como as diferentes formas de propriedade. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho e a acumulação aumenta, tanto mais aguda se torna essa fragmentação. O próprio trabalho só pode subsistir sob o pressuposto dessa fragmentação.

A divisão social do trabalho tornou-se cada vez mais social com o capitalismo. Para o autor, a segmentação e fragmentação no interior da divisão do trabalho é fonte de tensões, pois as dualidades separam e opõem controle e produção. De acordo com Harvey (2016), essas tensões podem ser transferidas para o interior da esfera do trabalho. A separação entre as esferas de controle e produção é conveniente ao sistema do capital, pois a uns cabem o controle e a outros execução técnica, mais ou menos complexa, do processo de trabalho em si. Essa separação fundamenta a divisão da sociedade em classes sociais. Esse aspecto é regulado, de modo geral, pelo mercado de trabalho, as funções divididas em segmentos e categorias profissionais assalariadas, distinguindo e opondo os trabalhadores entre si, já que estão concorrendo por melhores remunerações, como indica Harvey (2016, p. 124),

> as lutas por status dentro da divisão do trabalho e pelo reconhecimento das qualificações, na verdade, são lutas por oportunidades de vida para o trabalhador e, como tal – e esse é o cerne do problema – por lucratividade para

> o capitalista. Do ponto de vista do capital, é útil, ou até mesmo crucial, que haja um mercado de trabalho segmentado, fragmentado e extremamente competitivo. Isso cria barreiras à organização coerente e unificada dos trabalhadores. Os capitalistas podem aplicar – e muitas vezes aplicam – uma política de divisão e controle, promovendo e incitando tensões interétnicas, por exemplo.

Na fase da crise estrutural do capital, o processo de fragmentação e flexibilização avança para as esferas sociais que gozavam de certa autonomia, na "fase ascendência do capital", em relação aos componentes centrais da produção valor-mercadoria. Os serviços sociais, direitos conquistados pela classe trabalhadora, entre quais a educação pública, ofertados pelo Estado, passam a ser reivindicados pelo capital. Os neoliberais operam a desregulamentação do Estado keynesiano, visando transferir esses serviços para a esfera privada.

Essa investida visava não apenas a aumentar o mercado educacional, ela também consistia em adequar a educação aos novos padrões de acumulação flexíveis, especificamente, porque o currículo escolar fundamentado em concepções da administração científica tayloristas-fordistas seria insuficientes para as novas necessidades produtivas e conformações ideológicas requisitadas pelo capital (ANTUNES, 2017).

Como indica Antunes (2017), a educação sob o princípio do americanismo-fordismo constituiu-se de forma parcelar, compartimentada em disciplinas, hierarquizada, conectada à divisão e antagonismo entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esse aspecto condiz com o que Taylor indicava ser o "gorila mestrado", um novo tipo de trabalhador e de homem, tratado por Gramsci (2014, p. 266) no texto sobre americanismo e fordismos.

> Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalhador profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal.

Esse papel social da educação estava assentado na concepção de que o trabalhador deveria estar instrumentalizado para a tarefa "rotinizadora" do processo fabril fordista (ANTUNES, 2017). Para este autor, no contexto da crise estrutural, a posição hegemônica assumida pelo capital monopolista-financeiro, no regime de acumulação flexível, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo mobilizam antigos e novos elementos da nova divisão internacional do trabalho (*idem)*. Antunes (idem, 2017, p.6) conceitua essa investida com "uma contrarrevolução burguesa de amplitude global que afetou todos os espaços produtivos do mundo, da China ao México, dos EUA à Índia, do Brasil à Coreia etc."

A partir da crise estrutural, toda a estrutura socioeconômica, dentre elas a esfera da educação, pois a reestruturação política apoiada na concepção neoliberal de "Estado mínimo", investe no crescente processo de mercantilização do ensino, atrelando-o à lógica de mercado, portanto, esferas da reprodução social, como o complexo da educação, passaram a ser alvo da investida do mercado para serem incorporadas como empreendimento comercial. O regime de acumulação flexível, na qual prevalece a lógica da financeirização, a relação trabalho e educação administradas pela direção estatal, incorporou um léxico da esfera de mercado do capital competitivo. Na síntese de Antunes (2017, p. 6),

> "sociedade do conhecimento", "capital humano", "trabalho em equipe", "times ou células de produção", "salários flexíveis, "envolvimento participativo", "trabalho polivalente", "colaboradores", "pj" (pessoa jurídica, denominação falsamente apresentada como "trabalho autônomo"), "empreendedorismo", "economia digital", "trabalho digital", "trabalho on-line", tornaram-se o novo léxico do mundo do capital corporativo.

Esse processo na educação revela o que Mézáros (2011) analisa quanto ao *modus operandi* do capital sobre os complexos sociais e seus microcosmos. A escola é um desses microcosmos, inseridos nas mediações do complexo da educação escolar que, em suas mais variadas formas ofertadas pelo mercado, reforça os estabelecimentos empresariais como unidades do microcosmo, representando um *nicho* de mercado, parte do processo de acumulação flexível. Como as empresas, as escolas, ao vender seus serviços, devem estar integradas ao domínio da circulação do capital, assim, a educação pode ser desintegrada, conforme os serviços que oferta, o processo de escolarização, os sujeitos que integram escola, postos à venda como seu capital humano. Nesse sentido, a modalidade da educação profissional, pode se apresentar de formas muitas vezes desintegradas conforme o estabelecimento de ensino e seus serviços, porém deve ser administrável de maneira que o capital possa penetrar e se reproduzir na forma de lucro. Esse processo de mercantilização é explicado por Mészáros (2011, p. 105).

> No sistema do capital, esses defeitos estruturais são claramente visíveis pelo fato de serem os novos microcosmos que o compõem internamente fragmentados de muitas formas. [...] Os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em alguma espécie de conjunto administrável, de maneira que o capital social total seja capaz de penetrar – porque tem de penetrar – no domínio da circulação global (ou, para ser mais preciso, de modo que seja capaz de criar a circulação como empreendimento global de suas próprias unidades internamente fragmentadas), na tentativa de superar a contradição entre produção e circulação (MÉSZÁROS, 2011, p. 105).

O capital monopolista-financeiro abriu um novo *nicho* para manter as condições de acumulação com a criação de um mercado educacional que pode ser fragmentado em vários

níveis, modalidades e cursos desde que atendam ao chamamento do capital financeiro movido pela acumulação. Isso quer dizer que um mercado educacional é um setor estratégico para os investimentos do mercado que busca áreas para reprodução do lucro.

Diante disso, temos duas situações em nosso horizonte que nos levam ao nosso objeto de estudo. A primeira se refere ao sentido econômico que é atribuído à educação escolar, sendo ofertada como uma mercadoria, assimilada e integrada como uma vantagem econômica para o capital. A fragmentação da educação e, por sua vez, da relação entre o ensino médio e a educação profissional têm relação com as novas configurações dadas pela divisão social do trabalho e luta de classes, no âmbito da disputa entre capital e trabalho. Com a margem de manobra do capital, as mudanças alcançam a função social da educação que deve responder ao mercado financeiro. Esse processo abre uma segunda frente que é a reconfiguração da dualidade e dicotomia educacional.

Santos (2019) infere, a partir de Lukács e comparando a conceituação do termo dualidade e dicotomia, partindo do dicionário filosófico Abbagnano (2007), que o complexo da educação se configura como estrutura dual e sobre essa base se divide em ramificações dicotômicas. É partir dessa reflexão que entendemos que a relação entre dualidade e dicotomia assume as características do capitalismo. A primeira surge a partir da divisão social do trabalho, da estruturação da sociedade em classes e da propriedade privada, enquanto a dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante é forma que essa dualidade passa a se expressar para atender demandas emergentes da ordem capitalista. Com a transformação promovida pelas revoluções liberais e industrial burguesas na divisão social do trabalho, a divisão educacional entre as esferas *lato* e *restrita* se tornavam insuficientes. A demanda do capital e a burguesia no comando demandavam do processo educativo formar trabalhadores aptos ao processo produtivo maquinizado e, por outro, lado, formar os dirigentes, os que ocuparia os cargos de comando, administração e vigilância na hierarquia da divisão social do trabalho sob o capitalismo. Doravante, em capítulo próprio, exploraremos o percurso histórico que indicamos aqui.

Para este momento da análise, o atual estágio do capitalismo inserido na crise estrutural do capital, desperta novos elementos que alteram as relações entre trabalho e educação. Os elementos que apontamos acima sobre a crise reverberam sobre os complexos sociais do processo sociorreprodutivo. A reestruturação do processo produtivo, a investida neoliberal sobre o Estado, a financeirização mundializada e sua investida sobre os complexos sociais, a fim de converter direitos conquistados pelos trabalhadores em bens e serviços à disposição da acumulação lucrativa. O capital em crise estrutural demanda maior flexibilidade que, por sua

vez, resulta em maior fragmentação e desintegração dos microcosmos societais in *lócus* para exploração mercadológica, como as escolas.

Por isso, a estrutura dual como base, essência do fenômeno, e a dicotomia como forma de manifestação que assume os contornos históricos das relações de produção, das manifestações da luta de classes e da ideologia, tende a formar o indivíduo em determinada direção ou em uma posição subalterna nas relações sociais. Essa configuração passa a ter novos arranjos a partir da crise estrutural do capital, pois esta modificou a divisão social do trabalho.

A fragmentação não elimina a dualidade, ao contrário, reforça-a por meio da "capilarização" de novas dicotomias que podem ser mais ou menos profissionalizantes, conforme o interesse do mercado. É um processo dialético de mudança pela permanência. Como a dualidade que serve de base à dicotomia não é transformada, o ensino propedêutico *versus* profissionalizante, preferencialmente este último, pode ser flexibilizado e desintegrado em segmentos educacionais, com cursos mais rápidos e de baixo custo. A esfera privada, ansiosa para abrir novas áreas para investimento, exerce pressão sobre o Estado a fim de vender serviços de ensino no mercado educacional, por outro lado, temos o acirramento entre as novas demandas do capital (acumulação flexível e neoliberalismo) e a luta de classes, cujos movimentos reivindicatórios da classe trabalhadora se contrapõem a perdas de direitos, entre os quais, acesso à educação de qualidade. Nesse jogo, o Estado é pressionado, entre outros aspectos, a redirecionar seu papel sem perder de vista a necessidade política de proteger a propriedade privada.

Para operar em frentes não-convencionais, o ataque neoliberal ao *Welfare State* abriu o caminho para esta e outras investidas do capital sobre as esferas sociais. A reordenação do papel do Estado para atuar em favor, ainda mais amplamente, ao capital, demanda uma rearticulação das relações entre as esferas pública e privada, eixo da atuação estatal frente às demandas de uma sociedade de classes. Esse modo de produção, que entrou na fase de crise estrutural, tem privilegiado ainda mais espaços para reposição da lucratividade, amortecendo a esfera privada de contingências crônicas causadas pela tendência decrescente da taxa de lucro. Para isso, tem desmantelado os serviços públicos, entre os quais a educação, direcionados às classes mais vulneráveis, particularmente os estratos mais pobres da classe trabalhadora, os mais afetados. Contudo, não é apenas o desmantelamento dos serviços públicos, que atendem aos direitos sociais, que estão sendo desmantelados. A investida do capital tem sido também, no sentido de conversão da educação, um serviço que, como qualquer outro bem de valor à humanidade, deve ser comercializado pelo mercado.

Ativando a esfera política estatal e sua atuação socioeconômica, reorientando as relações entre capital, trabalho e Estado, tanto nos países centrais quanto nos de capitalismo periférico, o neoliberalismo ganha espaço nessas relações e se torna o azimute que reorienta as funções do Estado a quem cabe assegurar a dominação do capital sobre o trabalho. A reestruturação produtiva atinge de sobremaneira a esfera do trabalho, podendo gerar contestações ao domínio do capital. Essa condição, segundo Mészáros (2011), foi administrada nos países centrais por meio de garantia aos segmentos médios da classe trabalhadora, com salários um pouco acima da média em relação aos países subdesenvolvidos, elevando os padrões de consumo. O que era possível através da *taxa diferencial de lucro* extraída das regiões periféricas da economia mundial. Nesses países de capitalismo mais avançado, o Estado de bem-estar arrefecia a luta de classes, enquanto as garantias trabalhistas eram integráveis ao circuito de reprodução do capital. Nas regiões periféricas do capitalismo, a extração da *taxa diferencial de lucro*, a partir da *superexploração do trabalho*, tornou-se ainda mais fundamental para as regiões metropolitanas (*idem*).

Podemos indicar sinteticamente os pilares mais importantes acionados nesse processo e que foram direcionados para a periferia capitalista: a) a reestruturação financeiro monopolista-imperialista, combinando acumulação de capitais nas economias centrais de capitalismo mais avançado e dependência cada vez maior nas economias nacionais periféricas; b) reestruturação produtiva que incrementa, por meio de inovações tecnológicas, e requer da força de trabalho relações flexíveis e autônomas em favor da acumulação capitalista; c) a reformulação do papel do Estado frente às necessidades sociorreprodutivas do capital, culminando com a ascensão (neo)liberal; d) ativação de novos dispositivos ideológicos que reforcem, de forma inquestionável, a ordem estabelecida (MÉSZAROS 2011; ANTUNES, 2009; ALVES, 2011).

Nas economias periféricas, a agenda do capital sobre o trabalho é ainda mais violenta. A superexploração do trabalho produz desigualdades ainda mais destrutivas para a classe trabalhadora, pois as garantias de transferência do lucro são assumidas pelo Estado através do endividamento público. Entre outras exigências, para acesso ao crédito financeiro internacional, o Estado precisa se comprometer com o ajuste fiscal, contingenciando os gastos públicos em áreas essenciais para assegurar assistência social aos seus cidadãos. Muitos países da periferia capitalista, entre eles o Brasil, tiveram que se tornar consignatária(o) do *Consenso de Washington*[14],que em 1990, torna-se a política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI),

[14] O Consenso de Washington é um documento produzido pelos representantes do capital central, sob a liderança dos Estados Unidos, em novembro de 1989. Ele contém um conjunto de medidas de ajustes, fundamentadas num

passando a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países periféricos, que passam por dificuldades, em especial, financeiras (SAVIANI, 2010).

As reformas, encaminhadas pelos Organismos Multilaterais Internacionais aos Estados nacionais da periferia capitalista, têm a educação escolar como um setor estratégico para que, sobretudo, elas possam impulsionar o desenvolvimento econômico (LEHER, 1999). No capítulo 4 trataremos da relação entre esse processo e as reformas que culminaram na reconfiguração da relação entre ensino médio e educação profissional.

Nos países de econômica periférica, e dependentes, esse processo tem sido dado por intermédio da administração do Estado. De certa forma, o desmantelamento dos serviços públicos já favorece à expansão da esfera privada, pois a precarização do serviço pressiona o indivíduo a buscar uma alternativa. Essa lógica tem sido difundida, mas primeiro precisamos entender que mesmo os serviços mantidos pelo Estado podem gerar lucros às organizações financeiras, mesmo que não ocorram privatizações. Na seção seguinte vamos analisar a opção neoliberal para reordenar o papel do Estado frente à crise e como esse processo atinge o complexo da educação.

3.2. O Estado e a opção neoliberal de gerir a crise: desdobramentos no complexo educativo

A crise do Estado do capitalista, no contexto da crise experimentada na década de 1960 nas economias centrais do capitalismo, pôs o keynesianismo sob ataque. As políticas, nas quais se erguia o *Welfare State* ou Estado de bem-estar social, perderam espaço para as concepções neoliberais. A crise fiscal do Estado capitalista atingiu a relação com setores financeiros que administram novas relações a partir de um regime de acumulação flexível. A principal exigência do capital era a necessidade de cortes drásticos nos gastos públicos e sua transferência para o capital privado como mecanismo para recuperar a lucratividade. Para Wood (2014), esse cenário histórico permite uma nova fase do imperialismo tendo em vista os Estados Unidos romperem o acordo de *Bretton Woods*, desvinculando o dólar do ouro, como lastro do mercado financeiro global.

Quando as duas grandes potências imperialistas – Estados Unidos e Inglaterra – passaram a ser governadas por, respectivamente, Ronald Reagan (1981-1989) e Margareth Thatcher (1979-1990), temos a ascensão conservadora retomando preceitos ideológicos

---

texto do economicista John Williamson, direcionados aos países dependentes para se adequarem aos objetivos do sistema capital mundial.

(neo)liberais. Podemos indicar Hayek e Friedman como os principais defensores do neoliberalismo. As teorizações ídeo-políticas dos dois se fortaleceram a partir da crise. A direita conservadora empunhava fervorosamente a bandeira do Estado mínimo, dos cortes de gastos em serviços sociais e, de modo incisivo, culpava o aparelho estatal pelo atraso no processo de globalização. Entraram na agenda política a retração do capital estatal na esfera produtiva ou mesmo sua extinção, a privatização de todos os serviços mantidos na esfera do Estado, a desregulamentação das condições e legislações trabalhistas, isto é, a flexibilização dos direitos sociais. Essas investidas intensas e virulentas são conectadas ao capital financeiro monopolista onde prevalecem as empresas transnacionais (ANTUNES, 2009).

Netto e Braz (2012, p. 238) demonstram a base do pensamento neoliberal através da concepção do homem como "um ser possessivo, egoísta e calculista e a sociedade como um agregado fortuito, meio para que o homem realize seus objetivos privadamente". Esse pensamento é fundamentado "na ideia de desigualdade natural e necessária entre os homens que concorrem entre si nas suas realizações, requerendo, portanto, a liberdade individual" (idem). Os teóricos neoliberais do capital defendem a elevação do "mercado à instância mediadora societal: a liberdade econômica, que só é possível mediante o *mercado livre,* funda a liberdade civil e política. Sem ele não haveria nenhuma forma de liberdade" (NETTO, 2012, p. 86).

De acordo com os neoliberais, é o mercado, e não o Estado, a instância que deve embasar as relações socioeconômicas, pois a liberdade civil é fundada na "indivisibilidade da liberdade individual". O principal objetivo dos neoliberais era desmontar o estado de bem-estar, a fim de eliminar barreiras restritivas ao movimento do capital. Contudo, o capital não pretende se livrar de vez do Estado, mas delimitar sua esfera de ação ao mínimo possível, com efeito, reduzindo sua função de satisfação dos direitos sociais que oneram o capital. Friedman advoga a existência de um mercado livre, porém sem eliminar a necessidade do Estado (NETTO, 2012). Acrescenta Mészáros (2009, p. 29) que, "apesar de todos os protestos em contrário, combinados com fantasias neoliberais relativas ao 'recuo das fronteiras do Estado', o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado".

A crise profunda se espalhou por todas as esferas da sociabilidade, inclusive para a educação. O capital, ao ativar seus limites absolutos, aciona uma profunda reestruturação produtiva e ideológica com rebatimentos sobre os sistemas educacionais. Essa reestruturação compreende a esfera do trabalho com o esgotamento do modo taylorista/fordista de organizar a produção e as relações de trabalhistas, possibilitando ascender o modo de acumulação flexível ou Toyotismo. Na esteira, o desmantelamento do estado de bem-estar social para a implantação

do Estado mínimo abre o caminho para privatização de empresas estatais e desregulamentação dos principais serviços ofertados pelo Estado. Acompanha esse movimento um conjunto de teorias ou formulações apologéticas, “modelos abrangentes”, por mais científicos que sejam, mais se aproximam de uma reorientação ideológica que colaboram para falsear a realidade do que propriamente para desvendá-la, segundo Mészáros (2006).

Dadas as determinações inevitáveis do “círculo mágico do capital”, ressalta Mészáros (2011, p. 800): “a crise não ficou confinada na esfera socioeconômica”; atinge toda a sociedade, inclusive a educação, tanto no sentido amplo da formação do indivíduo como no sentido estrito, escolar. A esse respeito, destaca o autor: “a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares” (idem, p. 995).

O desmonte do estado de bem-estar nas economias mais avançadas também afetou os parcos recursos que são destinados à manutenção dos sistemas educacionais. A escola pública estatal terá que se adaptar aos cortes de gastos das políticas neoliberais. A redução do papel estatal na garantia dos direitos sociais abre os setores de serviços sociais para o capital investir e conter a queda tendencial da taxa de lucro, sintoma estrutural do modo de acumulação e reprodução da riqueza capitalista.

Decorre desse quadro a crise dos sistemas estatais de ensino, que sofrem forte pressão das demandas capitalistas em crise, trazendo como consequência o esmagamento dos cortes dos orçamentos destinados aos serviços públicos. Para Mészáros (2008, p. 16), “Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que 'tudo se vende', 'tudo se compra', 'tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação”. No cenário de crise, adequar a escola à lógica do mercado pressupõe concebê-la como uma empresa que tem a tarefa de formar os indivíduos aptos a lutarem por uma vaga no mercado de trabalho capitalista, bem como difundir os valores para o exercício da cidadania empreendedora dentro das fronteiras do capital.

Para indicarmos os desdobramentos da crise sobre o complexo educacional, precisamos considerar que a escola, segundo Mészáros (2006, p. 275), cumpre duas funções específicas numa sociedade capitalista: “1) produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia e 2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”.

A investida do capital na era da crise estrutural não se limitaria a esse quadro indicado por Mészáros, segundo Alves (2014), aprofundando a análise, o capitalismo requer cada vez mais mecanismos ideológicos manipulatórios, visando capturar a subjetividade do trabalhador.

Para o autor (ALVES, 2014, p. 57), a implantação de conceitos gerenciais advindos do Toyotismo reforça esse aspecto: “na medida que o Toyotismo possui um nexo essencial que busca pela “captura” da subjetividade do trabalho vivo, ela torna-se ideologia orgânica das estratégias empresariais sob o capitalismo global”.

As análises de Mészáros (2006, 2008, 2011), Antunes (2009, 2017) e Alves (2011, 2014) permitem entender que a formação das novas gerações de trabalhadores serão alvo das investidas do capital para se forjar um perfil que esteja em sintonia com as demandas do capital em crise estrutural. A reestruturação produtiva vem descortinando mudanças na relação capital e trabalho intermediada pela ação política do Estado. Neste o último, a preponderância das concepções neoliberais abre o caminho para que o Estado adote medidas que aplaine o caminho para esses novos mecanismos ideológicos. Estes estão relacionados à formação de qualificações aptas a atuar no funcionamento da economia cuja consciência deve estar direcionada a se comportar como trabalhador-cliente-cidadão-empreendedor.

A educação formal integra o aparelho estatal e, por isso, as políticas de reajuste estrutural do capital e modificação do papel do Estado capitalista atingem a escola, já que ela “não pode funcionar tranquilamente, se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral” (idem). A educação e, especificamente, o ensino profissionalizante, assume o importante papel nessas circunstâncias, como revela o diretor-geral da Organização Mundial do Comércio (OMC), Roberto Azevedo (20/09/2018), em uma entrevista à Globonews.

> O grande desafio, nessa “revolução estrutural” que está acontecendo na economia moderna, que os governos terão é: como ele vai facilitar a inserção da mão de obra que está sendo dispensada na indústria tradicional e fazer com que ela ocupe um lugar nas áreas mais dinâmicas da economia? E não é uma coisa que se faz da noite para o dia, não se treina uma pessoa para transitar de um setor tradicional para um setor que é dinâmico. Será preciso programas, inclusive programas sociais para apoiar essa pessoa. Uma coisa interessante é que o custo para treinar uma pessoa e colocar em outro lugar e até apoiar pagando salário enquanto isso ocorre, é um custo menor que preservar aquele emprego que não é mais competitivo.

O diretor-geral da OMC põe em relevo uma série de elementos que a dinâmica do capital em crise estrutural despertou. Apoiadas no regime de acumulação flexível, as empresas incrementam a produção com inovações oriundas de avanços na telemática e microeletrônica. Os robôs que assumem funções no processo de trabalho desempregam milhões de trabalhadores no setor tradicional da produção. A ideia do capital, revelada por Azevedo na entrevista acima, é que determinados postos de trabalho desapareçam na cadeia produtiva por deixarem de ser competitivos. O trabalhador agora desempregado terá, diante do desemprego, agruras para ser realocado no mercado de trabalho. Com a drástica redução dos postos de trabalho, restará

adequar-se à realidade se requalificando ou aceitando emprego na área de serviços, na condição de terceirizado, com salário mais baixo, ou até mesmo na informalidade.

Essas funções realçam o caráter dual da estrutura educacional. A escola profissionalizante para qualificar a força de trabalho, das atividades simples às mais complexas, segmentando-se conforme a estrutura da divisão social do trabalho. Em outro segmento, a escola propedêutica, destinada aos que receberão instrução ampla e poderão ser alocados em funções de comando da sociedade ou promovidos a ela conforme os interesses do capital. Com a crise estrutural do capital, a maior segmentação e fragmentação das funções na divisão social do trabalho exigem que a escola adeque a dicotomia educativa para novos parâmetros, mais flexíveis e diferenciados com forme a necessidade do mercado de trabalho.

A formação escolar à disposição dos filhos da classe trabalhadora assume cada vez mais a necessidade do capital, assim como obriga o próprio indivíduo-trabalhador a se tornar força de trabalho para que possa substituir as gerações de trabalhadores que estiverem desgastadas ou mortas. Acentua Marx (2013, p. 246-247):

> Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessário uma formação ou treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias (dinheiro). Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação [...] são incluídos no valor total gasto em sua produção.

A reestruturação do capital estabelece novos imperativos ao sistema educacional, qual seja de instruir os indivíduos técnica, política e ideologicamente mediante as necessidades sociorreprodutivas em estágio de crise profunda. A necessidade de formar qualificações necessárias à economia só reforça o estreito vínculo entre a escola e o setor produtivo e nela está inserida a educação profissionalizante.

A qualificação e a requalificação profissional capitalista, entendemos, são um requisito técnico e um preceito ideológico. Isto porque quanto mais trabalhadores qualificados, maior a concorrência pelos postos de trabalho, aumentando a pressão pela produtividade dos ocupantes das vagas. Ao mesmo tempo, essas circunstâncias tornam-se um terreno propício ao capital para impor condições precárias à classe trabalhadora, tendo em vista a redução drástica dos postos de trabalho bem como a difusão de componentes ideológicos favoráveis à extração de trabalho excedente. O trabalho regulamentado e contratado, típico do modo taylorista/fordista de produção, foi substituído pelo modo de acumulação flexível nas formas mais distintas de informalidade e precarização. São trabalhos temporários, terceirizados, “voluntarismo”,

“cooperativismo”, “empreendedorismo” e os mais variados parcelamentos de trabalho (ANTUNES, 2009).

Essas mudanças estendem-se à esfera da oferta de ensino profissionalizante que, em tempos de desemprego crônico, haja vista a crescente lógica de mercado que rege a relação capital e trabalho e, por sua vez, trabalho e educação, está cada vez mais permeado pelo ideário empresarial. Esses novos arranjos visam integrar a educação escolar ao sistema financeiro global do capital.

O movimento do capital em processo de reestruturação intenta submeter a educação, de forma mais intensa, ao circuito da produção do mais valor, explorando-a em todos os níveis, seja privatizando o ensino, camuflando-o pelo zelo ideológico do Estado, seja pela necessidade de formar os indivíduos para a perpetuação da sociedade das mercadorias (MÉSZÁROS, 2008). Diante disso, a educação pública estatal é alvo constante das investidas do capital, tentando abarcá-la, onde se vê a lógica do gerencialismo empresarial capitalista invadindo espaços públicos, argumentando a favor do mercado. Atacam os apologetas do capital, a ineficiência e ineficácia dos serviços prestados pelo Estado, como expressa Mészáros (2011, p. 916).

> No atual mundo capitalista, os argumentos a favor do mercado revelam a função ideológica apologética, na medida em que fazem uma total inversão da situação real. Pretende-se que o mercado demande – no serviço de saúde, no sistema educacional etc. – “disciplina”, “eficiência”, “crescimento da economia” e outras coisas do gênero e que, portanto, o mercado “demanda cortes” em todas as esferas dos serviços de assistência social.(aspas do original).

O processo de reformismo, encaminhados aos Estados nacionais da periferia capitalista, visa à eliminação das barreiras nacionais ao capital transnacional a fim de integrar os serviços estatais ao capital produtivo e financeiro nas esferas privadas monopolizadas, ajustando-os aos parâmetros do mercado. E como Mészáros apontou acima, constitui-se num movimento de integração de esferas pouco exploradas, em fases históricas, anteriores à produção de lucros.

Ao mesmo tempo, o imperativo de acumulação lucrativa do capital, a expansão do sistema de educação, dicotômico e fragmentado, interessa ao mundo empresarial como campo de investimentos e a difusão das relações sociais alienadas. Nesse sentido, o neoliberalismo concebe a educação como atividade potencialmente lucrativa em que o ensino é um negócio, e o conhecimento a principal mercadoria. Diante de tal lógica, o gerencialismo empresarial capitalista invade espaços públicos argumentando em favor do mercado. A adesão a esse ideário educacional implica o afinamento, necessariamente, à lógica capitalista contemporânea em defesa da liberdade plena ao capital. Sob os auspícios da tese neoliberal da “indivisibilidade da

liberdade", o que existe por trás do discurso da liberdade individual é a mistificadora imagem do indivíduo empreendedor e "criativo" (JIMENEZ, 2010).

A reestruturação da esfera do trabalho pressupõe a formação escolar no atendimento a um "novo" perfil de trabalhador, ou do "sujeito neoliberal", como indicam Dardot e Laval (2016), para o qual se requer novas qualificações e habilidades em todos os níveis e modalidades da educação (não somente na EP) e demais espaços de sociabilidade. Necessidade, esta, atendida pela difusão do ensino profissionalizante, que permite servir aos interesses do capital cuja formação escolar consiste em formar "uma força de trabalho obediente, aceitando com satisfação ser dominada pelo poder global" (MÉSZÁROS, 2011, 242). Enquanto o mercado registra a expansão do desemprego crônico, rebatimento da crise estrutural do capital, nada mais confortável ao capital que poder contar com trabalhadores conformados com salários baixos, subemprego, emprego informal, contratos temporários flexíveis às obrigações trabalhistas, característico da reestruturação produtiva posta em andamento pelo capitalismo. O empreendedorismo é o instrumento do capital humano para formar trabalhadores, adaptando-os à empregabilidade. Para a ideologia neoliberal, a problemática do desemprego só depende dos indivíduos, do quanto investem na produção de sua empregabilidade, isto é, se o seu perfil está alinhado à flexibilidade das relações trabalhistas e se ele é empreendedor nas atividades que desempenha.

A ideologia neoliberal é uma "espécie de cada um por si", como demonstra análise de Saviani (2010, p. 430):

> Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. [...] O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos.

O discurso da empregabilidade, segundo Freres (2008), confere ao trabalhador a responsabilidade de desenvolver suas próprias capacidades para que se torne empregável. Atribuindo-lhe também a responsabilidade do emprego ou desemprego, problema este inerente às condições estruturais do capitalismo. Para amenizar os efeitos da queda tendencial da taxa de lucro, o capital investe na introdução de tecnologias avançadas, aumentando a composição orgânica do capital, isto é, a introdução de equipamentos que possam tornar o trabalho mais produtivo, objetivando substituir os trabalhadores por máquinas. O aumento do contingente de trabalhadores desempregados cria o exército de reserva, induz o crescimento da concorrência e

pressiona os salários para baixo. O acesso ao emprego torna-se cada vez mais difícil e, com isso, o capitalismo dissemina meios ideológicos de combatê-lo. O empreendedorismo[15] constitui-se numa dessas formas.

Cêa (2007a, p. 310, aspas do original) aponta em seus estudos que

> [...] a noção de empreendedorismo serve de mediação entre a possibilidade de conseguir emprego ou ocupação e a persistência de um contexto marcado pela restrição de empregos formais, regulamentados, fundados em direitos do trabalho. Tal noção, dessa forma, enraíza e dá sentido à ideia de empregabilidade, porque traduz, de fato e mais fielmente, a impossibilidade de reversão do tímido papel do mercado formal, mantidas as características do padrão de acumulação predominante do capitalismo mundializado, e lança aos próprios indivíduos a responsabilidade sobre sua condição social. "Ter emprego" sucumbe ante a noção de "ser empreendedor".

A ideologia empreendedora ocupa cada vez mais espaço na educação pública brasileira. A educação profissionalizante é apresentada muitas vezes como tábua de salvação para o problema do desemprego. A relação entre empreendedorismo e educação não é fortuita; ela emana das teorias liberais clássicas adaptadas ao contexto atual de crise pelos teóricos neoliberais.

Os fundamentos do empreendedorismo vêm, conforme Cêa (2007a), das ideias clássicas do liberalismo e que são atribuídas, na contemporaneidade, a Shumpeter, porém a autora alerta que há uma diversidade de pensadores que abordam o assunto. Por isso, é problemático esgotar os elementos que corporificam a questão. Nos estudos de Cêa (idem), a *Teoria do pensamento econômico* de Schumpeter é constituída de uma visão na qual a estrutura capitalista é feita de rupturas de rotinas e transformação das estruturas existentes. Ao observar a realidade, o economista austríaco, com base na ideia de mercado livre, designa a atuação individual como sendo a melhor forma de satisfazer as necessidades. O empreendedor é aquele que realiza novas combinações dos meios produtivos, capazes de propiciar desenvolvimento econômico (CÊA, 2007a).

Como sublinha Cêa (2007a, p. 311), "o empreendedorismo passa a se constituir um conceito chave para a compreensão da atual forma de articulação entre economia e educação, proposta pelos ideólogos do capital". Por sua vez, destacadamente, a educação atende ao chamamento empresarial. Na nova configuração das relações capital-trabalho, são

---

[15]O empreendedorismo, conforme o dicionário *online* da Língua Portuguesa, diz respeito à capacidade do indivíduo de "projetar novos negócios ou de idealizar transformações inovadoras ou arriscadas em companhias ou empresas. Vocação, aptidão ou habilidade de desconstruir, de gerenciar e de desenvolver projetos, atividades ou negócios". O discurso empresarial acrescenta que é a livre iniciativa dos indivíduos em criar e gerir novos postos de trabalho num contexto de "emprego escasso" e da quebra dos vínculos empregatícios nas relações trabalhistas (FRERES, 2008).

determinados processos de mercantilização da educação, ocorrendo a importação das ideias gerenciais da esfera empresarial para as escolas públicas estatais, tratando a formação do aluno em conformidade com as necessidades do mercado. Como mercadoria, a educação pode ser privatizada e o saber historicamente produzido pela humanidade fica condicionado aos ditames do capital. Por essa lógica, a formação humana ocorrerá, em uma variedade de cursos e modalidades, apoiada no saber fragmentado. No que tange ao nosso objeto, o complexo econômico determina o estreitamento entre processo de ensino, consequentemente, o saber que deve ser apreendido pelo trabalhador em sua formação.

No regime de acumulação flexível, assentado por políticas baseadas sob o neoliberalismo, a trama revela a escola concebida como uma empresa. Usando o conceito de Lukács (2013), a educação como um complexo de complexos, a escola é um complexo de empresas. Ela mesma deve vender seu produto: escolarização, isto é, os sujeitos da escola, isto é, estudantes e professores são convertidos em empresas de si mesmos, adaptados e responsabilizados à própria venda competitiva de seu capital humano. O ensino é sua principal mercadoria, abrindo um mercado em que proliferam cursos a distância[16], contratando empresas para elaboração de material didático, apostilas, enquanto outros profissionais são contratados para retransmitir seu conteúdo. Na esteira, estabelece-se o ideário a partir de concepções de que educador e educando devem ser os empreendedores tanto de sua formação quanto de seu emprego, sob o risco de não atenderem aos requisitos da empregabilidade do mercado. A formação profissional deve seguir a lógica da reestruturação produtiva das atividades ocupacionais.

A acumulação flexível potencializou novas relações entre trabalho e educação, assim como instrumentos de exploração das atividades, sejam elas produtivas ou ideológicas. A partir dela, acirra-se a luta de classes referente ao que a escola faz em seu interior, adequar trabalhadores nos conteúdos e práticas de sua "de-formação" ou conformação; em outro aspecto, a luta de classes direcionando o que escola deve encaminhar para uso externo: vender seus serviços, isto é, escolarização da força de trabalho como parte do processo de acumulação da mais-valia.

Passou-se a exigir a formação continuada e permanente dos profissionais das diversas áreas da hierárquica divisão do trabalho, e não é diferente, no âmbito da escola pública,

[16] Ver essa tendência in FREIRE, Leiliane Rebouças. O ensino superior brasileiro mercantilizando: PROUNI e FIES no contexto da crise estrutural do capital. Dissertação de mestrado. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-FAFIDAM-FECLESC/UECE), Limoeiro do Norte, 2015. Também ver PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs) Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

antecipar para o ensino médio a formação profissionalizante. Para os defensores da proposta de formar precocemente estudantes-trabalhadores, que frequentam a escola pública, a profissionalização precoce foi estrategicamente posicionada no ensino médio para antecipar a disponibilidade da força de trabalho jovem para o mercado de trabalho. Por outro lado, a proposta da educação integral acentuada pelos clássicos do marxismo só pode ter o significado de formar os indivíduos – teórica e praticamente – com construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que a formação integral possa efetivamente se realizar (TONET, 2008). Uma educação apta a desenvolver a capacidade de participação crítica e autônoma, de desenvolvimento intelectual, de formação para o trabalho e para a construção de uma autêntica comunidade humana precisa ser alinhada à superação radical dos interesses do capital (idem). Nesse sentido, a formação como via para emancipação humana só pode se concretizar plenamente para além do capital.

Apoiados nesses pressupostos, buscamos compreender as determinações que movem nosso objeto no real, como indicam nossas reflexões, ao mesmo tempo em que esse processo contribui para desvelar o complexo educativo em que se insere a formação de professores numa trajetória articulada entre o complexo educativo e o modo de produção. Dessa maneira, a formação de professores perpassa pela função social e pela trajetória da escola, situada historicamente e com a finalidade de atender a determinados interesses.

Não obstante, precisamos adiantar que, entre as determinações do capital em crise e seus efeitos sobre a educação, temos o conjunto de reformas empreendidas com a finalidade de reestruturar o Estado, redefinindo o papel que o complexo educativo deve seguir. Essa temática será abordada posteriormente, quando buscaremos situar a relação entre ensino médio e educação profissional no quadro reformista educacional do final século XX.

4 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO E A ESCOLA: OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E O PROBLEMA DA DUALIDADE EDUCACIONAL

O Ensino Médio é uma etapa importante na formação de um jovem. Na atual sociedade, essa etapa choca-se com a terminalidade da educação básica. As possibilidades de continuidade dos estudos no Ensino Superior são incertas e, como trabalhadores, a maioria se vê forçada a ingressar precocemente no mercado de trabalho para garantir um emprego. Na superfície do fenômeno, essa questão tornaria ambígua a finalidade da escola e do ensino, nessa fase de formação dos estudantes-trabalhadores, de preparar os jovens para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho, já que se trata da dinâmica da sociedade brasileira inscrita no capitalismo denominado de periférico.

No contexto educacional, com evolução da industrialização da produção, a escola média acessível à classe trabalhadora foi atrelada, cada vez mais, ao mundo produtivo e ao contexto da luta de classes. Nesse processo, a escola foi vinculada ao Estado burguês, cujo papel foi se tornando central na implementação de políticas públicas, estreitando a relação entre a esfera produtiva e a educação. No percurso histórico do desenvolvimento desigual, a educação profissional foi atrelada a um nível de ensino no processo de formação de jovens trabalhadores, tornando ainda mais complicada a tarefa de definir o papel do Ensino Médio. Porquanto, o ensino de uma profissão no nível médio de escolarização significaria antecipar, para a classe trabalhadora, o processo de formação para o mercado de trabalho, visto que são esses jovens a nova força de trabalho que renovaria o mecanismo de produção e acumulação do capital. Nesse caso, as possibilidades de seguimento nos estudos são estreitadas historicamente, pois as necessidades humanas no modo de produção capitalista estão subjugadas às necessidades reprodutivas do capital. Isso não implica que os indivíduos não façam suas escolhas e modifiquem sua história e da sociedade na qual vivem. Pelo contrário, as grandes transformações históricas são resultadas das escolhas feitas individual e coletivamente. No entanto, lembramos Marx (2011, p. 25): “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre espontânea vontade, pois não eles quem escolhem as circunstância sob as quais ela é feita, mas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

No contexto atual estamos socialmente sob o modo capitalista de produção e nele comparece imperativamente a hierarquia capital-trabalho, de modo que os jovens das camadas mais pobres dos trabalhadores são os mais pressionados a ter uma fonte de renda para auxiliar o sustento familiar, porquanto se põe à venda sua única mercadoria, a força de trabalho. Pela

exploração direta que sofrem e por antagonizarem com o capital, cabe aos trabalhadores a luta pela emancipação da exploração capitalista.

Essas e outras questões servem apenas de introdução visando expor em relevo elementos desta investigação. Ademais pretendemos aprofundar e expor o processo histórico da dualidade escolar e as características históricas que estas assumiram no Brasil. Uma dualidade que põe na educação profissional vinculada ao Ensino Médio as condições para reprodução social da força de trabalho disponível às necessidades da ordem capitalista. Surgem, na esteira dessa dinâmica, propostas de escola e ensino das mais diversas modalidades cujos efeitos são "precarizantes", desumanizadores sobre a formação da força de trabalho.

Nesse sentido, retomamos alguns elementos da histórica dualidade presente na educação, especificamente, relacionando a educação brasileira. Ao fazer esse recuo na história, pretendemos alcançar as raízes da inserção do nosso objeto, através da relação histórica entre trabalho e educação, e buscar sua gênese, especificando, a realidade histórica brasileira no decurso de seu desenvolvimento. Nisso, pretendemos mostrar de que forma a escola assumiu a missão social de ensinar oficialmente, isto é, seu papel como definidor sobre o que deve ou não ser transmitido à formação de novas gerações no quadro da reprodução social.

Desse modo, começamos por recuperar o panorama histórico apresentando os fundamentos que caracterizam essa dualidade estrutural, como uma marca da escola, da relação trabalho e educação na sociedade dividida em classes, demonstrando, com isso, que a educação se constituiu, inicialmente, no sentido *lato,* constante, contínua e vinculada a outros complexos, da práxis social. Entretanto, o percurso do desenvolvimento das forças produtivas com a divisão social do trabalho culminou no surgimento de uma educação *restrita*. Com o avanço histórico das novas configurações da divisão do trabalho na era industrial, demonstramos o desenvolvimento desigual e contraditório das forças produtivas e das relações de produção, culminando no interior da educação *restricta* com uma nova divisão educacional: propedêutico de um lado e profissionalizante de outro (SANTOS, 2017), ao mesmo tempo em que surgem, no seio do movimento operário, propostas que se contrapõem ao ideário de escola estatal burguesa. Em seguida, apresentamos sinteticamente, esse quadro na realidade brasileira, suas relações e configurações nas recentes políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio e Educação Profissional.

4.1. Educação *lato versus* educação *restrita* e o papel educacional da escola

A escola é a instituição criada para desenvolver a educação formal, *restrita.* Assim como a educação é, de forma geral, determinada pelo complexo do trabalho, a educação escolar também é produto das relações de produção e das relações sociais que daí brotam e configuram a sociedade humana. Seu nascimento está vinculado às classes sociais dominantes que surgiram mediante as transformações registradas na esfera do trabalho. A divisão trabalho manual e trabalho intelectual e as classes que daí brotaram e se desenvolveram manifestaram seu interesse particular sobre o ensino como instrumento de formação de quadros que cumprissem as demandas de governança.

A escola em seus primórdios não surgiu para todos, mas sim para atender às necessidades de uma classe que se apropriou dos meios de meios de produção. Historicamente, as classes proprietárias e livres dos labores manuais criaram a escola para transmitir a seus herdeiros e prepostos os saberes sistematicamente desenvolvidos, especializando-os, tanto no domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano quanto na organização da sociedade.

Com a divisão social do trabalho, a hierarquia do trabalho intelectual sobre o trabalho manual relaciona-se com o surgimento da propriedade privada, aprofundando a desigualdade social entre proprietários e não-proprietários das terras e instrumentos de trabalho. Anteriormente predominava a coletivização, por isso, não havia essa separação. O processo de transmissão de saberes não distinguia os indivíduos socialmente.

Como analisa Ponce (2010), a transmissão dos saberes saiu da esfera coletiva e passou para a esfera privada. Os saberes culturais eram acumulados num longuíssimo espaço de tempo através da histórica luta da humanidade para produzir e reproduzir sua existência. Sua transmissão, a partir da distinção social, realinhou a função social do saber, do domínio do conhecimento, da cultura letrada, passando a representar um privilégio para alguns segmentos sociais.

Por outro lado, lembramos, a educação não se limita à escola. A educação é o complexo social da formação humana que cumpre a função formativa da individualidade no quadro da generidade humana (TONET, 2011). A educação é determinada ontologicamente pelo trabalho, pois como sustenta Lukács (2013), a partir de Marx, é o trabalho o complexo base sobre o qual a práxis social se move, processual e historicamente, na singularidade, particularidade, universalidade, sem esgotar jamais as possibilidades da criação de algo novo na realidade humana, pois é o trabalho a mediação ineliminável entre homem (sociedade) e natureza. O trabalho é a categoria fundante do ser social e modelo da práxis sobre a qual se movem os complexos da sociabilidade requisitados para compor o quadro gênero humano (LUKÁCS,

2013). Não significa limitar toda a riqueza social da generidade humana ao trabalho, mas acentuar sua centralidade no quadro de desenvolvimento das sociedades ao longo da história. A arte, a educação, a religião, a linguagem, a ciência, o direito, a sexualidade, a alimentação, entre outros, por exemplo, são complexos que enriquecem a vida humana socialmente, promovendo o refinamento das faculdades e comportamentos, desenvolvendo habilidades e valores que representam o afastamento das barreiras naturais. Convém chamar a atenção que os complexos são distintos entre si. Entre eles e o trabalho a zona de contato – autonomia relativa e reciprocidade dialética – guarda especificidades

A educação é um desses complexos e compõe o quadro da totalidade do ser social, mantendo os vínculos ontológicos com o trabalho. Embora atue com relativa autonomia, a educação se insere na realidade social e nela interage com outros complexos, por exemplo, a linguagem, o direito, a ciência, a arte, a religião, a alimentação, a sexualidade, a política etc. Esse movimento do complexo da educação, em interrelação com os diversos complexos da práxis social, resulta em grandes possibilidades de superação de obstáculos, seja no campo da relação entre sociedade e natureza ou no campo da sociabilidade. A educação tanto prepara as novas gerações à generidade humana como também participa das transformações sociais, não como complexo central, mas como esfera que assume a função de preparar os homens para novas tarefas, sejam elas na esfera do trabalho ou dos processos políticos, sociais e emancipatórios. Para isso, é imperativo a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento científico em suas mais variadas áreas, capacitando-a a enfrentar os desafios históricos frente ao quadro de exploração cada vez mais degradante e da barbárie crescente no seio da sociedade atual (MÉSZÁROS, 2003).

A educação num sentido *lato,* abrangente, vinculado às relações e aos processos sociais e de produção, tem no trabalho seu acento determinante, educação esta, mediada tanto pelo trabalho quanto por outros complexos da práxis social. As novas necessidades desencadeadas pelo processo de trabalho atuam na fundação tanto de outras esferas da sociabilidade humana quanto na educação, tomando como base teórica a análise ontológica do trabalho feita por Lukács de que o trabalho é modelo da práxis social. Ancorado em Marx, Lukács (2013, p. 287) explica sinteticamente que

> a estrutura ontológica básica do trabalho – pôr teleológico com base no conhecimento de um segmento da realidade com o propósito de modificá-la (conservar é um simples momento da categoria modificar), efeito causal continuado que se tornou independente do sujeito pelo ser que foi posto em movimento pelo pôr realizado, retroação das experiências obtidas de todos esses processos sobre o sujeito, efeitos dessas experiências sobre pores

> teleológicos subsequentes – compõe, de certo modo, o modelo para toda experiência humana.

O trabalho aqui é o trabalho concreto, produtor de valores de uso que atendem às necessidades humanas, mediação ineliminável entre homem e natureza, "protoforma", segundo Lukács (idem), do salto da esfera natural orgânica para a esfera da sociabilidade humana. Como meio regulador da relação homem-natureza, conforme Marx (2013, p. 255), "o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza". Como complexo social e como práxis, o processo educativo realiza o momento aprendizagem-ensino-aprendizagem, envolvendo a relação teleologia e causalidade, agindo e retroagindo sobre a realidade. Isso quer dizer, a decisão entre alternativas, seu propósito, o pôr do fim, para realizá-lo a opção por aqueles meios educativos e não estes, o choque com a realidade socialmente posta, isto é, um outro sujeito, sua consciência, perpassando o ato educativo por incidir sobre a personalidade individual um comportamento completamente novo.

A partir daí a relação objetividade e subjetividade se entrelaçam no processo de trabalho, criando a subjetividade objetivada. Uma realidade posta, isto é, que passa a existir a partir do trabalho objetivado, cuja finalidade é a superação de uma necessidade, por exemplo, a fome. Para saciar a fome, o indivíduo cria meios de trabalho, semeando alimentos, pescando, domesticando animais, cozinhando e temperando os alimentos, aperfeiçoando seus sabores e refinando seu paladar. Observe que cada nova realidade criou uma necessidade, abrindo novas perspectivas, possibilitando e conduzindo novas mediações que afastam, mas não eliminam, as barreiras naturais, pois a fome continuará e precisa ser satisfeita constantemente. Ao buscar atender à necessidade de fome, o trabalho desencadeia um processo de humanização, com mediações que nos afastam de comportamentos naturais, biológicos, para satisfazê-la.

> Mas não é somente o objeto que a produção fornece ao consumo. Imprime-lhe seu caráter determinado, seu acabamento. Em primeiro lugar, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que foi consumido de certa maneira por mediação, mais uma vez, da própria produção. A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, produz objetiva e subjetivamente. A produção cria, pois, os consumidores (MARX, 2008, p. 248).

À medida que o processo de trabalho cria meios que satisfazem necessidades humanas também representa a libertação diante do obstáculo que o induziu a pensar e a buscar a solução, a estabelecer teleologias e a agir de determinada maneira, de modo que possibilitasse atender

determinada necessidade, constituindo, portanto, uma conquista para o gênero humano. A partir daí, surge também a necessidade educacional, cuja transmissão do legado conquistado para outra geração a torna apta a enfrentar e buscar respostas para novas carências. O apelo da fome faz o indivíduo buscar os meios para saciá-la e sobreviver. Com o afastamento da barreira natural, permite-se alimentar também para saborear, socializar-se ao redor da mesa do almoço, conversar com amigos enquanto senta-se junto no horário da refeição. Nesse caso, a alimentação cumpre um ritual atendendo tanto uma necessidade fisiológica de sobrevivência quanto uma necessidade social. A educação atua nesse processo de socialização e isto não é estritamente uma educação escolar.

A partir daí, o complexo do trabalho mobiliza-se a fim de garantir sua continuidade histórica enquanto mediação do ser social com natureza e insere na materialidade social os complexos cada qual com seu propósito de atendimento de necessidades (LUKÁCS, 2013). Nesse sentido, a análise de Lukács a partir da teoria de Marx, permite entender que os processos sociais possam ser analisados como parte de um todo. Esse movimento social é a própria totalidade formada por complexos sociais que interagem mutuamente e se movem sobre a realidade social fundada pelo trabalho, realizando, porém, esse movimento com certo grau de autonomia. Os meios para satisfazer uma necessidade, a fome, retomando nosso exemplo, significa uma grande conquista para a humanidade. Satisfeita a fome, trata-se agora também de garantir que esse aprendizado possa ser reproduzido por aqueles que ainda não tiveram acesso a essa forma de atender a esta necessidade com esses meios. Assim como a fome, precisamos atender outras tantas necessidades sociais e, ao fazê-lo, transmitimos o que aprendemos. O complexo educativo se move interagindo com a totalidade de outras esferas do ser social e, na medida em que interage com elas, absorve suas conquistas e as transmite. Se não fosse a educação, estaríamos fadados a “inventar a roda todos os dias” (SANTOS, 2017).

Esse é o sentido *lato* da educação, perfazendo todo um processo de socialização e de transmissão junto às novas gerações do conjunto de saberes e habilidades conquistadas. Desta forma, elas podem aperfeiçoar as conquistas e, assim, também podem atender às outras necessidades, a fome, por exemplo. Podemos estabelecer que existe um conjunto de relações entre diversos complexos sociais que estão na esteira da satisfação da fome: a produção, a divisão do trabalho, a alimentação, a sua distribuição e a educação, por exemplo (LIMA, 2014; SANTOS, 2019).

Para Lima (2014), a educação, nesse sentido, é o complexo que faz parte da vida humana em sociedade, não se limitando a transmitir comportamentos inscritos na base orgânica, mas em promover o desenvolvimento do indivíduo como parte do gênero humano. A partir

dessa integração o indivíduo passa a compor a teia de relações sociais, sendo instigado individual e coletivamente a enfrentar as dificuldades e obstáculos postos pela vida social e pela natureza orgânica ali presente. A educação é formadora da individualidade e sua essência "consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas da vida do modo socialmente intencionado" (LUKÁCS, 2013, p. 178). Entretanto, ela é cercada de uma trama social que envolve as mediações historicamente desenvolvidas pelo conjunto da humanidade.

A humanidade produz e reproduz sua existência histórica também pela mediação educacional. A partir de Lukács (2013), entendemos que a esfera da individualidade se articula ao processo de generalização da humanidade que depende da sociedade para sobreviver mediante os imperativos da natureza. A base para a edificação, segundo o filósofo húngaro, para a existência de complexos sociais está no complexo do trabalho. Como explica Maceno (2017, p. 90), a partir Lukács,

> as cadeias de complexos socais que se dirigem a ação de outros homens não podem existir sem o trabalho; por sua vez, o trabalho não existiria sem elas. A diferença fundamental é que, ao necessitar de complexos dessa ordem para sua efetivação, o trabalho os origina e os desenvolve. Essa necessidade intrínseca que possui o trabalho de exigir para sua realização formas superiores de práxis impulsiona o desenvolvimento dos demais complexos sociais como sua mediação última.

A educação surge a partir dessa materialidade e como necessidade de transmissão dos conhecimentos acumulados e das conquistas culturais alcançadas. O que faz dela um complexo secundário, não menos importante, afinal, garantir a transmissão do patrimônio cultural produzido pelas gerações anteriores possibilita ao gênero humano enfrentar novas realidades que são postas perante si. Não significa transmitir apenas, mas preparar o indivíduo a partir de muitas mediações e interações desenvolvendo capacidades, faculdades a fim de que possa assumir o comportamento, posições teleológicas, frente as muitas situações que afligem a humanidade (LUKÁCS, 2013, LIMA, 2014).

A práxis educativa, como um dos complexos do ser social, compõe o cotidiano da humanidade. Através dela uma série de objetivações podem ser concretizadas por meio das atividades realizadas, cotidianamente, retroagindo sempre com novas aprendizagens, habilidades, conhecimentos e valores. Como a educação é uma posição teleológico que se realiza de sujeito para sujeito, com a mediação de uma série de relações humanas, podemos atribuir a ela, também, um papel fundamental nas mudanças e transformações que ocorrem na sociedade (TONET, 2011). Como gênero humano, apresenta-se diante de nós a necessidade de superar grandes obstáculos: a superação do trabalho alienado, a destruição dos recursos

naturais, da acumulação da propriedade privada da terra ou mesmo o racismo, o machismo, a xenofobia, entre outros. São problemas como esses nos quais os indivíduos podem assumir novas posições e comportamentos, projetando sua superação cuja função educacional está em possibilitar novas posições teleológicas com comportamentos e ações.

O complexo da educação avança na inter-relação entre a esferas *lato* e *restrita* se autorrealizando no cotidiano da humanidade, pois a aprendizagem do ser humano é constante, contínua e vinculada a vários complexos da práxis social. Isso configura a educação no sentido *lato* que, em meio às atividades, sejam elas produtivas ou ideológicas, possibilita situações espontâneas de aprendizagem, compondo o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores inerentes ao gênero humano. Maceno (2017), com base em Lukács, assinala o caráter universal da educação imanente ao processo de reprodução social, pois a educação no sentido *lato* jamais é totalmente concluída.

Entretanto, a contradição entre desenvolvimento das forças produtivas e relações de produções sociais, resultou na desigualdade social entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais. A divisão social do trabalho, o trabalho alienado, expressa-se na propriedade privada dos meios de produção, por exemplo, a terra, propiciou uma cisão estrutural na composição de grupos sociais, classes sociais distintas e opostas. O trabalho como um processo de sociabilidade é também uma das bases econômicas de qualquer sociedade, produtor de bens com valores de uso diversos, fonte de riqueza e sobrevivência da humanidade, que passou a ser organizado e dividido por categorias de trabalhadores especializadas e distintas. Já a educação se traduz nos comportamentos socialmente desenvolvidos ao longo da trajetória individual interagindo socialmente com a práxis cotidiana.

O modo como os trabalhadores intelectuais, ocupados da organização dos diversos processos de trabalho, alcançaram posições de dominação foi, sobretudo, em trabalhos manuais. Do trabalho coletivo das sociedades primitivas ao surgimento e desenvolvimento das cidades, a partir da contradição entre forças produtivas e relações sociais, as sociedades avançaram para o escravismo, especialmente na Grécia e em Roma. A organização de poder e riqueza nessas sociedades basearam-se no trabalho escravo, para isso, aperfeiçoaram a guerra como instrumento de expansão, controle e manutenção desse modo de produção. Os trabalhos não só estavam divididos em trabalho manual e intelectual, como também estavam controlados, regulamentados e distribuídos por ações governamentais, isto é, políticas. O Estado assumiu a tarefa de regular e intervir no processo de produção criando instituições para controlar e disciplinar o funcionamento das atividades laborais e de proteção à propriedade privada.

Se nas sociedades primitivas a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão do trabalho

em tarefas, estava em função do benefício comum na medida em que novas técnicas produtivas eram aperfeiçoadas, resultava na produção de excedente. Este excedente alterou as relações sociais no quadro da divisão e hierarquização entre trabalho material e espiritual. Para Marx e Engels (2007), foi a partir dela que surgiu a possibilidade de que a uns fossem permitidos o desfrute e o consumo dos produtos do trabalho e a outros o trabalho físico e a produção. Nas sociedades grega e romana, que abordamos como exemplo, com o predomínio do trabalho escravo, o conhecimento especializado na organização e distribuição dos processos garantia excedentes produtivos muito maiores, porém completamente apropriado pelo Estado e distribuído para classes que ali exercessem dominação[17].

Na Grécia, para cada cidadão livre, existiam pelo menos dezoito escravos, exigindo-se a força das armas para mantê-los submissos (PONCE, 2010). Isso mostra que o número de cidadãos, isto é, proprietários de terras, correspondia a uma pequena parcela da sociedade da época. Enquanto isso, a educação era desenvolvida nos ginásios e envolvia representações teatrais, exercícios físicos, discussões, reforçando a consciência de classe dominante (MANACORDA, 2010).

Na sociedade romana, que adotou os padrões da Grécia, guardadas suas variações, o ensino era direcionado aos cidadãos livres. Manacorda (2010, p. 109) indica que "um cidadão livre pode se dedicar a atividades artísticas e literárias não como ao exercício de uma profissão, mas como atividade desinteressada e ocasional". Entende-se por cidadão livre os aristocratas patrícios e os altos escalões do exército, a nobreza.

Consideramos que a educação *restrita* surgiu nesse percurso histórico, a fim de garantir a transmissão de saberes cada vez mais especializados e destinados tanto à produção e seus processos de trabalho quanto à organização social dela. Nas sociedades grega e romana ficou acentuado o caráter classista da educação escolar que também passou a associar-se ao poder de organização da sociedade, distribuição de postos de trabalho e o controle de processo de produção. Sobre a dualidade educativa, indica Saviani (2007, p. 155),

> a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A escola está ligada ao modo de reprodução social em cada época histórica. A origem

[17] "O trabalhador escravo foi reduzido a mero instrumento de produção agrícola privado de qualquer direito social e comparado a animais de carga. Nas cidades havia o comércio de escravos destinados em grande maioria ao trabalho agrícola. Era a síntese que articulava tão bem a relação campo-cidade" (ANDERSON, 2016, p. 29)

dela se relaciona com a educação *restrita*, ligada ao ócio e ao lazer, conforme Saviani (*idem*), uma evidência histórica daqueles que se libertaram das atividades laborais e se tornaram as classes dominantes.

A partir da produção de excedentes, da domesticação de animais, domínio cada vez maior de processos e técnicas agrícolas, entre outras tarefas complexas e do ócio, a educação escolar se desenvolveu e no conjunto dessas relações se apoiou no saber sistematizado do trabalho, primeiramente escravo, depois servil e, por fim, com a revolução burguesa, no trabalho assalariado. Esses elementos tornaram-se determinantes na função social da escola no quadro da produção e reprodução social.

2.2. O contexto histórico da ascensão capitalista e o escravismo colonial

Nesta seção, iremos expor o desenvolvimento da relação trabalho e educação e sua historicidade na formação da sociedade brasileira, abordando suas características. Com isso, pretendemos analisar os desdobramentos e a configuração da dicotomia educacional que toma forma a partir das nossas particularidades e sua relação com totalidade histórica. A relação entre as esferas educacionais *lato* e *restrita* foi gradativamente transformada pelas relações de produção do capitalismo ascendente e as necessidades sociorreprodutivas da classe burguesa. No período colonial, a resistência à dominação colonizadora se apresentou em vários momentos da história. Elas apontam que os conflitos entre os grupos sociais influenciaram na consciência da classe dominante trazendo um senso reacionário como medida de controle social, o que condiz com os métodos violentos aplicados mesmo nas relações cotidianas (AQUINO *et. all*., 2012).

Enquanto predominou o modo de produção feudal, as necessidades das classes dominantes eram atendidas por uma escola que formava nobres, para governar e guerrear, e segmentos do clero que eram preparados para os cargos mais notórios da hierarquia eclesiástica. Os camponeses exerciam a função econômica, constituíam a base da sociedade feudal (MANACORDA, 2010). Nesse período, à sombra da Monarquia Carolíngia[18], a educação *restrita* estava submissa à Igreja, através dos monastérios, esta distribuiu escolas bíblicas pelos

[18] A Monarquia Carolíngia (751-987 d.C.), prevaleceu sob reinado de Carlos Magno, situada na Europa Ocidental, atualmente na França. Foi uma tentativa de recriação do sistema do poder romano após as invasões e estabelecimentos dos povos germânicos. “A passagem da dinastia Merovíngia para a dinastia Carolíngia, através de Pepino, o Breve, é precisamente assinalada por uma aliança entre o reino franco e o papado, que ficou selada, simbolicamente, pela unção, recebida por Pepino, das mãos de Estevão II. Vinte anos depois, Carlos Magno encetaria uma aliança similar com o Papa Adriano I” (BARROS, 2009, p. 57).

feudos. As escolas monásticas[19], ressalta Ponce (2010), ofereciam uma instrução aos futuros monges das chamadas“escolas para oblatas” e outro tipo de instrução destinada à plebe, de forma muito rudimentar e paroquial a poucos vocacionados.

A propriedade da terra feudal e a divisão do trabalho manual e intelectual comparecem, na forma ideológica, entre os nobres e guerreiros ao lado dos eleitos da Igreja e dos profanos, que deveriam aceitar a condição social inferior para alcançar a salvação. A educação *restrita* estava limitada às funções eclesiásticas, praticamente durante uma boa parte da história da sociedade feudal. Nesse período, revoltas camponesas eram controladas pela força militar dos nobres e pelo controle ideológico da Igreja[20].

As transformações econômicas, a partir dos séculos X e XI, abriram novas possibilidades culturais. Com o aumento da produção agrícola e o boom demográfico, as cidades reassumiram sua importância na Europa Ocidental e nelas as Universidades foram criadas e o saber escolar avançou, embora com expresso controle da Igreja (AQUINO, 1999). Com o renascimento do comércio e das cidades, a educação escolar voltou a ser valorizada, pois o conhecimento era necessário em virtude das transformações econômicas, sociais e políticas que semearam o capitalismo. Com efeito, os germes da manufatura, ligados ao crescimento das cidades e do comércio na Europa feudal, germinaram novas relações econômicas e as corporações de ofício representavam a criação de novas ocupações no rol dos ofícios. As categorias profissionais da manufatura passaram a ter, nos saberes especializados, sua base de desenvolvimento. Enquanto isso, a escola da Igreja era transferida dos monastérios para as catedrais. Era a Instrução “catedralícia”, inspirada em Platão e Aristóteles (PONCE, 2010).

Com o surgimento da Universidade, a educação *restrita* é elevada a um nível mais sistemático, tornando-se o *lócus* do pensamento racional. Com ela, abriram-se novas

[19]A escola monástica tem origem na organização da Igreja em torno dos monastérios. Lá os monges trabalhavam e oravam abnegando as coisas profanas do mundo. Por outro lado, possuíam uma organização sólida na administração dos bens da Igreja, direcionavam a agricultura em torno do feudo apoiados por um sistema de trabalho com regras estritamente disciplinares. Logo que as escolas “pagãs” desapareceram, o clero tratou de assumir rapidamente a instrução pública (PONCE, 2010).

[20] Revoltas camponesas seguiram por todo o período medieval. As mais marcantes revoltas foram as do período chamada Baixa Idade Média: Em 1320 o oeste de Flandres fora palco de uma feroz guerra camponesa contra extorsão fiscal da nobreza e os dízimos da Igreja; em 1358, o norte da França foi incendiado por uma revolta camponesa, a maior da Europa Ocidental, motivada por confiscos e pilhagens militares durante a Guerra dos Cem Anos; em 1381, a Revolta Camponesa na Inglaterra contra a exação de uma per capta exigia nada menos a abolição imediata da servidão e a revogação do sistema legal vigente (ANDERSON, 2016, p. 229). Para Marx, Engels e Lukács, a Revolta dos Camponeses foi mais importante. Como registra Aquino (1999), essa revolta foi encabeçada por: **Thomas Müntzer**, foi um dos primeiros teólogos alemães da era da Reforma, ele se tornou um líder rebelde durante a Guerra dos Camponeses. Müntzer virou-se contra Lutero com vários escritos contra Lutero, e apoiou os anabatistas. Na Batalha de Frankenhausen, Müntzer e seus seguidores foram derrotados. Ele foi capturado, torturado e decapitado.

possibilidades para o avanço e aprofundamento do conhecimento. Esse tipo de escola surgiu sob a tutela do poder da Igreja e depois das monarquias nacionais, mas uma característica acentuava seu caráter classista: O ingresso nas universidades era restrito aos nobres e candidatos ao clero (*ibdem*).

Por outro lado, a economia mercantil das cidades e a sua organização em associações, corporações ou *guildas,* introduzem na instrução o ensino através dos mestres livres que, de acordo com Manacorda (2010, p. 180), munidos da *licentia docendo* concebida pelo *magischola*, ensinavam fora das escolas episcopais, para evitar concorrência, satisfazendo as exigências culturais das novas classes sociais (*idem*). Esse foi um caminho aberto para a profissionalização na esfera escolar. No processo de transformações uma ciência natural avançou e, gradativamente, suas variações e contradições foram incorporadas ao complexo econômico (LUKÁCS, 2013). Essas mudanças estavam acontecendo também no campo político, pois estados nacionais com poder centralizado ascendiam dos conflitos sociais entre as classes do mundo feudal ante o poder crescente dos comerciantes (HUBERMAN, 1986).

Nos séculos XV e XVI, cada vez mais interessados no comércio mundial e em mudanças culturais que não condenassem suas práticas sociais, a burguesia nascente, associada à nobreza real, investiu na expansão das rotas de comércio. A expansão comercial e marítima europeia empenhou-se em encontrar essas novas rotas numa fase, conceituada por Marx (2011) de acumulação primitiva de capital, alargando as relações comerciais em níveis mundiais. Esse processo histórico resultou na formação de territórios coloniais na América, África e Ásia. Esses processos históricos chocaram o modo de produção capitalista com outros modos de produção. Em seus estudos Marx (2011)[21], considerou três formas distintas de relações que as formações sociais pré-capitalista estabeleciam com a propriedade. As sociedades pré-capitalistas se apresentaram de três modos, não necessariamente nessa ordem, pois cada uma delas tem seu próprio tempo histórico: a primeira delas a formação asiática, a segunda as sociedades romanas antigas e a terceira, a forma social germânica (*idem*).

As navegações atendiam ao propósito de um capitalismo mercantil em processo de expansão buscando alternativas externas para aumentar acumulação de riquezas comercializáveis. Novas áreas territoriais foram encontradas e, aos poucos, os portugueses,

[21] Não é nosso objetivo tratar dessas teses que Marx lançou nos estudos sobre o capital, publicados nos *Grundrisse*. Para nosso estudo cabe a indicação de Marx (2011) sobre a análise das sociedades que precederam o modo de produção capitalista em áreas onde predominavam formas de relações de trabalho e terra (propriedade) distinta do que prevalecia na Europa Ocidental. Um dessas propriedades é a formação asiática de organização da propriedade. Marx, indicando que elas evoluíram da propriedade tribal coletiva, primariamente do nomadismo, depois com o sedentarismo e com a agricultura evoluiu para uma forma superior de organização, com poder despótico. Como exemplo, Marx indica o México, Peru, nas comunidades celtas e algumas tribos de Índia.

espanhóis, ingleses, franceses e holandeses iniciaram as disputas para explorá-las. Na medida em que o processo de supremacia europeia se consolidou nas diferentes regiões do globo, o modo de produção, predominante localmente, foi sendo desintegrado ou reintegrado, a partir do processo colonizador, às "novas realidades" do modo de produção capitalista (MAZZEO, 2015).

Foram os colonizadores portugueses, após sua chegada em 1500, que deram início à formação da sociedade brasileira. De acordo com Mazzeo (2015, p. 73), "existe um movimento sintético em direção a uma formação social que responde às necessidades capitalistas, formação particular gerada pelo processo de autorreposição do modo de produção capitalista, enquanto universalidade"[22]. Isso significa entender que as origens da sociedade brasileira estão assentadas no movimento universal do capital, sua esfera comercial, pelo qual põem em marcha particularidades históricas deste desenvolvimento na fase de acumulação primitiva. Na necessidade de ampliação e reposição dos polos econômicos dominantes na Europa, a colonização brasileira foi articulada ao vasto processo de acumulação mundial do capital, para isso, os portugueses optaram por introduzir no Brasil uma economia que suprisse o comércio com gêneros tropicais e metais preciosos de grande valor comercial. Conforme Prado Jr. (2006, p. 119), toda a nossa "economia foi subordinada inteiramente a este fim", sendo organizada e apta a funcionar para "produzir e exportar aqueles gêneros", cuja exploração se efetivou com a grande propriedade agrícola, inicialmente açucareira, e o trabalho escravo.

Esse caráter particular de uma formação econômico-social, no caso a brasileira, é ela mesmo o momento do universal concreto, segundo Mazzeo[23] (2015). Como movimento do universal-concreto, o capitalismo, tendo como necessidade a expansão-reposição, engendra uma formação histórica particular da produção e formação social. Para o autor, a formação social brasileira se configura como um organismo social determinado pela produção capitalista que reproduz, destrói ou incorpora novas realidades, isto é, particularidades dos ramos da produção que materializam o universal-concreto. Foi o processo expansivo de acumulação do

[22] A análise de Mazzeo está ancorada na matriz teórica marxiana, acolhendo as contribuições de Lukács sobre a resolução metodológica e baseada na interpretação de Caio Prado Junior para teoria marxista. Para Mazzeo, Prado Jr. interpreta corretamente a formação da sociedade brasileira vinculada ao processo de acumulação originária do capital, como indicou Marx.

[23] Mazzeo (2015, p. 68), apoiada em Marx, remete a produção em geral que desdobra e articula determinações distintas dos ramos da produção, perfazendo a própria produção como um ramo particular da produção em geral. Ao mesmo tempo, "o caráter universal da produção, de amoldar-se a diversas situações concretas, é ressaltada por Marx ao afirmar que a produção não é somente particular. Ao contrário, é sempre organismo social determinado, um sujeito social que atua em conjunto mais ou menos grande, mais menos pobre, de ramos da produção". Essa relação entre o particular e o universal explica a particularidade brasileira como formação social específica de um capitalismo mercantil cujas características são expressadas pela colonização.

capitalismo comercial ou mercantil, a esfera da circulação, que pôs em marcha a colonização e, neste aspecto, destaca o fato de um movimento de inversão pelo qual

> o modo de produção capitalista *determinando* e *contendo* várias formações sociais onde estão presentes diversos estágios e formas de organização do trabalho e extração do mais valor; essas formações definem o caráter particular e concreto, em termos de leis universais, do modo de produção (MAZZEO, 2015, p. 72).

A sociedade colonial não era fundada no modo produção capitalista em sua plenitude, mas no mercantilismo, um momento da forma histórica do capitalismo, engendrando formas sociais, históricas, particulares e periféricas. Essa fase do capitalismo funcionou como modo de acumulação primitiva, segundo Marx (2013, p 821),

> a descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento das populações nativas nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracteriza a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva. A eles se segue imediatamente a guerra comercial entre as nações europeias, tendo o globo terrestre como palco.

A sociedade posta em curso no Brasil estava vinculada ao capitalismo e subordinada à metrópole portuguesa e, por esta via, ao comércio europeu. Isto significa que seu desenvolvimento era subordinado ao contexto social global do capitalismo e dele dependia. Na fase de acumulação primitiva do capital, as colônias que surgiam desempenhavam funções específicas na política econômica mercantil. Enquanto na Europa a dissolução do feudalismo criava os elementos para a fase madura do capital, (ao desapropriar produtores de suas terras e empurrá-los para as cidades como trabalhadores assalariados, nas colônias, nos saques, apropriação de terras e seu cultivo voltado à exportação para o mercado europeu), o comércio de escravos e o latrocínio se transformavam em capital na metrópole (MARX, 2013).

Como analisa Neto (2015, p. 63), o "colonialismo revela o segredo da acumulação de capital, enquanto o mercantilismo explicita a nova especificidade do capital comercial", pois a empresa colonizadora tem uma finalidade que extrapola a compra e venda apenas do produto cultivado num lugar e comercializado em outro. Ela desintegra os sistemas locais e os reintegra a partir das demandas do modo de produção capitalista, atuando como elemento aglutinador de costumes, prática produtivas e sociais que definem o papel das colônias no mercado mundial. Para Neto (idem, p 65), esse processo é o pressuposto para que exista um mercado mundial tendo em vista que "metrópole inexistiria sem colônia, da mesma maneira que inexistiria o senhor sem o escravo e patrão sem o proletariado".

Analisar o caráter histórico-particular da sociedade brasileira nos ajuda a entender a relação trabalho e educação e a função social que é atribuída à escola. Precisamente, as análises de Caio Prado Jr., com base em Marx, enriquecidas por Florestan Fernandes e Antônio Carlos Mazzeo, guardadas suas distinções, oferecem-nos uma chave teórica para entender a realidade brasileira e sua particularidade histórica. Para nosso estudo, optamos pelos estudos de Mazzeo (2015) sobre a teoria da via colonial do capitalismo brasileiro. Baseado em Prado Jr., Mazzeo considera a relação capital e trabalho, na particularidade histórica brasileira, uma expressão da universalidade da produção capitalista. Desse modo, podemos situar o complexo da educação e função social da escola, tendo como base o desenvolvimento da relação trabalho e educação nesse processo histórico.

Com base em Marx, Mazzeo (2015), explica o movimento universal do capital encontrando suporte na particularidade concreta que engendra. Enquanto as manufaturas se desenvolviam na Europa, o processo de acumulação capitalista tinha como suporte a produção colonial. O desenvolvimento das manufaturas estava vinculado ao processo de colonização e o sistema colonial integrava o processo de acumulação geral do capital, Destaca Marx.

> O sistema colonial amadureceu o comércio e a navegação como plantas num hibernáculo. As "sociedades *Monopolia* (Lutero) foram alavancas poderosas da concentração de capital às manufaturas em ascensão, as colônias garantiam um mercado de escoamento e uma acumulação potenciada pelo monopólio do mercado. Os tesouros espoliados fora da Europa diretamente mediante saqueio, a escravização e o latrocínio refluíam à metrópole e lá se transformavam em capital (MARX, 2013, p. 823).

No processo histórico de transição do feudalismo para o capitalismo, o trabalho assalariado nas manufaturas coexistia com o trabalho servil. Enquanto isso, nas colônias o emprego da mão de obra escrava era força de trabalho de onde se extrai o sobretrabalho. Este era um importante elemento do processo de acumulação capitalista para as nações imperialistas colonizadoras. O curso desse processo contribuía cada vez mais para as transformações socioeconômicas que culminaram na industrialização. Como indica Marx (2013, p. 829): "Em geral, a escravidão disfarçada dos assalariados na Europa necessitava, como pedestal, da escravidão *sans phase* [sem mais] do Novo Mundo". Como explica Mazzeo (2015, p. 71): "se temos a formação de uma estrutura escravista nas colônias americanas, esta aparece como uma *formação (social) particular de universalidade capitalista*".

A introdução do trabalho escravo como a força produtiva movimentou a dinâmica histórica do capitalismo ocidental, da fase da acumulação primitiva bem como da sociedade brasileira durante a maior parte de sua história. Enquanto o trabalho escravo era a base de todo o sistema produtivo e dele se extraía "sobretrabalho", o excedente produzido aqui era um

importante elemento que dinamizava a economia da metrópole portuguesa e sua aliada, a Inglaterra. A divisão da sociedade, com base no trabalho escravo e no trabalho dos dirigentes proprietários do latifúndio, trouxe repercussões imediatas na divisão da sociedade. Ser proprietário, era ser livre. Enquanto isso, o trabalho escravo negro cativo do "trabalho forçado até a morte e, aqui, a forma oficial do sobretrabalho" (MARX 2013, p. 310).

A reprodução social se tornou mais significativa quando os portugueses optaram por não se limitar a estabelecer feitorias no território brasileiro. A medida inicial foi a dominação dos nativos a fim de tomar posse e explorar sua força de trabalho. Pouco eficientes na realização das tarefas de trabalho compulsório e conhecedores do território, os indígenas resistiram, apoiados na Companhia de Jesus que era contra o aprisionamento nativo para o trabalho compulsório, escravo (FAUSTO, 2004). Por outro lado, os portugueses - que já lançavam mão da força de trabalho escravo africana na metrópole, nas Ilhas dos Açores, onde já existia a empresa açucareira, e dominavam regiões africanas por onde navegavam - optaram pela aplicação do trabalho escravo. Não havia interesse dos portugueses, a não ser a contragosto, de vir a se estabelecer na América para pôr- lhe a serviço a energia do trabalho físico, ressalta Prado Jr. (2006). A burguesia ascendente estava disposta a vir para o Brasil não como classe trabalhadora, mas "como dirigente da produção de gêneros de grande valor comercial, como empresário de um negócio rendoso" (idem, p. 29).

Essa efetivação, segundo Prado Jr. (*idem*), foi processada mediante as condições internas e externas da colônia em virtude da economia mercantil europeia. Na esfera do trabalho - ao contrário do que acontecia na Europa, onde a força de trabalho estava em um período de transição do feudo para as manufaturas - nas colônias, o trabalho escravo foi a opção mais imediata e rentável, desse modo, a colonização brasileira deu origem a uma sociedade com características sociais particulares[24].

Esse quadro, explica Mazzeo (2015, p. 73), "já em sua gênese, como capitalismos-particulares, desiguais e combinados, que se articulam com os polos econômicos dominantes na Europa, integrantes, então, do vasto processo de acumulação do capital". Por conseguinte, a colonização, como parte do processo de acumulação capitalista, resgata os horrores da escravidão[25]. Essa organização socioeconômica da colônia carregou uma forte marca ideológica

[24] Grande propriedade privada, o *latifúndio*, a monocultura agrícola voltada ao mercado externo e o trabalho escravo, predominantemente (JUNIOR, 2006).

[25] Na sua obra *O Capital,* Marx (2013, p. 310), na análise da avidez por mais-trabalho, revela o caráter da escravidão entre a Antiguidade e as sociedades coloniais da América na era moderna que pode ser aplicado, mudando o que tem que ser mudado, também sobre a escravidão brasileira: " (...) Mas à medida que a exportação de algodão tornou-se o interesse vital daqueles estados, o sobretrabalho dos negros, e, por vezes, o consumo de

da separação entre administradores, proprietários de terras e escravos e os trabalhadores escravos, indígenas nativos ou negros africanos, uma divisão evidente da sociedade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa divisão tem um acento mais relevante na sociedade brasileira, pois o trabalho manual reservado, predominantemente, aos negros ergue-se como pilar da economia colonial.

O processo educacional geral tem suas bases ontológicas vinculadas ao complexo do trabalho em determinação recíproca, embora atue com relativa autonomia, a prioridade ontológica é do trabalho. Em linhas gerais, a educação é determinada prioritariamente pela divisão social do trabalho e visa atender as necessidades reprodutivas socialmente postas pelo modo de produção vigente. Isso não quer dizer que a educação seja limitada pelo trabalho, pelo contrário, mantém um processo constante de relativa autonomia em relação a ele e se relaciona contínua e processualmente com outras esferas sociais, absorvendo elementos que entram no circuito contraditório das necessidades sociorreprodutivas. Numa sociedade de classes, essa dinâmica que move o ato de educar, instrui a partir do conhecimento restrito, privilégio da classe proprietária.

O resgate histórico das vias de desenvolvimento do capitalismo na particularidade brasileira nos possibilita entender melhor o contexto social onde o nosso objeto está inserido. Ao deslindar o processo da relação capital e trabalho e a relação trabalho e educação, mediado, em muitos aspectos, pela educação escolar ofertada pelo Estado, verificamos a configuração da dualidade educacional e suas formas dicotômicas. Um outro aspecto também diz respeito ao fato peculiar no qual os agentes políticos recorrem a um expediente autocrático para lançar as mudanças almejadas, por isso, entendemos que essa problemática histórica será melhor analisada através da relação entre particularidade histórica brasileira e capitalismo em seu estágio atual.

Essa relação entre trabalho e educação, no quadro da histórica formação social brasileira e suas particularidades, se insere no contexto mais geral do modo de produção do capital. A historicidade dessa relação indica o papel atribuído à educação com a implantação do ensino restrito e reservado, inicialmente, à classe branca proprietária. O saber, transmitido pelas relações cotidianas e voltado às funções do trabalho manual, negro ou indígena, toma acento na divisão educacional brasileira. Essas características, ao longo do processo histórico que atravessa o período colonial, depois monárquico e republicano, se combinam e, conforme a

---

suas vidas em sete anos de trabalho, converteu-se em fator de um sistema calculado e calculista. O objetivo não era extrair deles uma certa quantidade de produtos úteis. O que importava, agora, era a produção do mais-valor".

divisão do trabalho, são transformadas pelas atividades econômicas. Com isso, a divisão educacional, via necessidades produtivas, atenderia às classes sociais.

A dualidade educacional, o ensino lato e o restrito, que surgiu com a sociedade dividida em classes sociais, "serve a uma demanda específica da sociedade: sistematizada e organizada sob a orientação de determinados interesses sociais" (SANTOS, 2019, p.30). De modo geral, este ensino no período colonial evoluía no ritmo da diversificação das atividades econômicas (CUNHA, 1978). O ensino restrito, reservado às elites proprietárias, tinha características predominantemente europeias. De acordo com Almeida (1989), o saber sistematizado e organizado tinha pouca ou quase nenhuma finalidade para o colonizador. O trabalho que seria desenvolvido pelos escravos nas lavouras prescindia do saber escolar. Nas primeiras décadas dos Governos Gerais, os trabalhadores livres eram importados da metrópole, entre os quais feitores, mestres de obras e mestres do açúcar (*idem)*.

A interiorização da colonização, o distanciamento da metrópole assim como entre os centros urbanos e as propriedades rurais, possibilitaram o recrutamento de os trabalhadores brancos pobres livres, mestiços livres e até mesmo escravos eram comprados ou alugados para prestar determinados serviços (PRADO Jr., 2006). Esse autor (*idem*, p. 220) registra a pequena indústria vinculada à autonomia entre as grandes propriedades rurais e a existência de ofícios com domínio de saberes mecânicos.

> Fora das grandes aglomerações, de que me ocuparei depois, as artes mecânicas e indústrias constituem um simples acessório dos estabelecimentos agrícolas ou de mineração. Para manejo destes, ou para atender às necessidades de seus numerosos moradores – proprietário e sua família, escravos e agregados, - torna-se necessário por motivo das distâncias que os separaram dos centros populosos, mercê da extensão dos domínios, ou por outras considerações de ordem prática e econômica, a presença de toda um pequena indústria de carpinteiros, ferreiros e outros, bem como, frequentemente, até manufaturas de pano e vestuário.

Segundo o autor, esses ofícios e artesania eram realizados, geralmente, por mulatos livres frequentemente ambulantes, de porta em porta, circulando pelo interior. Esse distanciamento também estimulava a disseminação de olarias, cerâmicas, o manejo dos curtumes fabricando os mais variados produtos: "Do sabão ao azeite, da tecelagem à fabricação de chapéus, coxonilhos e cuias de coitizeiros. Essa pequena indústria era restrita ao abastecimento interno, limitada e suprimida pela metrópole, quando concorriam com os produtos vindos do reino" (PRADO Jr., 2006, p. 220).

No Brasil, então, o processo educacional geral tem, em suas origens, que atender a dualidade sobre a qual está fundada a formação socioeconômica: trabalho intelectual, de

comando dos dirigentes, versus trabalho manual, predominantemente, escravo (ROMANELLI, 2013). Sobre essas bases, segue também a análise de Cunha (1978), um duplo caminho: um para formação das classes dominantes dirigentes, as elites agrárias e as camadas intermediárias com funções na estrutura burocrática-administrativa; outro voltado para as características gerais do trabalho manual. Para aqueles, uma educação em que prevalecem os preceitos da civilização europeia e, para os demais grupos, as particularidades da realidade do trabalho no Brasil, dissolvidas em vários ofícios ligados à produção de gêneros agrícolas, especialmente, a manufatura açucareira, como também as profissões de carpinteiro, ferreiro, pedreiro, oleiro, purgador, caldeireiro, caixeiro, entre outros.

Conforme Cunha (1978), essas condições interferiram também no ensino dos ofícios, profissionalizantes. Na trilha do autor, o fenômeno educacional assumiu formas históricas ainda mais particulares em virtude dos traços da forte herança de uma sociedade colonial, reproduzindo a divisão do trabalho constituída como força de trabalho a mão de obra escrava. Nesta divisão, a marca mais cadente é a sujeição e discriminação dos trabalhos manuais ao poder do latifúndio, à propriedade privada colonial. Desde a colonização, a educação desenvolvida em terras brasileiras busca a reprodução social dos valores e costumes das civilizações europeias colonizadoras, já sob uma transição para o modo de produção capitalista bastante avançado.

Na educação brasileira a marca da dualidade estrutural é histórica, repetimos. Desde a colonização europeia, as investidas dos colonizadores em transplantar as estruturas sociais vigentes daquela sociedade. Esse percurso também foi adotado pelas classes dominantes locais, variando o período histórico, que trouxe também o plano de fazer da colônia uma fonte de riquezas a ser explorada. Implantar aqui um modo de produção tomando do mercantilismo, o capitalismo comercial, as leis econômicas a serem aplicadas, também refletiu nos padrões de reprodução social aqui implantados. A escola, também nesse processo, foi adequada aos interesses da classe dominante. Sob a responsabilidade do clero católico, ela consistia em discursos, sermões e letramento apoiada no *Ration Studiorum* e restrita aos filhos das classes proprietárias e estratos médios. Único meio voltado às elites de terem acesso à cultura da civilização europeia. Essa educação também foi aplicada no processo de aculturação dos nativos.

> Para obter tal subordinação livre, que interessa ao bem comum, a educação deve tornar mais homem, lema do *Ration Studiorum* usado pela Companhia de Jesus a partir de janeiro de 1599. Ou seja, deve dar conta das três faculdades que, segundo a filosofia da escolástica, define a pessoa humana: a memória, a vontade e a inteligência. [...] Por outras palavras, é "mais homem" quem aprende a agir segundo a *recta ratio agibilium* e a *recta ratio factibilium* da

> Escolástica, a reta razão das coisas agíveis e a reta razão das coisas factíveis, visando ao "bem comum" da concórdia e da paz do todo o Estado (HANSEN, 2000, p. 25)

Esse direcionamento à moral cristã baseado na escolástica tornou-se uma tradição na educação brasileira, já na instrução aos ofícios, bastante precária e destinada a uns poucos homens pobres e livres, reservada à reposição de profissões na divisão social do trabalho, conforme as atividades econômicas. Desse modo, expressava o acentuado traço da divisão da sociedade em trabalho manual e trabalho intelectual, escravo e proprietário, respectivamente.

Mesmo com tais restrições, o ensino de ofícios profissionais não deixou de receber a devida atenção, apesar da predominância da escravidão negra onde se executava o trabalho de "enxada e foice". Ao buscar as raízes históricas do ensino profissionalizante no Brasil, encontramos também a obra *L'Instruction Publique au Brasil – Historie – Legislation* de autoria de José Ricardo Pires de Almeida, de 1889[26]. Com ela é possível verificar a distinta separação do saber profissional para trabalhos pesados, labores manuais, ofícios reservados aos "órfãos de Deus, desvalidos da sorte". A evidente depreciação do trabalho manual, reservado a estratos sociais de origem negra indígena ou mestiça, representa um poder da classe dominante em manter sob controle os destinados a tal sorte. Na medida em que deprecia e desvaloriza o trabalho manual, impregnando-o de tais concepções, são criadas as possibilidades históricas de dominação ideológica, bem como sua reprodução social. Aproveita-se para forjar as bases ideológicas para formação do "homem cordial"[27], ao qual se reserva uma posição subalterna nas relações sociais.

As restrições ao saber científico, filosófico, cultural durante o período colonial, eram restritas. A elite recorria à metrópole para a continuidade da instrução de seus filhos, preferencialmente, Coimbra - Portugal (ALMEIDA, 1989). Controlados pela Igreja, as escolas seguiam as normas dos monastérios, a separação entre homens e mulheres e a reprodução dos costumes da metrópole davam a tônica do ensino. O saber estava sob controle da Igreja e pautado em práticas moralizantes do catolicismo, a propagação de ideias subversivas e contestatórias à colonização se dava com punições, até mesmo pena de morte. Na história colonial não faltam exemplos de escritores, lideranças políticas que tinham uma boa instrução

[26] Escrita originalmente em francês, embora o autor seja brasileiro, foi traduzida cem anos depois pelo INEP. (SANTOS, 2017, p. 160-161).
[27] Raízes do Brasil, obra de Sérgio Buarque de Holanda, clássico da sociologia que interpreta a formação social brasileira.

e foram presos por suas ideias e participações em atividades políticas, mortos ou exilados do Brasil por suas ideias "profanas" e seu caráter contestatório[28].

O problema da dualidade educativa na educação brasileira reflete a divisão entre trabalho manual e intelectual da via colonial do capitalismo. Com o trabalho escravo, as atividades manuais e o labor físico eram discriminados e marginalizados às "classes inferiores": negros, indígenas, mestiços, entre outros estratos sociais subalternos e "precarizados". A escola seria restrita apenas à aristocracia ou junto ao processo de aculturamento indígena. A dualidade educacional entre *lato* e *restrito* assumiu os contornos das classes dominantes com tempo ocioso para a instrução, reforça seu *status quo* (CUNHA, 1978).

Durante o período colonial, o ensino profissional foi desenvolvido de forma assistemática, aponta Cunha (1978, p. 33).

> A aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada, na colônia, segundo padrões dominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/aprendizes, das tarefas integrantes do processo técnico de trabalho. Os ajudantes não eram necessariamente aprendizes, mesmo quando menores de idade. O fato de um ou outro aprender o ofício não era intencional nem necessária.

De acordo com o autor, o ensino possuía um caráter prático, interessando(?) o domínio técnico restrito do processo de trabalho. Isso indica que não eram nas escolas que ocorriam o ensino-aprendizagem, mas nos locais de trabalho, portanto, não era um processo de ensino sistemático, a aprendizagem se dava na prática.

> Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas indivíduos que demonstrassem disposições para a aprendizagem em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma de instalações, instrumentos de trabalho, matérias-primas, mercadorias e conservação de si próprio e do capital) (CUNHA, 2000a, p. 32)

As escolas-oficinas de formação dos artesãos e demais ofícios-profissões eram sediadas em residências de jesuítas ou nas Corporações de Ofícios[29] nos principais centros urbanos da colônia (idem). O autor indica o aspecto moralizante de cunho religioso presente na

[28] Gregório de Matos (1633-1695), exilado em Angola, Tomás Antônio Gonzaga (1774-1810), preso durante três anos e depois degredado para a África, Claudio Manoel da Costa (1729-1789), morto na prisão, André João Antonil (1649-1716), embora jesuíta teve sua principal obra proibida e confiscada pela Coroa portuguesa, Alvarenga Peixoto (1744-1792) preso e deportado para a África, Cipriano Barata (1762-1838) preso por participação em movimentos contestatórios diversas vezes, o principal deles foi a Revolta dos Alfaiates.

[29] Em Portugal as Corporações de Ofício estão diretamente ligadas às lutas dos artesãos contra a nobreza e a burguesia pelo poder político. Todavia, no Brasil ela adotou normas rigorosas quanto ao recrutamento de escravos para determinados ofícios. Era a tentativa de restringir certas profissões aos brancos livres, com efeito, uma tentativa de branqueamento de certos trabalhos, preservando a distinção entre os trabalhos manuais "sujos" dos disponíveis aos brancos livres pobres.

formação destinada aos trabalhadores e os aspectos técnicos operacionais. Essa dupla vinculação das tarefas de trabalho expressa as formas de dominação que se exercia sobre o trabalho manual. Então, os religiosos ou irmãos oficiais procuram reproduzir nas oficinas a aprendizagem de ofícios vigentes nas manufaturas da Europa, porém com doses embriagantes de servidão e de docilidade para com os senhores de escravos por parte dos aprendizes (MANFREDI, 2002). Na esteira, Cunha (2000b) ressalta como o trabalho manual foi impregnado pelo preconceito por ser a escravidão a base, tanto da produção como da dominação social, econômica, política e cultural. Esta categoria de trabalho afastava outras pessoas por não quererem se identificar com a escravidão: "aí está base do preconceito contra os trabalhadores(veja fala do autor...) manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres" (CUNHA, 2000b, p.90).

Vale lembrar que a força de trabalho escrava africana constituía, no período imperial, a principal força produtiva. O surgimento de novos centros urbanos e o crescimento dos já existentes se deu no contexto da produção aurífera um pouco antes de 1822, promovendo o surgimento de classes médias e trabalhadores assalariados nas cidades. Após a chegada da corte real portuguesa em 1808, registram-se estímulos à indústria e ao comércio com as "Nações Amigas", movimento que se ampliou um pouco mais durante vigência da monarquia brasileira. Ademais, na segunda metade do século XIX, a Europa, em plena revolução industrial e liberais-burguesas, gerava pressão por mudanças na economia brasileira, e a liberação do trabalho escravo para o trabalho assalariado foi a principal delas. No entanto, a produção cafeeira constituiu a base da economia agroexportadora, registrando apenas um surto de industrialização no Segundo Império, tendo como expoente o empresário-banqueiro Irineu Evangelista de Sousa, o Visconde de Mauá.

Com efeito, a instrução escolar predominou como um privilégio para as elites proprietárias, brancas, religiosas e agentes da burocracia do poder colonial, depois no período imperial adentrando também em parte do período republicano. De modo geral, o ensino profissional foi vinculado às mudanças, primeiramente políticas, da condição de colônia a Estado-nação emancipado em 1822 e, posteriormente, no final do século XIX, a guinada ao republicanismo.

No período imperial, o ensino profissional foi implementado por iniciativas tanto estatais como religiosas e empresariais (SANTOS, 2017). Segundo o autor, a esfera religiosa oferecia instrução profissional através do Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, convertido em escola profissional e, somado a isso, a chegada dos padres Salesianos deu conotações remediadoras contra o pecado à formação do trabalhador. Almeida (2000), afirma

que o Seminário de São Joaquim foi convertido no Colégio Pedro II em 1837, priorizando a formação propedêutica em detrimento da formação profissionalizante.

Uma das distorções mais relevantes ocorreu durante o período imperial. O Ensino Superior, incipiente, recebeu maior atenção e, a partir daí, foram criados vários cursos voltados para o Exército e para as funções administrativas do Estado (MANFREDI, 2002). Essa autora aponta que o ensino secundário era pouco lecionado, restrito a alguns estabelecimentos e desenvolveu-se por iniciativas particulares visando ao ingresso no Ensino Superior. Desse modo, o ensino secundário disponível acentuava seu caráter propedêutico, voltado ao ingresso no Ensino Superior o qual só podia ser arcado pelas elites que podiam pagar pelas aulas.

Após a chegada da corte, em 1808, e os incentivos às manufaturas, de forma geral, a educação profissional estava a cargo das casas de educandos e artífices, liceus de artes e ofícios, entidades religiosas filantrópicas (Santas Casas de Misericórdia e seminários, por exemplo) e academias militares recém-fundadas, após a emancipação política do Brasil em 1822. As iniciativas que implementavam o ensino profissional combinavam a ação pública do Estado com ações de entidades filantrópicas e empresariais, direcionadas para os pobres livres. Na esfera militar podemos verificar essa finalidade, como aponta Cunha (2005, p. 110).

> Em 1834, o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro tinha duzentos jovens praticando os mais diversos ofícios. Pelo regulamento baixado por decreto de 21 de fevereiro de 1832, eles eram admitidos com idade de 8 a 12 anos e aprendiam, além de um ofício, desenho e as "primeiras letras" pelo método de ensino mútuo.

O alvo dessa educação eram os abandonados, órfãos e desvalidos em estado de mendicância. Na esteira, O Estado criou também as *Casas de educandos artífices*. Segundo Manfredi (2002), essas instituições ofereciam instrução primária e o ensino voltado para ofícios manuais: tipografia, carpintaria, encadernação, alfaiataria, sapataria, entre outros. *Os liceus de artes e ofícios*, escolas mantidas por doações empresariais e subsídios governamentais, atendiam um público livre nos principais centros urbanos brasileiros no período imperial. Os escravos, a maior parcela dos trabalhadores, era excluída. Nos liceus eram oferecidos cursos profissionalizantes, desde as ciências aplicadas, como Química, Física e Mecânica, passando pelas artes, cursos de arquitetura, desenho geométrico, desenho humano, desenho ornamental, desenho de máquinas, arquitetura civil e muitos outros, pois variou conforme o centro urbano e o período, já que foram ampliados durante a segunda metade do século XIX (CUNHA, 2005).

Nos centros urbanos, durante o período imperial, uma contradição saltava aos olhos: O emprego de trabalho escravo nas manufaturas já se tornava bastante comum, como relata Cunha (2005, p. 100).

> Uma fábrica de tecidos dispunha de 2 mestres livres e 16 escravos; outra, 4 mestres, 20 operários livres e 10 escravos. A fábrica de tecidos do governo na Lagoa Rodrigo de Freitas dispunha de 2 mestres de fiar e tecer e 16 escravos. A fábrica de asfalto funcionava com 2 contramestres e 30 escravos; a de oleados, com 4 oficiais brancos e 14 oficiais negros. Em cinco fábricas de sabão, havia 75 escravos e 17 trabalhadores livres. Nessas fábricas, os carpinteiros que faziam as caixas de madeira eram geralmente trabalhadores livres. Em nove fábricas de chapéus, havia 194 trabalhadores livres, dos quais 5 eram negros.

Podemos observar que a presença de escravos na fábrica contrastava com a força de trabalho assalariada já amplamente vigente na Europa. As lutas operárias contra burguesia já ocupavam o palco da cena histórica. As associações e sindicatos reivindicavam desde melhorias das condições de trabalho até mesmo o fim da exploração capitalista. No Brasil, por um lado, a pressão pela abolição do trabalho escravo para liberar o trabalho assalariado já existia, entretanto, a posição marginal das fábricas na economia contrastava com a agricultura exportadora e com a empresa extrativa que não renunciava ao escravo; por outro, era evidente o temor das classes dominantes locais em se reproduzir no Brasil a rebeldia dos trabalhadores assalariados europeus. Nisso consistia em manter, na esfera educacional, o disciplinamento militar, a moral cristã e oferta de ensino profissionalizante voltada para os pobres, enquanto se mantinha o trabalho escravo.

Nesta seção, recuperamos o panorama histórico-educativo que caracterizou a introdução da educação restrita no Brasil. O que buscamos registrar foram as bases econômicas e as relações sociais que refletem a dualidade educacional. A relação capital e trabalho, com determinações na relação trabalho e educação, carrega a marca da relação dialética entre particularidade colonial e intercâmbio, com modo de produção via metrópole portuguesa. Na esteira, a cultura dos costumes e da moral pautou os ensinamentos como “transplante” da metrópole civilizada à colônia, estabeleceu características particulares à formação social brasileira.

Apresentamos sinteticamente a trajetória educativa que se iniciou com a colonização até o período imperial. Adotamos esse critério porque, mesmo após a emancipação política do Brasil em 1822, o trabalho escravo continuou como força de trabalho predominante na economia. Nesse caso, a industrialização europeia e suas transformações sociais tiveram seus efeitos retardados na sociedade brasileira. A educação assim se dava pela ontológica posição se ser atrelada à economia. Em uma produção em que o trabalho escravo bastava, nada mais conveniente do que um processo educativo também precário, pois a elite ia estudar fora, ou no máximo/mínimo, no Colégio Pedro II. O temor das elites que associaram o trabalho assalariado livre e acesso a níveis de instrução melhores insuflaria insurreições capazes de abalar a estrutura

dominante estabelecida. Portanto, a próxima seção recupera o panorama da dualidade educativa sob efeitos da industrialização. Com a industrialização e a ascensão da burguesia, os sistemas escolares se expandiram e os conceitos da civilização, com recorte de classe, passaram a ser transmitidos pela escola, até mesmo seus antagonismos e suas contradições.

4.3. A industrialização da produção capitalista, a luta de classes e seus reflexos educacionais

Já no contexto histórico dos séculos XVIII e XIX na Europa, as transformações promovidas pelas revoluções industrial-liberais burguesas, determinaram a necessidade de expansão da oferta de ensino a uma parcela maior da sociedade, aumentando consideravelmente o número de escolas. A educação formal restrita já era um fenômeno social, porém acessível até então a nobres e alguns estratos da burguesia. Essa realidade foi se modificando com a urbanização e a industrialização, pois com ela surgiu o proletariado urbano-industrial e uma nova realidade marcada pelo desemprego, trabalho infantil nas fábricas e crianças de rua. O burgo assumiu a função de comando sobre o campo, resultando na transferência da produção e desenvolvimento para a cidade, cujos valores civis se diferenciavam do clero e da nobreza[30].

As transformações no modo de produção capitalista não tiveram o impacto imediato na relação trabalho e educação e na reconfiguração da relação entre as esferas educacionais *lato* e restrita no Brasil. O processo de industrialização foi retardado e as bases agrícolas exerciam maior influência na economia, no entanto, o plano universal da produção capitalista foi modificado, repercutindo na ramificação restrita da educação escolar. A dualidade estrutural absorveu as mudanças na esfera do trabalho, requisitando uma cisão no interior da escola, com a separação do ensino para os trabalhadores, eminentemente, profissionalizante e, por outro lado, um ensino propedêutico para as classes destinadas ao comando e administração da sociedade.

O que vamos destacar a seguir é o ingresso do capitalismo em sua fase madura, com as classes sociais mais definidas e seus efeitos na educação. Esses elementos permitem a nossa análise aprofundar a compreensão dos elementos que configuram no interior da escola o ensino separação, dicotômico, vislumbrando atender às necessidades sociais distintas, porém reprodutoras das desigualdades sociais.

Foi a revolução industrial nos séculos XVIII e XIX que instaurou definitivamente o modo de produção capitalista. Se a expansão do comércio marítimo e as conquistas de áreas

[30] Observação bastante pertinente feita por Jesus Raniere na nota de rodapé nº 4, p. 89. O tradutor responsável da obra Manuscritos econômicos-filosóficos, edição da Boitempo, 2010.

para a colonização foram uma fase para acumulação de capitais na Europa, a formação dos Estados nacionais absolutistas foi acompanhada por grande impulso para o desenvolvimento cultural e avanço das ciências naturais. No rol das mudanças, o Renascimento, as Reformas Religiosas e o Iluminismo manifestaram o nascimento de uma nova organização socioeconômica tendo a burguesia como vanguarda das revoluções liberais. As relações feudais de produção e organização política foram contestadas e superadas por essas revoluções, principalmente na Inglaterra e França, que representaram na ascensão burguesa a condição de classe dominante.

Com a indústria, o capitalismo entra na sua fase madura, consolidando o modo de produção em escala mundial. Nele, o trabalho está estrutural e hierarquicamente submisso ao capital; apenas mais uma mercadoria que o trabalhador é obrigado a vender, sua força de trabalho, única condição para obter os meios de vida. O trabalho abstrato na forma assalariada é a expressão da subordinação do trabalho ao capital na sua forma alienada/estranhada. É ele que permite a extração de mais-valia o que, em suma, é a base de produção e reprodução do capital (MARX, 2013).

A configuração da divisão do trabalho resultante da industrialização, bem como a lutas de classes foram determinantes para o surgimento de uma nova dualidade na esfera *restrita* da educação. Com a posição burguesa consolidada, tratava-se de difundir seus ideais cada vez mais de forma universal, apresentando-os como “as únicas racionais e válidas universalmente” (MARX, ENGELS, 2007, p. 72). A dicotomia do ensino entre propedêutico e profissionalizante assumiu os contornos da divisão de classes em pleno processo de industrialização. O fenômeno da escolarização era difundido como necessário ao desenvolvimento e difusão da cultura ilustrada para as classes dominantes. Para a classe trabalhadora, a escola limitava o ensino à instrução profissional e até um determinado ponto de um ofício.

No século XIX, nos países de capitalismo mais avançado, ocorreu um avanço na implantação de escolas primárias pelo Estado, paralelo às instituições de ensino particulares. Entretanto, as escolas assumiram a estrutura dualística da divisão entre trabalho manual *versus* trabalho intelectual, proprietários *versus* não-proprietários dos meios de produção, governantes *versus* governados. Uma sociedade dividida em classes antagônicas, por sua vez, uma educação dualista. Para os trabalhadores, uma escola voltada para profissionalização estreita; para as classes dirigentes, uma escola propedêutica, de cultura geral e especializada na apropriação do saber científico e na governança da sociedade. A instrução escolar, nesse aspecto, recebeu destaque no quadro histórico da Revolução Francesa que reivindicava ensino gratuito, universal, laico às classes sociais.

A Revolução Francesa, voltada para derrubar o *Antigo Regime,* separou ao longo do processo as duas principais classes que compunham o Terceiro Estado. A burguesia triunfante fez logo de sua razão a razão universal e os ideais iluministas, liberdade, igualdade e fraternidade, foram difundidos como ideais universais. Entretanto, a propriedade privada, como garantia natural e imprescindível ao "homem" burguês, inviabilizou a conexão entre esses valores e a realidade histórica. A propriedade privada, como fundamento e expressão da divisão social do trabalho, separa os indivíduos entre proprietários e não-proprietários da riqueza produzida, condição primordial para a existência da burguesia.

Como ressalta Santos (2012), não é possível encontrar nenhum indivíduo que goze desses ideais ao mesmo tempo. Ao contrário, a desigualdade é produto dessas relações de produção, configurando as relações sociais em classes antagônicas, privando os não-proprietários, isto é, os trabalhadores, do acesso às riquezas produzidas, impossibilitando o acesso às benesses produzidas pela humanidade. A emancipação burguesa diante da nobreza se concretiza e, para os servos, ao invés de subjugar os senhores feudais, "restava-lhes" "contentar-se" com a cidadania burguesia e a imperiosa necessidade de se vender como força de trabalho.

O processo revolucionário não ficou limitado às fronteiras da França, a internacionalização das lutas sacudiu a Europa, destituindo monarcas, afugentando outros. As classes subalternas aclamaram a derrubada de muitos regimes dinásticos e encabeçaram também suas próprias lutas. Isso significa que o parto da sociedade moderna foi um doloroso e contínuo processo de lutas com avanços e recuos, revolução e contrarrevolução, rupturas e continuidades. Entre 1789 e 1848 podem ser indicadas a fase bonapartista (1799-1815), a fase da restauração (1815-1834) e a fase de consolidação da hegemonia burguesa (1834-1848) (HOBSBAWM, 2011).

O panorama histórico, após o período bonapartista, redesenhou o mapa geopolítico da Europa e, apesar da força da restauração, Hobsbawm (2011) indica três ondas revolucionárias no mundo ocidental. Entre 1820 e 1824, na América do Sul, a libertação colonial do domínio espanhol. A fuga da família real portuguesa para o Brasil, modicando as coordenadas das relações metrópole-colônia e sua aliada imperialista, a Inglaterra. Entre 1829 e 1834, a Europa foi sacudida novamente por levantes: A derrubada do Bourbon na França, a independência da Bélgica, a Polônia foi subjugada pela dominação prussiana, austríaca e russa, e a luta emancipacionista da Irlanda Católica. Essa onda é mais forte e mais contundente, pois representa a vitória burguesa na França em torno da dinastia de Luís Filipe de Orleans. Banqueiros e industriais, tanto na Inglaterra quanto na França, empreenderam a criação de instituições liberais. Essa fase consolida dois pontos fundamentais para a hegemonia do

capitalismo, a industrialização e a urbanização. A terceira onda foi produto da crise econômica e explodiu em toda a Europa, emergindo, como protagonista revolucionário, as massas operárias industriais (HOBSBAWM, 2011).

De acordo com Hobsbawm (2011), esses elementos históricos demonstram que o quadro político europeu foi abalado pelas ondas revolucionárias, fomentadas pela luta de classes que assumiu contornos internacionais. A revolução destruía o velho e abria o caminho para o novo. Na medida em que a industrialização se expandia nos países europeus, a divisão da sociedade em classes, nascida da divisão trabalho manual *versus* trabalho intelectual, era transformada pelo modo de produção capitalista. Se antes a divisão do trabalho transformava um indivíduo em camponês, outro em tecelão, alfaiate, agora dava vida ao operário da fábrica.

Essa transformação também tornou a educação uma esfera imprescindível ao atendimento das necessidades surgidas da divisão social do trabalho, tendo como base a grande indústria. A estrutura dual das esferas educativas *lato e restrita* passou a apresentar uma forma dicotômica no interior do ramo restrito: propedêutico *versus* profissionalizante. Esta é a novidade, a dicotomia divide em dois gomos o que já era dual. Do ramo restrito da educação são paridos mais dois caminhos separados, mas relacionados: um profissional e outro científico, propedêutico. O capitalismo necessitava de trabalhadores com certo grau de instrução, que dominasse as tecnologias introduzidas na indústria, conhecesse o processo produtivo, requisitando um tipo de escola que formasse a força de trabalho. Porém, essa educação seria diferenciada do ensino ofertado aos filhos da classe burguesa dirigente. É o capitalismo, a sociedade de classe e a burguesia dominante requisitaram a emergência de uma dicotomia no ensino, a partir de um corte na educação *restrita*.

As indicações de reconfiguração da educação e as novas relações que emergem do complexo do trabalho são tradutoras de um aspecto unilateral da dualidade educativa, desdobrada em uma dicotomia, como é apresentada por Santos (2017, p. 62).

> O complexo educativo passa a ser usado de duas formas distintas – mas articuladas – pela classe que detém o poder político da sociedade. De um lado, essa classe passa a ver a escola como ambiente propício para formar seus líderes e com isso preservar e perpetuar o *status quo*, oferecendo a si próprio uma educação de cunho propedêutico. Do outro lado, mas articulação dialética com a primeira opção, a burguesia encontra no processo escolar o *locus* ideal para pôr em prática seu projeto de adestramento do trabalhador aos particularismos burgueses, destinando-lhes uma educação de caráter eminentemente profissionalizante.

Em cena, a burguesia e o proletariado trouxeram novas relações que despertaram o interesse político e social pela instrução pública. Na medida em que o processo renovava as forças produtivas, as necessidades de ter operários mais instruídos sem, contudo, alterar o *status*

quo burguês, recém-conquistado, fez emergir uma nova dinâmica em torno da reprodução social do conhecimento, da ideologia e da cultura em geral. A instrução escolar teria que atender às necessidades burguesas de formação de quadros de comando, governança e, ao mesmo tempo, dispor de trabalhadores capazes de manusear o maquinário e suas constantes renovações, bem como a construção de um consenso assentado nos ideais republicanos de democracia e cidadania (MANACORDA, 2010).

Porquanto, à práxis educativa escolar, especialmente, foi exigido que respondesse às determinações dominantes condizentes com a forma do trabalho abstrato, qual seja, sua forma assalariada/estranhada. Na esteira, a educação do "novo homem" teria que ser contraposta ao mundo feudal aristocrático, combater, portanto, o poder da Igreja, ao mesmo tempo em que forjava uma escola estreitamente ligada à produção e que instruísse os trabalhadores. A relação entre trabalho e educação pautou o pensamento pedagógico de pensadores importantes com as perspectivas abertas pelos ventos revolucionários.

A dinâmica da esfera do conhecimento seguiu, em linhas gerais, o movimento contraditório da luta de classes. A efervescência desse período das lutas entre as classes sociais, as correntes filosóficas e políticas junto às transformações socioeconômicas apresentaram seu ideário próximo aos interesses da classe que representava. Todas elas dedicaram atenção especial à educação. Enquanto o liberalismo se estabelecia como guia político da burguesia, o positivismo se fez a principal vertente na ciência. Por outro lado, Marx propunha uma análise dialética com base no materialismo histórico, o que fez desse período profícuo em abranger grandes sínteses: de Rousseau a Kant, de Hegel a Marx, de Comte a Durkheim.

O advento do industrialismo também proporcionou ao movimento popular de massas, organizados em partidos políticos, associações, sindicatos, a oportunidade de apresentar suas propostas educacionais. Através das sínteses dos intelectuais, vinculadas às mobilizações das classes oprimidas, destacam-se também Saint-Simon, Fourier, Proudhon, Robert Owen, Bakunin, cada um a seu termo e, os mais expressivos críticos do capital e sua ordem, Marx e Engels. Cada um a partir de concepções teóricas distintas, mas tentando captar as transformações da sociedade. Suas contribuições direcionadas ao campo educacional direta ou indiretamente somaram para a formação de movimentos políticos que se diferenciavam da ordem burguesa.

O ensino foi ganhando cada vez mais importância por ser um instrumento imprescindível à difusão de ideais vinculados à ordem que emergia dos processos revolucionários. A dualidade educacional se renovou, avançou e assumiu formas dicotômicas que distinguem o ensino a partir da classe social, assim como absorveu as contradições do

processo vigente. A defesa de Comenius, bem antes da Revolução Francesa, de uma a educação para todos, não significaria na prática que ela seria igual para todos?

A escola e o ensino foram modificados para atender às exigências da nova divisão social do trabalho e da posição da burguesia como classe dominante na sociedade. Vamos indicar, de forma panorâmica e resumida, os contornos da educação *restrita*, propedêutica e profissionalizante, configurando uma forma nova, a dicotomia, apoiada sobre a dualidade entre educação *lato* versus *restrita*. A divisão dual, *lato versus restrita*, não era mais suficiente para disseminar saberes, valores e conhecimentos de uma base científica, socioeconômica e cultural que se ampliava em ritmo acelerado e distinto com transformações do modo de produção do capital. Para atender às necessidades sociorreprodutivas das classes sociais, a educação restrita precisou atender à formação de trabalhadores, porém a abertura da escola para as classes subalternas se relaciona com a desigualdade de acesso e a diferenciação entre as trajetórias de trabalhadores e burgueses a serem percorridas durante a formação escolar.

Nosso objeto de estudo, qual seja a educação profissional, está relacionado ao movimento dual e dicotômico da educação que separa o ensino distinto às classes sociais. A separação entre o comprador e o vendedor da força de trabalho é um elemento que amadureceu com a revolução industrial. Essa separação é acompanhada por duas mudanças importantes: A primeira é que, segundo Braverman (2014), a indústria possibilitou que os aspectos técnicos do processo de trabalho fossem controlados por aspectos sociais, isto é, o controle do capitalista sobre o processo de trabalho passou a ser do capitalista; a segunda diz respeito às técnicas, às qualificações e ocupações revolucionadas numa velocidade cada vez maior (*idem*). Essas mudanças pressupõem que o processo educacional seja determinado a atender novas necessidades sociorreprodutivas. A nova divisão do trabalho requer uma configuração nova do processo educativo que se dá na esfera restrita da educação.

A escola pode adotar um ensino mais propedêutico ou profissional a depender a qual classe se destina aquele saber. Há dicotomia entre uma formação geral, resguardando um caráter propedêutico, e outra que se manifesta profissionalizante para a classe trabalhadora, e esse desdobramento no ensino convém para a diferenciação na reprodução das relações sociais. A estrutura dual como base, essência do fenômeno, e a dicotomia como forma de manifestação que assume os contornos históricos das relações de produção, das manifestações da luta de classes e da ideologia, tendem a formar o indivíduo em determinada direção ou em uma posição subalterna nas relações sociais.

Vamos abordar alguns autores que influenciaram o ideário educacional em meio ao processo de implantação das escolas. A disponibilização do ensino para um grupo de

seguimentos sociais na Europa Ocidental coincide com a difusão dos ideais liberais cada vez mais recorrentes no pensamento político e social. Em seguida, faremos o recorte desse debate na relação entre trabalho e educação, na época, trabalho e instrução.

Para Suchodolski (2002), o ideário educativo que pauta as concepções educacionais na esfera *restrita* pode ser sintetizado em duas grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. A pedagogia essencialista apoiada na concepção ideal do homem é racionalista com Platão e cristã com São Tomás de Aquino. Numa fase posterior ao Renascimento, a corrente existencialista se desenvolve, inicialmente, com Comenius (1592-1670) ao defender um sistema pedagógico a partir da natureza, afastando as bases mais abstratas do ensino da época, valorizando a criança a partir de suas necessidades e possiblidades e não o predominantemente escolástico. Também defendeu que a educação não deveria ser monopólio da Igreja e deveria ser para todos. De fato, Comenius lança entre suas proposições o princípio da universalidade da educação, pois entendia que ela não deveria ser um privilégio restrito a interesses de grupos e classes. Contudo, é preciso contextualizar quanto ao ensino ser para todos, pois a escola era privilégio dos nobres e camadas do clero (idem), enquanto o movimento Renascentista era essencialmente burguês. Um outro aspecto de grande relevância na obra de Comenius é a problemática antropológica-social que deve ser guia dos aspectos mais gerais até as questões mais específicas da didática (CAMBI, 1999).

Rousseau, um dos pensadores que mais influenciou o pensamento pedagógico da modernidade, concebia a pedagogia a partir da noção de natureza da criança, atacava o mundo feudal e suas ideias, entretanto não se preocupou com a educação das massas já que no Emílio[31], um jovem rico, tinha um preceptor que o guiava nos caminhos do saber (PONCE, 2010). Para Suchodolski (2002), o programa pedagógico de Rousseau atacou os valores aristocráticos e permanece influenciando o ideário pedagógico, em alguns aspectos, até a contemporaneidade. Segundo o ideário rousseauniano, a criança não deve ser educada de determinado modo, não deve ser moldada, a educação deve ser a própria vida da criança. É no pensamento de Rousseau que seguem Basedow (1723-1790) e depois Filangieri (1752-1788) e (PONCE, 2010). O primeiro deixava claro que a preparação do "cidadão do novo mundo" deveria ocorrer distinguindo pobres, ricos e cidadãos eminentes da classe média. A separação de classes se daria nas escolas grandes para as camadas populares e, nas pequenas escolas, a educação para os ricos e para a classe média. Já Filangieri defendia que camponeses e ferreiros não necessitavam mais do que de uma instrução fácil e voltada para a conduta civil. Ao defender a educação

[31] Rousseau, Jean-Jacques. O Emílio ou da Educação. São Paulo, DIFEL, 3ª ed., 1979.

pública acentuava que cada (?) ingressasse conforme sua condição natural, acentuada pelo destino econômico (Idem).

Condocert (1743-179), iluminista e intelectual que foi referência para o início do positivismo, defendia que o conhecimento deveria avançar na medida em que se libertasse dos interesses religiosos e políticos. O filósofo lançou a ideia de uma ciência natural da sociedade, sem interferências, objetiva e livre de preconceitos (LÖWY, 1991). Nesse sentido, a formação de crenças, moral e religiosa, deveria ficar a cargo dos padres, enquanto a instrução pública deveria assumir a difusão do conhecimento cultural. O maior acesso à cultura, especialmente às ciências naturais, combateria o espírito mesquinho e os preconceitos. Condocert era terminantemente contrário à interferência nas escolas, tanto da Igreja quanto do Estado. Não deveria haver monopólio nem no ensino nem na nomeação dos professores. As escolas estatais deveriam concorrer de forma livre com as instituições de ensino particulares. Ponce (idem), ao analisar as proposições educacionais de Condocert, evidencia que tais propostas foram lançadas quando o Estado era controlado pela aristocracia feudal. Após o controle estatal passar para as mãos burguesas, o filósofo passou a defender que o Estado tinha o direito de controlar e instruir. Também defendeu a gratuidade do ensino, o que é considerado um grande mérito frente aos privilégios que eram concedidos aos donos do saber.

Pestalozzi (1746-1827) buscou inspiração na pedagogia de Rousseau. Dedicado em boa parte da vida à educação de crianças pobres, preocupou-se em desenvolver nelas os seus dons, a partir de suas próprias capacidades e possibilidades, articulando a experiência com o mundo e com a sociedade. Ao desenvolver esses dons e capacidades em crianças pobres, Pestalozzi as preparava para que buscassem a subsistência após a infância (SUCHODOLSKI, 2002). Manacorda (2010) sublinha que Pestalozzi buscou juntar o homem natural com a realidade histórica que Rousseau separou. O pedagogo suíço concebia uma “natureza inferior” e uma “natureza melhor”, ainda que a natureza inferior não significasse ser má, mas era preciso guiá-la afetivamente pela segunda. No âmbito das relações históricas, ao conceber que os homens têm a mesma natureza, entendia que a educação deveria ser universal, delineada pelos valores democráticos de sua época (*idem*).

De acordo com Ponce (2010), Pestalozzi também se notabilizou por se dedicar também à instrução de filhos de famílias ricas, nesse período tentou a carreira industrial após o fracasso como agricultor. A educação benevolente e afetuosa que vinculava Pestalozzi aos pobres, porém, não atendia à necessidade das camadas populares de libertarem-se do jugo opressor, ao contrário, contribuía para que os pobres aceitassem sua condição de classe (*idem*).

Enquanto a burguesia se apoiava em filósofos do Iluminismo que pautavam suas propostas educativas na cidadania, na democracia burguesa variando elementos da religião cristã com o liberalismo moderno, Cambi (1999) aponta que o liberalismo de Benjamim Constant (1767-1830) se contrapôs ao ideário catolicista e tornava-se a ideologia-guia da sociedade moderna. Numa outra vertente na França, Felicité-Robert de Lamennais (1782-1854) defendeu uma reforma pedagógica combinando elementos do catolicismo com o liberalismo, reafirmando a prioridade da existência de Deus, extraindo dessa verdade um forte empenho educativo mediante o livre reconhecimento racional (*idem*). Numa linha iluminista, Augusto Comte (1798-1857), elaborou uma proposta positivista apoiada na laicidade, racionalidade científica e relacionada à necessidade da escola em atender o desenvolvimento da sociedade industrial (*ibdem*).

De acordo com Cambi (1999), na Inglaterra, as propostas para o campo educativo se desenvolveram em torno do empirismo, do positivismo e do evolucionismo. O utilitarismo empiricista visava a uma educação baseada no estímulo das necessidades e expectativas, baseando a formação humana como um "bem social". Já o positivismo e evolucionismo reelaboraram os princípios pedagógicos da educação propedêutica baseando as reflexões epistemológicas nas conquistas científicas físico-naturais. Na difusão, o positivismo de Stuart Mill e Spencer, embora com propostas distintas, seguiu um na lógica e metodológica(?); outro, naturalístico-metafísicos (*idem*).

Esse contexto carrega a marca do conflito de classes latentes, seguida depois por revoltas, especialmente na Europa Ocidental no século XIX. A luta do proletariado pela libertação da ordem burguesa e implantação do comunismo, por exemplo, situa a luta política contra o Estado burguês e contra a escola idealizada sob a ótica liberal burguesa. A luta pela escola, sob controle operário, que atendesse às necessidades do trabalho, da vida social, da luta política contra ideias conservadoras, enfim pela emancipação da ordem hodierna do capital. A burguesia propôs a educação escolar aos trabalhadores, entretanto, não a de caráter propedêutico e sim a que viesse a atender às necessidades da produção capitalista.

A primeira frente da investida burguesa na educação escolar consistia em assegurar que os conceitos e ideias da classe dominante se tornassem as ideias dominantes na sociedade. A partir desse pressuposto, a integração e difusão de ideais políticos, culturais e econômicos, tinham alinhamento com a ordem sociorreprodutivas capitalista, em que os ideais de cidadania e participação política, por exemplo, deveriam se tornar os ideais de toda a sociedade. Embora se constate como um avanço para a época, comparecendo nas bandeiras das lutas sociais contra o regime social feudal, esses ideais foram convertidos à moda burguesa, que antes se

manifestava em sua posição revolucionária. Entretanto, ao derrotar a nobreza, a burguesia passou a ser conservadora e, com isso, se distinguiu das outras classes, impondo-lhes seus conceitos e ideais. Para fazer dominantes seus ideais e conceitos, a classe dominante (burguesia) estabeleceu na escola uma de suas tantas formas em tornar-se "tanto mais geral e abrangente". A escola reforçaria seus valores, sua razão universal, pois "quanto mais essa classe dominante se vir obrigada a estipular seu interesse como interesse de todos os membros da sociedade", tanto mais seria seguro controlar a instrução dos subalternos (MARX, 2007, p. 72).

A segunda frente era decorrente do revolucionar constante das técnicas e tecnologias produtivas, pois o saber fragmentado e superficial dos trabalhadores era insuficiente para manuseá-la. Como resultado de todo esse processo passou a prevalecer, de modo geral, o interesse do capital, sua dominação sobre o trabalho, isto é, o controle da força de trabalho, manifestada, por sua vez, como trabalho abstrato, obrigado a vender sua força de trabalho. Seus efeitos degradantes e degenerantes são latentes no trabalhador individual, pois é sobre ele que o enriquecimento do capital é assegurado, por meio do trabalho alienado/assalariado/estranhado onde "o trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz[32]".

> O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substituiu o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotice, cretinice para o trabalhador (MARX, 2015, p. 307-308).

Adam Smith, economista liberal, defendia a escolarização como medida para atenuar nas massas a *estupidificação* decorrente da divisão do trabalho. Segundo Marx (2013, p. 436), Smith não recomendava um ensino que libertasse o trabalhador, ao contrário sua proposta estava embriagada pelo temor burguês, por isso o "ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas". O temor na classe dominante era de que o ensino tornasse os trabalhadores menos ingênuos e assustadiços, de acordo com Smith, o ensino nas classes populares deveria dosar o conhecimento, pois temia que este tornasse os trabalhadores menos assustadiços (PONCE, 2010).

A premissa do pensamento liberal para a educação nesse período, segundo Ponce (2010), ressaltava a instrumentalização do trabalhador para se adaptar às novas funções que surgiam no processo de industrialização, por isso a implantação da educação profissional. Essas propostas estão inseridas no processo histórico de transição entre a manufatura e a fábrica mecanizada, o que interessava defender a escola como necessidade do capital na medida em

[32] Marx, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos de 1884. São Paulo, Expressão Popular, 2015, p. 304.

que a produção industrial revolucionava tecnicamente a divisão do trabalho.

> O modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias a sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na qualificação. A distribuição generalizada do conhecimento produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente "desnecessária", mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 2014, p. 78).

Com a divisão do trabalho industrial, surgiram categorias distintas de trabalhadores, os mais instruídos, com formação científica, ocupavam uma posição superior, de comando, embora submetidos à gerência patronal, seguidos por auxiliares e vigilantes. Os demais trabalhadores são distribuídos como operadores e ajudantes sem posição fixa na escala produtiva. Segundo Braverman (2014), a utilização da força de trabalho e suas qualificações passaram a ser organizadas de acordo com as necessidades dos compradores, os capitalistas. Quando Adam Smith se referia ao "conhecimento em doses homeopáticas", seu propósito estava conectado ao capitalismo, pois a separação, o fracionamento das tarefas, divorciadas do conhecimento do todo, mantinha a força de trabalho conveniente à compra e venda *(idem)*. Um ensino dosando o conhecimento, mas voltado para o adestramento do trabalhador, a fim de garantir, via aparato produtivo, a sustentação do capitalismo. Dessa forma, vão aparecendo os elementos que colocarão em "posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes" (SAVIANI, 2007, p. 158).

Por isso, a educação dos trabalhadores recebeu atenção, mas não a educação de caráter propedêutico e sim a que melhor atendesse à necessidade produtiva ou, como constatou Marx (2010, p. 44-45), expusesse o que interessa ao capitalista no âmbito escolar.

> Ora, qual é o custo de produção da força de trabalho? São os custos necessários para manter o operário como operário e para fazer dele um operário. Por isso, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário.

Isto é, um ensino mais voltado para o adestramento, ao manuseio das tecnologias da produção industrial, não a educação que criasse os meios para emancipação da classe trabalhadora. Podemos constatar que a revolução industrial proporciona a difusão de escolas, medida esta que também acompanhou o trabalho assalariado. Ao passo que novas tecnologias e processos eram introduzidos, ocorria uma rotatividade ocupacional que exigia da força de trabalho uma instrução prévia, gerando custos à produtividade capitalista por isso, durante a

industrialização, é registrada a difusão dos sistemas escolares. Aranha (2012), por exemplo, indica que, em 1830, o Estado inglês adota uma série de medidas para exercer maior controle sobre o ensino público, criando inclusive escolas públicas, modificando sua atuação, até então, de intervir pouco nessa questão. Neste país a educação privada era a predileta das classes dominantes. Na segunda metade do século XIX, a industrialização impulsionou a difusão de sistemas escolares, tanto que, em quase toda a Europa continental, o poder público estatal assumiu a responsabilidade do ensino (MANACORDA, 2010).

O fenômeno da educação escolar resultava também das lutas de classes travadas nesse período. As frequentes insurreições das classes subalternas, reivindicavam, entre outras, o direito e o acesso dos trabalhadores à escola. Após a revolução francesa essa reivindicação apareceria frequentemente no quadro das lutas sociais. Podemos constatar, a partir de Marx e Engels (2013), que o desaparecimento do véu da luta de classes como motor das transformações históricas aflorou os conflitos e interesses de classes tão opostos a ponto de se expressarem na luta pelo acesso ao conhecimento no âmbito escolar. As classes dominantes temiam que a propagação do ensino aumentasse o poder de luta das classes subalternas e assim desenvolveram mecanismo de controle sobre o conteúdo e método e sobre os fins do ensino público (MANACORDA, 2010).

Historicamente, esse acesso ao conhecimento, produzido pelas ciências de modo geral, o saber sistematizado, *restrito*, foi negado às classes trabalhadoras. Por um lado, tínhamos a revolução industrial, com seu revolucionar constante das técnicas e tecnologias produtivas e, por outro, as lutas revolucionárias das classes, entre as quais, a própria burguesia, ante as forças do feudalismo, levantando a bandeira do acesso à educação como um direito universal. Com isso, abriram-se possibilidades para ampliação do acesso à escola (ARANHA, 2006).

Todavia, com a posição conservadora assumida pela burguesia, a proeminência dessa luta pelo acesso à educação via escola, passa a ser tarefa do proletariado. Essas lutas históricas não estão livres do processo de alienação do trabalho e suas contradições, sua divisão do trabalho e do edifício político construído pela burguesia no processo de autoafirmação, como demiurgo societal inaugurado pela revolução industrial.

Consideramos que o processo educativo passou para as mãos do Estado na medida em que a burguesia tomava as rédeas da história e construía sua hegemonia. A escola se torna uma instituição estatal e passa a assumir a responsabilidade de instruir, formar e difundir conhecimentos, racionalizar o ensino e a aprendizagem moldando o "espírito" das novas gerações com os ideais da classe dominante. Foi na margem desse processo que luta de classes no campo dos trabalhadores também se propôs a difundir suas reivindicações em torno da

educação. De acordo com Cambi (1999), essas características que tensionam o campo educativo foram proporcionadas pela Era Moderna. Enquanto a luta se voltava contra o Antigo Regime, as categorias liberdade-libertação, governo-conformação eram eixos das lutas sociais. Essa dicotomia atravessa e sustenta o traçado educativo desse período, pouco atento à dualidade educativa que se erguia e tomava nova configuração com o modo de produção capitalista (idem).

Nesse processo, o movimento político do proletariado desenvolveu suas concepções educacionais e propôs um ideário educativo voltado para a luta contra a classe dominante, na perspectiva emancipadora das condições de exploração, alienação e jugo produzidas pelo modo de produção capitalista. Em uma seção específica trataremos melhor dessas concepções e das experiências clássicas que buscaram viabilizar sua efetivação. Para o momento iremos desenvolver a análise sobre o interesse escolar vinculado à luta de classes.

Germinavam, com forte crítica social, propostas distintas, destacando-se Saint-Simon, já mencionado na seção anterior, Charles Fourier (1772-1837), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Robert Owen (1771-1858), numa primeira fase. A proposta educacional desses autores demonstrava a preocupação com a temática educacional da relação entre trabalho e educação. Em seguida, a partir das teorizações de Marx, com a parceria de Engels, surge o campo pedagógico marxista. A partir da teoria crítica-histórica, materialista-dialética marxista, o movimento em torno da educação voltada para os trabalhadores se fortaleceu, principalmente com sucesso da Revolução Russa (1917), que possibilitou debates sobre a pedagogia socialista, e com as profundas contribuições de Antônio Gramsci (1891-1937).

Joseph Proudhon, socialista francês, foi conceituado por Engels como um dos socialistas utópicos. O desenvolvimento de sua tese crítica sobre a propriedade privada, a sociedade capitalista e o Estado se desembocam no anarquismo. Ao negar o poder governamental e qualquer forma de opressão sobre o indivíduo, Proudhon foi o primeiro a empregar a palavra anarquia para que se construísse uma renovação social (MORAES, 2015). Anarquia, portanto, que negaria a opressão do capital e do Estado e tinha uma conotação de transformação social. Segundo Lombardi (2011), Proudhon era um socialista libertário, defensor da educação sem a participação do Estado e, baseado nessa renovação revolucionária, ele propôs o conceito de autogestão econômica e política da sociedade do futuro (idem). Para que a renovação social se efetivasse, o socialista francês colocava a educação como um elemento impulsionador imprescindível. Segundo Cambi (idem), Proudhon defendia que a organização do ensino era condição para a igualdade de condições e para o progresso; criticava as iniciativas filantrópicas do poder para as crianças pobres, pois elas eram apenas paliativas e

mascaravam as relações sociais produzidas pela sociedade capitalista. Ao invés disso, propunha que se estabelecessem os princípios da educação profissional e os direitos dos operários (CAMBI, 1999).

A educação harmônica era defendida por Fourier, rejeitando toda a sistematização e valorizando a experiência da criança, contudo, isso não eliminava o conflito social. Fourier era crítico da sociedade que se baseia na repressão, defendia a liberdade para viver com autonomia e livre da opressão, nesse sentido, defendeu também a igualdade entre homens e mulheres. De acordo com Manacorda (2010a), o interesse individual e coletivo deveria convergir para formar uma nova civilização. Moraes (2015) revela que na obra "O Novo Industrialismo" de 1829, Fourier apresenta sua ideia educacional articulando o "fazer" e o "pensar". Segundo Cambi (idem), Fourier, em seu modelo da teoria harmônica, entendia que a educação deveria ser integral, dedicada ao "espírito" e ao "corpo" e orientada pelas múltiplas atividades da divisão social do trabalho. Isso poderia desenvolver as descobertas do próprio indivíduo em relação a sua vocação dentro da própria divisão social do trabalho da época (MANACORDA, 2010a). O projeto de Fourier era nutrido pelo avanço das relações de produção e sensibilidade da pobreza e precariedade que as transformações econômicas promoveram. Desse modo, buscava atrair capitalistas para a construção de uma nova sociedade por meio de tese de sociedade harmônica, assim, na sua proposta de sociedade justa e igualitária descartou a transformação violenta da sociedade como meio de concretizá-la (BARROS, 2011).

Já Robert Owen (1771-1858), industrial filantropo do ramo têxtil, autodidata, socialista, dedicou sua atuação a um plano reformador da sociedade, voltado para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores (CAMBI, 1999). Para isso, atuava junto ao poder público propondo uma nova organização social baseada em comunidades cooperativas, gestionadas pelos próprios trabalhadores, assim como a regulamentação do trabalho infantil a partir da educação de menores de idade (ROSA e BASSO, 2019). Owen defendia que a educação tornaria a sociedade justa e igualitária e que o Estado deveria criar um sistema nacional de educação. A consciência do filantropo sobre as precárias condições de vida da classe operária o fez propor a união entre trabalho e ensino nos anos de formação educativa que, segundo Cambi (idem), deveria também integrar atividades físicas e lúdicas.

Esse contraponto serve para indicar como a luta de Owen, um industrial, estava na contramão das posições burguesas hegemônicas e o quão se tornava improvável que os capitalistas se convertessem à reforma da sociedade. Para Hobsbawm (2011), Owen extraía sua confiança numa sociedade melhor por sua crença obstinada no aperfeiçoamento humano e foi essa crença que fez Owen desenvolver, embora fracassadas, experiências que contribuíram para

despertar atenção para a educação infantil e a importância da relação entre ensino e trabalho, integrando as atividades físicas e artísticas. O filantropo inglês tinha, embora com limites claros de seu ideal, um interesse profundo em reverter a desumanização encaminhada pela sociedade burguesa. Para as classes operárias, liberdade, igualdade e fraternidade não passavam de uma fantasia caprichosa decantada pela burguesia com a finalidade de firmar seu *modus operandi*. Lombardi (2011) também observa que o objetivo dos "socialistas utópicos", entre o quais Owen, era fazer uma nova revolução que compartilhasse a abundância produzida pela sociedade industrial. No entanto, a revolução não seria deflagrada pela violência jacobina, que caracterizou o processo francês, mas pela mudança de consciência da classe capitalista.

Manacorda (2010, p. 331) apresenta esse ideal de Owen, recortando o trecho: "a formação integral, sob o aspecto físico e moral, dos e das mulheres, para que aprendam a pensar e agir racionalmente". Como percebemos existe um esforço de propor uma educação voltada à renovação do homem no seu aspecto moral mediante as condições do industrialismo burguês. As condições insalubres, a vida condenada a vender a força de trabalho, a indigência, o alcoolismo etc., que assolavam os trabalhadores, despertavam o ódio da classe até em certos filósofos como John Locke e Alexis de Toqueville, como aponta Beluzzo (2011). O autor indica que, para o primeiro, o Estado deveria ser rigorosamente disciplinador para com vagabundos e desempregados, devendo interná-los em *workhouses,* o que seria precursor dos campos de concentração. Conforme Beluzzo (*idem*), Toqueville apresenta a completa aversão às causas reivindicatórias da classe operária como a redução da jornada de trabalho. Toqueville se revoltava contra a interferência na liberdade de contratação dos patrões sobre os empregados (*ibdem*).

Enquanto muitos dos "socialistas utópicos" abordavam a questão educacional ora pela vertente do industrialismo, ora pela corrente positivista ainda resguardando aspectos revolucionários, outros o faziam pela via empirista, com crítica social ainda em formação. Marx e Engels não dedicaram sua energia em buscar explicitar os problemas da sociedade que se ergueram a partir do modo de produção capitalista em sua totalidade e múltiplas determinações. Não renunciaram ao chão histórico das relações sociais como relações de produção, sua reciprocidade e contraditoriedade dialética assentada no materialismo. A educação e o ensino estavam relacionados à totalidade do processo histórico e das lutas do proletariado pela emancipação.

Ao contrário dos socialistas utópicos, Marx e Engels estabeleciam sua teoria relacionando o processo histórico materialista a partir da dialética do real. Analisaram o processo enquanto um processo de luta de classes e no rastro das lutas burguesas que abateram

o mundo feudal. As revoluções burguesas não eliminaram a luta de classes, ao contrário, fizeram delas sua arma para superar o feudalismo. Com elas forjou-se uma nova configuração de classes a partir do antagonismo da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção. As lutas políticas se tornaram mais abertas e os intelectuais orgânicos das classes propunham suas concepções de sociedade e com elas também surgiram propostas pedagógicas.

Marx não se dedicou a traçar uma teoria educacional, mas a partir das categorias teóricas constitutivas do materialismo histórico-dialético podem ser exploradas seu potencial téorico-educativo, como indicou Saviani (2018). Além dessa perspectiva, Saviani também aponta que podem ser extraídas contribuições para o complexo educativo a partir das obras de Marx, explorando em suas obras as concepções de homem, sociedade e economia. É por estes caminhos que a relação entre o marxismo e a educação tem se desenvolvido historicamente.

Manacorda (2010b) indica que Engels escreve sobre os *Princípios do Comunismo*, em novembro de 1847, dedicando atenção especial à importância da instrução para o proletariado. Em 1848, Engels e Marx retomam parceria autoral e escrevem o *Manifesto do partido comunista.* Uma das medidas estabelecidas para a luta política do proletariado foi o "Ensino público e gratuito para todas as crianças; Supressão do trabalho infantil em fábricas, em sua forma atual; Unificação do ensino com a produção material etc." (MARX e ENGELS, 2013, p. 61).

Na análise de Lombardi (2011), a educação e o ensino em Marx e Engels requerem a compreensão do papel revolucionário e transformador do modo de produção do capital. Desse elemento brota a necessidade de se obter um profundo conhecimento da realidade a ser transformada e, "com base no entendimento das leis que regem a história, tornar a prática revolucionária mais consequente, instrumentalizando o proletariado e seu partido com eficiente arma teórica para a luta revolucionária (idem, p. 59).

O período de transição entre o mundo feudal e a ordem burguesa também marca a crise das instituições do Estado absolutista. O ensino, antes restrito a uma parcela elitista da sociedade, torna-se uma necessidade do desenvolvimento da produção. A ciência, cada vez mais incorporada à máquina, exige que o ensino seja disponibilizado a uma camada maior da população. Essa relação entre ciência e produção elimina o aspecto restritivo de acesso à escola. O movimento político do proletariado expressa as suas necessidades em escolarizar-se, mas o objetivo da educação, não é oneroso lembrar, era distinto do estabelecido pela burguesia.

Ao analisar esse constante processo de revolucionamento das técnicas e tecnologias produtivas, como aponta Marx (2013, p. 557), a base técnica da indústria "revoluciona

continuamente as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho". Apesar disso, o capital não abre mão de reproduzir a velha divisão trabalho manual versus trabalho intelectual, pelo contrário, continua a reproduzi-la em sua forma capitalista, ressalta o autor. Enquanto, a manufatura suprimia a diversidade das ocupações, criando e reproduzindo o trabalhador parcial, especializado, a grande indústria "condiciona a variação do trabalho, a fluidez da função e a mobilidade pluridimensional do trabalhador" (*idem*, p. 557).

Isso significa que o trabalho torna-se cada vez mais supérfluo, cada vez mais objeto do capital, "parte do autômato", sinônimo de emprego para o qual o trabalhador deve estar sempre em busca e disponível às necessidades mutáveis da exploração do capitalista, pois o capital ameaça privar-lhe de seu meio de subsistência, o trabalho. Na esteira, Marx (2013) aponta o monstruoso processo de substituição do trabalhador parcial da manufatura, o que desencadeou um ininterrupto processo de desperdício (extermínio) da força de trabalho, aumentando ainda as fileiras do exército de trabalhadores na reserva, na miséria, propagando ainda mais a anarquia social (idem).

Podemos constatar, a partir de tais contradições, que é a necessidade do capital em substituir o trabalhador, qualificando-o e remunerando-o minimamente, que faz surgir a necessidade de educação profissional. Formar trabalhadores qualificados é uma das necessidades produtivas do capital, tanto que são criadas escolas profissionais tanto para "uma classe superior de trabalhadores, com formação científica ou artesanal, situada à margem do círculo dos operários fabris e somente agregada a eles", quanto para trabalhadores mero operadores do maquinário, cumpridores de funções, aptos ao emprego nas mais variadas ocupações. "Essa divisão do trabalho é puramente técnica", podemos afirmar, produtiva (MARX, 2013, p. 492). Ainda destaca o autor, por mais variadas e diversificadas que fossem as mudanças produzidas no interior da sociedade, a velha divisão trabalho manual *versus* trabalho intelectual continua a ser reproduzida na sociedade e, por isso, continua a ser ela a base da divisão social capitalista.

A grande indústria, visando formar força de trabalho mais aproveitável ao capital, cria dois tipos de escola que surgiram para desenvolver a instrução profissional: as escolas politécnicas e agronômicas de um lado e a escolas profissionalizantes do outro. E nisso, Marx aponta porque o capital criou escolas distintas à formação da força de trabalho.

> Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agronômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionel* [escolas profissionalizantes], em que os filhos dos trabalhadores recebem alguma instrução sobre o manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital,

> não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias (MARX, 2013, p. 558)

As funções de comando no processo produtivo são exercidas pelo capital que, de um lado, recruta trabalhadores qualificados, profissionais, controla e disciplina os trabalhadores que executam as tarefas produtivas do processo de trabalho, seja qual for o âmbito da economia na qual estejam inseridos: industrial, agroindústria, administrativo estatal, comércio, serviços etc.. Não apenas surgiu uma escola de formação geral com ensino propedêutico para governantes e dirigentes, como também fez surgir escolas profissionais, ofertando instrução em graus variados, desde os trabalhadores operadores até aqueles que manuseiam tecnologias digitais da produção e serviços. O intercâmbio constante nos ramos da produção exigiria a maior polivalência possível dos trabalhadores, traduzindo numa questão de vida ou morte a adaptação a essa realidade. Nesse caso, a formação da força de trabalho para a variação de ocupações/emprego torna-se um imperativo, pois qualquer trabalhador que não fosse aproveitável ao capital poderia ser jogado na massa do exército de reserva (MARX, 2013).

Isso demonstra a necessidade do capital em desenvolver qualificações diferenciadas objetivando atender às constantes mudanças da divisão do trabalho. Nesse contexto, a relação na esfera educacional *restrita*, também com suas contradições, configura a emergência de uma separação entre ensino propedêutico e profissionalizante, de modo que duas distinções reforcem a formação da força de trabalho e estejam adequadas às exigências do capital.

No processo de produção revolucionada, também surge a polivalência como complemento da produtividade, reservados a trabalhadores com maior grau de desenvolvimento científico. Essas são necessidades vinculadas às tecnologias mais complexas, abrindo a possibilidade aos trabalhadores de acessarem esse saber. A escola poderia se tornar uma faca de dois gumes para a classe dominante e para a classe trabalhadora: pode formar parcelas maiores da força de trabalho, aptas ao manuseio das tecnologias produtivas em favor do capital, aumentando a oferta de trabalhadores qualificados, pressionando, por sua vez, os salários para baixo. Porém, o maior domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos por parte dos trabalhadores cria o espectro de que ele possa se instrumentalizar para a luta emancipadora. A forma encontrada pela burguesia diante dessa possibilidade, segundo Braverman (2014), foi fragmentar e divorciar, tanto quanto possível, o conhecimento e o preparo especial dos indivíduos que vão apenas operar o maquinário. Para o autor (2014, p. 80),

> [...] as relativamente poucas pessoas para quem se reserva a instrução e conhecimento são isentas tanto quanto possível da obrigação do simples

> trabalho. Deste modo, é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale.

Desse modo, ao longo da história, a classe burguesa, hegemônica na produção e, gradativamente, no aparelho do Estado, propõe-se cada vez mais à fragmentação. Como no processo produtivo, o saber fracionado e em escolas profissionalizantes, impregnado ideologicamente com um cerrado espírito de classe, favorece a reprodução do capital (PONCE, 2010). Isso nos leva a entender que, para a classe trabalhadora, o saber mais avançado será restrito a segmentos, isto é, para poucos. Termina por criar mecanismos para difundir sobre o trabalho a ideologia que lhe convém, qual seja de ter o trabalho sob controle de classe, voltado a consentir a exploração.

Entretanto, não deixa de ser uma contradição disponibilizar o ensino escolar, antes restrito à elite, para as classes subalternas da sociedade. Esse movimento pode ser explorado também pelas lutas operárias e é um obstáculo a ser superado. Se na manufatura prevalecia o trabalhador parcial especializado, a grande indústria faz surgir o trabalhador polivalente, o que em germe significa lançar a contradição de um desenvolvimento *omnilateral* do indivíduo. Esse tema desperta acalorados debates teórico-políticos no seio do movimento da classe trabalhadora. A sociedade capitalista tem na exploração do trabalho abstrato-alienado e suas formas estranhadas a base sustentadora. Com efeito, a uns poucos a concentração da riqueza e benesses e, a outros, a miséria, precursora da barbárie. A educação para a classe trabalhadora precisa de uma proposta de ensino que supere a unilateralidade e integre os conhecimentos do processo de trabalho como um todo.

A luta pela escola, no sentido proposto por Marx em sua crítica ao *Programa de Gotha*, refere-se à luta para livrar a escola do controle estatal, livrando o ensino público do controle burguês. Para Marx, a única participação do Estado sobre a escola dos trabalhadores deve ser o seu financiamento. Mesmo sugerindo, é preciso anotar, o autor não nutria nenhuma ilusão quanto a isso. Opondo-se, seu apontamento era para que direção, currículo, método e avaliação deviam estar nas mãos da classe trabalhadora. Esses elementos afloram nas diversas lutas das classes trabalhadoras para a superação da sociedade burguesa. Para emancipar-se do trabalho estranhado, a educação é um dos elementos que contribuem para a formação de uma consciência, para si, do indivíduo trabalhador. Através dela é possibilitada a apropriação de conhecimentos acumulados historicamente no âmbito científico, histórico-cultural, artístico assim como da educação física, ao engendrar novas teleologias e dominar técnicas e tecnologias que abrem os horizontes para humanização do indivíduo, despertando a necessidade para a

superação da miséria social dessa ordem hodierna.

Em que pese o domínio do capital sobre o trabalho e, portanto, a extensão dessa dominação à escola, Marx (2013) constatou que o desenvolvimento histórico desigual engendra contradições que alavancam as lutas dos trabalhadores contra o capital. Uma dessas, relaciona-se com o surgimento das escolas politécnicas, agronômicas e profissionalizantes. É certo que essa discussão está situada no contexto da revolução industrial do século XIX, mas não deixa de ser atual e cabe dedicar atenção ao debate. Prontamente, o autor alemão rejeita a formação unilateral profissionalizante, ela significa a reposição-reprodução ampliada do capital por meio da exploração da força de trabalho. Essa necessidade do capital em instruir o trabalhador profissionalmente, criando a escola politécnica, lança, em germe, para a esfera do trabalho, a possibilidade de uma educação *omnilateral*. Manacorda (2010b, p. 46), recuperando Marx e Engels, alerta "ser necessária a apropriação por parte do indivíduo de uma totalidade de forças produtivas", como expõem os autores da *Ideologia Alemã*[33]: "a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, de per si, consequentemente, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos".

Na esteira de Marx, a escola politécnica, inscrita nos limites do capital, torna possível uma proposta embrionária de educação para além dos limites do trabalho abstrato cujo fim maior deste trabalho é a extração de mais-valor. A abordagem de Marx sobre a relação e educação se difere, portanto, do tratamento realizado pelos socialistas utópicos. A escola politécnica surgiu no período da Revolução Francesa e, com a direção burguesa que tomou o movimento, os socialistas utópicos propuseram concepções pedagógicas de educação integral. A educação para o trabalho emancipado da exploração capitalista passou a fazer parte da ordem do dia entre os defensores da classe operária. Para isso, a luta de vanguarda naquele contexto, fragmentando o movimento contrário ao domínio burguês, dos quais do socialistas utópicos, passando pela social-democracia e anarquistas até o socialismo científico, a classe trabalhadora deveria concentrar esforços na luta política que livrasse a escola do controle do Estado, da influência da Igreja e da burguesia (MANACORDA, 2010 b; LOMBARDI, 2011).

No contexto capitalista da luta de classes, Marx (2013) sugeriu, no limite, que o Estado assumisse apenas o financiamento das escolas. O objetivo era elevar o nível de instrução da classe operária acima da burguesia, para tanto era preciso lutar contra o trabalho abstrato-alienado, potencializador de formações unilaterais, reproduzindo a divisão manual intelectual, expressão da propriedade privada.

[33] Marx; Engels. A Ideologia alemã, Rio de Janeiro, Ed. Civilização brasileira, 2007.

O que Marx pretendia era estabelecer que uma concepção socialista-comunista não tomasse a educação apenas de modo abstrato, mas inserida nas relações sociais produtivas do capital. Com isso, concebe a união entre trabalho e ensino, voltada aos fundamentos científicos dos vários ramos do trabalho produtivo e seu aspecto teórico-prático. Nas condições e contexto daquele período, propôs ensino intelectual, da educação física e educação tecnológica:

> Por educação entendemos três coisas:
> 1) Educação intelectual.
> 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
> 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.
> (MARX, 1868* apud MARX; ENGELS, 2011, p. 85-86)

Marx, com isso, concebia uma concepção de educação que unificasse "mãos e mente", trabalho manual-trabalho intelectual, isto é, uma educação que unisse a teoria com a prática, vinculando trabalho, conhecimento e manuseio da tecnologia. A união ensino e trabalho é concebida não como meio para acumulação de capital, mas como atividade humana. A técnica e a tecnologia como produto do conhecimento correto da natureza empregada para atender uma necessidade humana. Desse modo, assegurava que somente a luta operária, no plano político e no chão da fábrica/empresa, poderia assegurar uma educação que instaurasse o verdadeiro sentido para o ensino teórico e prático da tecnologia, que viria com o fim da divisão do trabalho e da propriedade privada.

Nesse contexto, os intelectuais vinculados às lutas sociais da classe trabalhadora foram elaborando suas propostas de educação escolar como oposição à educação burguesa e uma das primeiras eram conceber um ensino livre do controle estatal e da burguesia, após esta se tornar a classe conservadora. No contexto da industrialização, o acesso à escola se tornou uma necessidade educacional para as classes sociais, porém suas concepções de ensino eram marcadas, na raiz, por seu antagonismo social, desse modo, por interesses de classes distintos. Portanto, a luta proletária contra os capitalistas e o Estado que os representava se fez por uma escola sob controle operário e contrária à escola idealizada sob ótica liberal burguesa (PONCE, 2010).

Esse debate teórico-político ocupou espaço nas organizações dos trabalhadores, associações, sindicatos, nos Partidos políticos que lhes representavam, especialmente os

---

* K. Marx, Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT,1868. Essa proposição foi assumida pela Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), *I Internacional*.

socialistas, comunistas, anarquistas e social-democratas. Nesse momento histórico, por exemplo, o acesso ao conhecimento ilustrado, propedêutico não estava assegurado, mesmo em países europeus, palco das revoluções liberais e industriais. Foi no percurso do século XX que a educação escolar se tornou mais abrangente.

A escola, como espaço restrito para o ensino dos trabalhadores, também os separou das muitas vivências ético-políticas e culturais da esfera do trabalho, ao fixar sua função na preparação "técnico"-profissional e preparar o trabalhador para mudanças ocupacionais, para as relações de trabalho precárias com ou sem contrato, aumento ou redução da jornada de trabalho conforme a produção, variando o salário ainda mais para baixo, sem garantias de aposentadoria etc., e ao gerar o desemprego que ocorreu em função da evolução das tecnologias produtivas, das crises de lucratividade, falências, do aumento da concorrência entre os trabalhadores, entre outros. Por isso, a organização política operária buscou romper com as propostas de ensino do Estado capitalista.

Na esteira do movimento operário, Marx elabora sua teoria sobre o *modo de produção social* do capital, desvelando como esse modo de produção e a dominação burguesa se reproduzem historicamente. Sua análise da sociedade parte das relações de produção vigentes, por isso, o revolucionário alemão, em oposição à educação unilateral, propõe uma educação que rompe com a visão liberal-burguesa, além do controle estatal (MANACORDA, 2010b).

A concepção de educação em Marx, de acordo com Manacorda (2010), comparece inserida no conjunto da análise das relações de produção do modo de produção capitalista, no debate teórico-político no seio da classe operária. Para o filósofo italiano, a proposta educacional extraída de Marx, viabilizada pela revolução, é encaminhada com a superação da hodierna ordem do capital. Sua divisão social do trabalho e propriedade privada podem possibilitar as condições para uma formação humana *omnilateral*. A luta política travada na sociedade burguesa por uma outra educação pode viabilizar propostas embrionárias apontadas para além do capital ou, como prefere Tonet (2011), atividades emancipadoras. Apenas com o fim do trabalho abstrato, da divisão social do trabalho e da propriedade privada, poderia iniciar a educação *omnilateral*, o que não anula, repetimos, a luta pela educação e instrução dos trabalhadores na ordem capitalista, pelo contrário, é a revolução industrial que possibilita os elementos embrionários da educação do futuro. Trata-se de livrar a escola da influência burguesa e do controle estatal e estabelecer sobre ela o controle operário (MARX, 2012).

A crítica de Marx parte da perspectiva da classe operária, em que a exploração do homem pelo homem, imposta pelo capital (revolução industrial), radicaliza a separação e oposição entre atividade material e intelectual, a qual culmina na formação de um indivíduo

unilateralmente, o que representa um processo sociorreprodutivo da alienação. Ao propor uma educação voltada para a *omnilateralidade*, o fim último de Marx são indivíduos que acessem os conhecimentos e a cultura humanizadora e, por fim, uma sociedade em que não haja divisão e antagonismo de classes, nem propriedade privada dos meios de produção.

A *omnilateralidade* não é a mesma coisa que polivalência. Esta última se conecta às demandas do capital, pois a força de trabalho multi-habiltada pode ser explorada em funções diversas e diferentes no processo produtivo. O sentido da *omnilateralidade* se opõe a unilateral, pois este é resultado da propriedade privada, ela nos faz "estúpidos", pois um "objeto só é nosso se o tivermos" (MARX, 2015, p. 349). O sentido do ter é o próprio capital atuando nas individualidades. Trata-se de buscar uma educação para além da instrução escolar. A *omnilateralidade* envolve a educação dos sentidos humanos que também são educados na sociedade do capital, porém só existe enquanto apropriação privado imediatas de posse. Sublinha Marx (idem, p. 350), "para o lugar de todos os sentidos físicos e espirituais entrou, portanto, a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter". A superação da propriedade privada é, por isso, a completa emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas. A *omnilateralidade,* ao contrário, significa desenvolver a riqueza inteira do ser humano: "A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje" (*ibdem*).

Como explicar o autor em seguida:

> Somente pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza da sensibilidade humana subjetiva – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, somente, em suma, *sentidos* capazes de fruições humanas, sentidos que se confirmam como forças *essenciais humanas*. Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, apenas advém primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada* (Marx*,* 2015, p. 352) (itálicos do original).

A partir do entendimento da complexidade da práxis humana, ele defende uma formação na qual o homem tenha condições de ter as suas potencialidades desenvolvidas, e não apenas aquela voltada para a produção. Significa liberar as potencialidades humanas sejam elas físicas ou subjetivas. Entretanto, isso não é possível numa sociedade em que o conhecimento, a história, a cultura, a arte, a ciência, entre outros elementos complexos da sociabilidade, são apropriados privadamente tanto quanto os meios de produção. Por isso, Marx e Engels concebiam uma educação socializada e igualitária a todos os indivíduos, a partir das

contradições da marcha histórica do capital, como forma de combater a alienação e a desumanização nas formações individuais.

De acordo com a exigência de uma educação concebida para uma práxis revolucionária, uma educação *omnilateral* se apresenta como mediadora entre as necessidades da classe trabalhadora e os dramas históricos da humanidade mergulhada na sociedade que se sustenta através da exploração do homem pelo homem. Para estudiosos como Krupskaya, Pistrak, situados no processo da Revolução Russa (1917), e Tonet, estudioso da educação na particularidade brasileira, indicam que somente numa sociedade emancipada o ser humano conseguiria desenvolver a experiência da educação em todos os sentidos, isto é, uma educação *onmilateral*. Numa sociedade capitalista, a trava para que desenvolva uma educação integral, no sentido *onmilateral*, é a propriedade privada e uma divisão social do trabalho, visando ao lucro. Uma sociedade emancipada do capital exigiria outro modelo educacional. A educação dos sentidos seria alavancada pela superação do trabalho alienado, libertaria o potencial cognitivo acumulado historicamente na produção, nas ciências, nas artes, na cultura, na educação, na linguagem, na alimentação, na sexualidade, no lazer, entre outros complexos, em direção a outros modos de comportamento, de conhecimentos e habilidades, valores e voltadas a necessidades genuinamente à humanidade ao invés de ser direcionada ao mercado.

Os intelectuais e militantes de vanguardas dos partidos operários contribuíram na construção de propostas políticas de educação para os trabalhadores. A teoria marxista, situada no campo da luta pela emancipação da classe trabalhadora, contribui para entender o que de fato representa essa luta na esfera educativa. Embora Marx não tenha dedicado seus estudos a um postulado da pedagogia, suas contribuições rebatem no campo educacional. Após a Revolução Russa em 1917, a recuperação histórica da obra de Marx é retomada. Sua difusão acontece limitada a muitos problemas históricos, o peso que o marxismo passou a exercer nas lutas políticas atravessou o século XX em diversos países: na Revolução Russa, nas lutas do Partido Comunista Italiano e as contribuições de Gramsci, na Revolução cubana e seus reflexos pelas sociedades do Ocidente.

A revolução russa, por exemplo, proporcionou o cenário para lançar propostas educativas que se vinculassem com a teoria social marxista. Embora o contexto histórico pós-revolução, com ascensão de Stalin, tenha sufocado muitas iniciativas, as experiências lançadas e experimentadas podem ser refletidas e analisadas a fim de extrair um aprendizado da experiência educacional que contribua com o processo emancipatório frente aos grilhões do capital.

Ao longo da tradição marxista, especialmente quando a Revolução Russa comunista saiu vitoriosa, o debate em torno das concepções de Marx sobre homem, sociedade, trabalho, alienação, emancipação, práxis e outros elementos de sua obra motivou a defesa de Escolas do trabalho ou de uma pedagogia socialista. Entre os defensores mais destacados temos a Krupskaya, o Pistrak, Shulgin na escola soviética e Gramsci na Itália. Essa proposta visava aplicar os pressupostos teóricos lançados por Marx em uma escola unitária no contexto revolucionário, isto é, das condições de transformação-superação tanto da sociedade burguesa, quanto da escola que a representa e vice-versa.

A escola unitária é concebida em oposição às escolas destinadas a classes diferenciadas, uma escola preparadora de uma elite dirigente, intelectual e outra de escola preparatória para os trabalhos manuais, dissociando teoria e prática. De acordo com Kruspskaya (2017), a escola dividida entre os que governam e os governados, os que administram e os que executam, uma escola reprodutora da divisão de trabalho intelectual e trabalho manual é típica da sociedade de classes e da propriedade privada. Para a autora, a educação unilateral deve ser substituída pela escola multilateral. Para isso, ela empregou o termo politecnia cujo acento principal é tomar o sentido multilateral da proposta de Marx de fazer um ensino teórico e prático.

Esse aspecto teórico e prático será também desenvolvido por Pistrak (2011, p. 30). O princípio do trabalho educativo é um dos temas que se destaca na obra do educador russo.

> O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas e técnicas, e, de outro, procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se torna anêmico, perderia sua base ideológica.

Para o autor, a pedagogia revolucionária como resultado de uma teoria revolucionária, fornecerá os subsídios teóricos necessários para dar um sentido determinado à formação dos jovens. Trabalhar coletivamente, analisar os problemas como organizador, aptidão para criar formas eficazes de organização eram as qualidades a serem exploradas.

Essas são apenas indicações muito sintéticas sobre a pedagogia socialista. Esse tema é de grande relevância para o debate das propostas sobre educação para além do capital. Porém, assumimos nossas limitações em aprofundar esse tema, pois podemos fazê-lo sem o devido amadurecimento e sem integrá-lo ao recorte do nosso objeto. Por enquanto, temos o compromisso de analisar criticamente a proposta das políticas educacionais e descortinar os interesses que elas carregam. Registramos que a pedagogia socialista pode ser um ponto de

partida que se contraponha à educação burguesa que o Estado encaminha. Esse registro é importante para indicar que são as lutas da classe trabalhadora contra o capital que fazem ecoar as concepções marxistas sobre o campo político-pedagógico, pois ele também é reflexo da luta de classes na sociedade.

A relação trabalho e educação que buscamos desenvolver até aqui está relacionada ao nosso objeto. No âmbito da relação capital-trabalho no capitalismo industrial, os contornos históricos promoveram mudanças na esfera educativa. A dualidade educacional que acompanhou o desenvolvimento da sociedade de classes, teve que se adequar à restruturação da divisão do trabalho cunhada pela revolução industrial. A esfera educacional restrita, no âmbito escolar, desdobrou-se em dois novos ramos: o ensino propedêutico e o profissional. Essa dicotomia põe em marcha um processo de diferenciação educacional e, com efeito, absorve as relações de reprodução da força de trabalho na sociedade de classes burguesas.

Para nosso estudo, entender a relação entre dualidade e suas formas dicotômicas é fundamental para compreender o movimento de reformas educacionais, no contexto da particularidade brasileira, ocorrido na década de 1990 e inícios dos anos 2000. Elas já se encontram inseridas no contexto de crise estrutural do capital, conforme as teses de István Mészáros. Nessas condições, o capital busca a todo custo reestruturar-se para recuperar seus padrões de acumulação lucrativa, repercutindo, por sua vez, no complexo educacional. Na próxima seção deste capítulo, iremos abordar as relações trabalho e educação a partir do contexto da crise estrutural do capital e do regime de acumulação, que põe em marcha a redefinição das funções do Estado frente à reestruturação produtiva, ideológica e à necessidade do capital em ajustar os complexos sociais às suas demandas.

No capítulo 3, iremos aprofundar as raízes históricas da dualidade educacional e seus desdobramentos. A dicotomia como forma de manifestação dessa dualidade se relaciona com o estágio do modo de produção, isto é, com o desenvolvimento das forças produtivas, o que nos permitirá situar a evolução da relação trabalho e educação e seu contexto na particularidade brasileira relacionando-a com a universalidade da produção capitalista.

4.4. A dualidade educativa transplantada na particularidade brasileira

No Brasil, diferentemente do que acontecia na Europa no decorrer do século XIX, o processo de industrialização se deu tardiamente. As fábricas açucareiras estavam vinculadas à atividade agrícola exportadora. Existem registros históricos durante o período imperial de iniciativas para se estimular a produção industrial, porém a estrutura socioeconômica ainda

estava baseada no modelo colonial. Os estabelecimentos industriais que surgiram eram manufaturas que atendiam demandas internas em escala restrita, exceto algumas iniciativas da segunda metade do século XIX, consignadas ao Segundo Reinado Imperial, como as empreendidas por Irineu Evangelista de Sousa, o barão de Mauá. Sua atuação, no período experimentou êxito, foi amparada pela combinação indústria e mercado financeiro, capital nacional e capital internacional, portanto, uma forma mais complexa de atuação econômica. Alguns anos depois, as empresas declinaram e o barão de Mauá foi à falência.

Como a escravidão perdurou, como base de trabalho do sistema produtivo, também os processos educativos, manifestando ensino profissionalizante, limitavam-se a poucas camadas da sociedade e quando recaíam sobre os mais pobres, o direito à escolarização era impregnado pela ideia assistencialista-moralizante. Os órfãos e pobres deveriam receber educação não por direito, mas como favor que as classes dominantes lhes prestavam. Atemorizados pelas diversas insurreições operárias na Europa, a restrição ao ensino era um meio de manter os pobres longe das ideias subversivas insurrecionistas. O desejo da classe proprietária era manutenção submissa das modalidades de trabalho aqui existentes.

O trabalho escravo passou a ser proibido formalmente com a Lei Áurea, após séculos de lutas e resistências em mantê-lo e em aboli-lo. Isso foi feito nos últimos momentos de respiro da Monarquia Imperial, entretanto, as transformações na composição social brasileira não foram imediatas. A sociedade brasileira na época da abolição era composta por classes sociais bastante distintas: os grandes proprietários, herdeiros do sistema político chamado de sesmaria, a elite rural que ocupava espaços não somente na economia da produção rural, como alargava caminhos para os setores de cargos públicos administrativos e militares, chegando a ocupar posições importantes e decisivas na sociedade, garantindo condições de continuidade do poder (PRADO Jr., 2006; FERNANDES, 2008b)

Do outro lodo, estavam os subjugados à má sorte, os negros e mulatos, mestiços, uma grande parcela da sociedade, sem direitos, sem condições básicas de sobrevivência. Como categoria social, recém-criada pela abolição, a ordem econômica e social continuou excluindo esses trabalhadores das tendências modernas de expansão do capitalismo na época (FERNANDES, 2008b).

No início do período republicano, o advento da sociedade de classes no Brasil, com trabalho assalariado livre, a opção dos grandes proprietários de terras e dos empresários da indústria pela força de trabalho europeia, permeava a exclusão e todo tipo de sorte aos trabalhadores. As ofertas escolares limitaram-se a capitais, cidades e vilas mais importantes e o ensino propedêutico com duração e apoiado em conhecimentos científicos eram restritos. A

escolaridade, de modo geral, era um fenômeno social para poucos.

> A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino (ROMANELLI, 2013, p. 43).

Essa dualidade é uma marca histórica da estrutura socioeconômica desde o período colonial e foi aprofundada pelo Estado Imperial. Para a autora, o ensino secundário organizado nesse período foi moldado para atender às demandas de classes tendo como escopo e filtro quem ascenderia ao ensino superior. Portanto, o ensino secundário, propedêutico, foi organizado em função de que fosse uma preparação para as poucas faculdades fundadas pelo poder estatal. Isso se configurou pela separação de funções, pelo poder monárquico central, atribuídas às províncias pelo Ato Adicional de 1834. Caberia a estas legislar sobre a instrução pública em estabelecimentos próprios, porém apenas o poder central poderia legislar e promover o Ensino Superior nas faculdades de Direito e Medicina e nas Academias. Para Romanelli (2013, p.40), "isso suscitou uma dualidade de sistemas com superposição de poderes (provinciano e central) relativamente ao ensino primário e secundário". Este último destinava-se à preparação dos candidatos às faculdades, fator que foi determinante para influenciar o conteúdo humanista, academicista, avesso ao ensino profissionalizante.

No curso da história, conflitos e contradições se acumularam tanto nas relações econômicas internas quanto externas provocando rearranjos políticos no interior do Estado nacional brasileiro. A elite que apoiava a monarquia imperial teve seu poder político deteriorado, especialmente na segunda metade do século XIX, arruinando as bases de sustentação do regime de D. Pedro II. A crescente força política do bloco republicano, determinada pelo apoio dos militares e cafeicultores, deu fim à monarquia e estabeleceu a República. A ascensão republicana possibilitou a reorganização do Estado sob novos valores, sem, contudo, transformar as bases da economia brasileira, como a produção de base agrícola em função do mercado externo, preservação da posição dominante do capital internacional sobre a economia e o desequilíbrio na correlação de forças entre capital e trabalho (PRADO Jr., 2006). A mudança mais profunda se deu em virtude do fim do regime de trabalho escravo para o regime de trabalho assalariado (PRADO Jr. 2014).

Diante da estrutura educacional, que vigorava desde a formação do Estado nacional no século XIX, guardando a dualidade escolar, a vitória dos republicanos impunha novas

necessidades. Estabelecer os valores da República era uma delas. A recém-implantada ordem buscou expandir os sistemas escolares, mas ainda assim não alcançava grandes estratos da população, no limite, atendiam às classes médias. Nesse movimento, apoiado em valores da filosofia positivista, tanto o trabalho assalariado como a educação assumiram o significado particular da herança dos períodos Colônia e Império. A estrutura fundiária do período colonial continuou praticamente inalterada, contribuindo para que a atuação política desse grupo dominante se reproduzisse, se renovasse e continuasse constituindo o espectro mais conservador da sociedade e da política brasileira no século XX. Durante a primeira metade do século, ocorre a transição do modelo econômico exclusivamente agroexportador para um modelo urbano-industrial. A dinâmica dessa transição exigiu que uma categoria de empresários da agro exportação migrasse para a produção industrial. Essa transição não foi espontânea, mas forçada pela conjuntura capitalista internacional (PRADO Jr, 2006).

Nesse contexto, o trabalho assalariado se consolidava, exigindo as mais diversas e heterogêneas soluções frente à abolição da escravidão. O recrutamento de uma força de trabalho, a jornada de trabalho, a qualificação profissional e a remuneração ganharam espaço nas relações de produção, entretanto, somente nos anos 1930 tais medidas ganharam regulamentações mais específicas a partir do Estado. Até então, por exemplo, o salário era concebido como recompensa virtuosa ao trabalho, aumentando na medida que o trabalhador se qualificava (SANTOS, 2017).

No decorrer da primeira metade do século XX, os latifundiários, os trabalhadores do campo, na sua maioria ex-escravos, viram o impulso industrial favorecer o surgimento da burguesia industrial, do proletariado urbano e a ampliação da categoria da burocracia estatal. Na esteira, a imigração europeia para o Brasil, significaria acréscimo de força de trabalho branco, frente a um quadro de ocupações predominantemente negro. Isto é, um processo de branqueamento, já que o negro foi concebido como sinônimo de atraso pelas elites dominantes, aportaram também elementos sociais, políticos e ideológicos à força de trabalho aqui existente. A divisão social do trabalho, com traço negro marcante como princípio de diferenciação, revela a opção das classes dominantes pelo branqueamento da força de trabalho. Para Santos (2017), o elemento do branqueamento expressa na verdade um elemento das relações de produção sob as condições (neo)colonialistas, o atraso enraizado nas elites dominantes brasileiras. Estas só concebem o desenvolvimento econômico mediante a conservação de sua posição tanto econômica, como social e política, isto é, o desenvolvimento econômico, deve garantir em primeira mão a conservação de seu *status quo* e o controle de suas benesses, privilégio seu.

Em contraste, a miséria do atraso deve ser socializada entres as demais camadas da

sociedade. Tal posição representa que o desenvolvimento só viria se assegurasse o domínio da força de trabalho, ou seja, mediante a superexploração da força de trabalho, como reboque e garantias hipotecadas dos fracassos, o prejuízo deve ser socializado. Diante disso, a particularidade histórica brasileira herdeira da colonização e do trabalho escravo, difunde um espírito cerrado às classes subalternas. A submissão e obediência conformam valores sociais que não alteram a ordem social. Foi sob as condições anacrônicas de economia periférica que a educação profissional seguiu sob as amarras do Estado, a serviço da produção voltada para a acumulação capitalista, aplainando o espírito dos trabalhadores para que se conformassem com as migalhes que lhes restavam.

A escolarização como fenômeno restrito à classe dominante representa esse espírito de classe que a educação carregava. O atraso brasileiro não vinculava políticas educacionais com o aumento da escolaridade da população, pois temia que esta se qualificasse, passasse a concorrer por cargos de governança com seus herdeiros ou mesmo que se rebelasse contra a minoria proprietária. O espírito de classe, disseminado no meio rural brasileiro onde predominava o trabalho braçal e, portanto, a instrução, poderia mais atrapalhar do que contribuir com a força de trabalho. A educação seria reservada a mulheres, enquanto os homens da classe trabalhadora pobre, após as primeiras letras e contas aritméticas, já eram encaminhados ao trabalho.

A educação profissional, de modo geral, vinculada ao meio urbano, assumiu o conteúdo filantrópico, desde o século XIX, das iniciativas estatais e das instituições militares e da Igreja Católica. A manutenção das escolas durante todo o século XIX era feita através de doações e subsídios públicos. (MANFREDI, 2016). O processo de industrialização mais efetivo no início do século XX eleva a importância das escolas de ofícios. O Liceu Paulista foi um exemplo disso, chegando a ter 1,2 mil alunos em um só ano, como apontou Manfredi (idem).

> A articulação do ensino profissional desenvolvida pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo com as empresas da construção civil permitiu que a formação ministrada ali fosse considerada da mais alta qualidade pelos empregadores, o que de um lado, facilitava a obtenção de recursos públicos e privados, de outro, aumentava a procura de seus cursos pelos candidatos à aprendizagem de ofícios industriais e manufatureiros (*Ibdem*, p. 65)

As transformações econômicas ocasionadas pela industrialização atrelavam a educação profissional ao setor privado. O setor público participava com iniciativas incipientes, mas concedia subsídios às iniciativas privadas estimulando e fortalecendo o vínculo entre as duas esferas. De modo bastante acolhido e celebrado pela formação social capitalista quando o público se coloca a serviço dos interesses privados, favorecendo às classes dominantes. A

responsabilidade de implementar o processo educativo era controlado pelos donos da indústria. A concorrência pelos cursos aumentava, o que representava uma mudança na divisão social do trabalho nos Estados que se industrializavam, o que poderia ser a chance para o ingresso no mercado de empregos da época.

Com a entrada de trabalhadores imigrantes europeus no Brasil, despontaram propostas diferentes da oferecida pelos empresários. Os sindicatos não atingiam grandes massas, mas se diferenciavam dos projetos estatais, privados e filantrópicos. Esses trabalhadores já acumulavam experiências de trabalho no cenário europeu, experiência esta que se dava num contexto bastante diverso da luta de classes do que a registrada pela sociedade brasileira nesse período inicial do século XX. Comunistas e anarquista, em maior número, passaram a compor o movimento operário sindical brasileiro. De acordo com Manfredi (2016), o ideário anarquista teve um papel de destaque nesse período, pois seria um veículo necessário para a mudança de consciência, visando a ideais revolucionários.

Em contraste, o sentido filantrópico na educação profissional continua, principalmente, com as escolas salesianas, que adaptando-se ao cenário da indústria, pretendiam neutralizar a influência dos ideais anarquistas e comunistas. Apesar de sua força, Cunha (2000), aponta que a proposta salesiana para o ensino profissionalizante perde força após 1910. Isso ocorreu em boa parte porque a as escolas salesianas direcionaram sua proposta para o ensino secundário propedêutico, visando atender às elites e setores importantes da classe média urbana.

Para Kuenzer (1994, p. 88), foi em 1909 que a formação profissional foi assumida como responsabilidade do Estado por meio da criação das escolas de artes e ofícios, como política pública ofertada aos pobres e desvalidos de sorte. Lembra Santos (2017) que essa medida tramitou durante um longo período e apenas foi promulgada pelo Presidente Nilo Peçanha. Essa medida se estendia a todas as capitais brasileiras, porém, diferentemente, para "as elites havia outra trajetória: o ensino primário, seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este dividido em ramos profissionais" (Idem).

O traço marcante da educação promovida nos estabelecimentos públicos e privados no século XIX está marcado pela dualidade educacional. O ensino restrito, de caráter livresco, retórico e humanista para a aristocracia vinculava-se à ideia de que o saber era destinado à classe dominante, até mesmo como desfrute do ócio. Para os trabalhadores, reservados ao trabalho braçal, serviços manuais e de baixo valor econômico, a educação geral, *lato*, cotidiana seria suficiente. Para os demais, localizados em centros urbanos, a educação profissional impregnada de conteúdo religioso, por um lado, e destinada a reproduzir ofícios que

complementavam as atividades comerciais e manufatureiras. Por outro lado, a classe intermediária da sociedade, durante o período monárquico, percebeu que a escolarização poderia ser um instrumento de ascensão social. Ela passou a investir na formação de seus filhos em escolas privadas, de caráter propedêutico, visando à continuidade e à ascensão ao ensino superior. Formar o filho "doutor" elevaria o seu *status* social, posição social que agregava respeitabilidade e posição econômica para quem não era proprietário de terras.

5 ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A FUNÇÃO MODERNIZADORA E A DOMINAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA.

5.1. Breves apontamentos sobre a relação entre a industrialização atrasada e as bases da educação profissionalizante na realidade brasileira

Nosso objetivo nesse capítulo é expor as condições e contradições que determinaram a configuração da educação profissional no Brasil, através da correlação de forças político-econômicas, impulsionada pela industrialização. No decorrer do século XX, esse processo retoma o contexto histórico da relação entre a dualidade educacional e as formas dicotômicas assumidas pelo ensino público brasileiro. A partir de tais determinações queremos compreender as relações de classes com os projetos educacionais que daí brotam em nossa sociedade. Para isso, consideramos o modo de produção engendrado na sociedade brasileira como capitalismo dependente, subordinado ao capital das economias centrais, que conta com uma burguesia que busca assegurar seu *status quo* através da subordinação associada (FERNANDES, 1972).

Esse movimento pressupõe que nosso objeto está inserido numa teia de relações históricas que se constituem a partir de sua particularidade, sem, contudo, deixar de ser um movimento da totalidade, isto é, do capitalismo no qual nossa sociedade está inserida. O modo como a parte e o todo se relaciona possibilita a concreção do fenômeno histórico (KOSIK, 1976). A educação como um complexo que se movimenta no interior do modo de produção capitalista, respondendo a determinações da totalidade em sua particularidade, movimentando-se como momento da reprodução social. Isso pressupõe compreendermos que educação carrega traços da sua universalidade e, ao mesmo tempo, assume os contornos do movimento da práxis onde se realiza. A educação na realidade brasileira contém tanto os elementos da universalidade, enquanto complexo do ser social, quanto os elementos da particularidade histórica brasileira.

A historicidade do desenvolvimento dependente, a partir de uma burguesia subordinada e associada, possibilita analisarmos a relação entre capital, trabalho e educação, especificando a educação profissional e o modo como essa relação e suas contradições tomam assento na fase de crise estrutural do capital na virada do milênio.

Na totalidade, o padrão que marca o capitalismo atual é seu estágio de crise estrutural, pois tendo atingido seus limites estruturais, as possibilidades de expansão para recuperar padrões de lucratividade se tornam cada vez mais problemáticas. A investida se dá no estabelecimento de padrões de acumulação e reprodução social através da reestruturação produtiva flexível, do neoliberalismo no cenário de mundialização financeira do capital. Esse movimento determinante sobre a divisão social do trabalho, nas funções e demandas que os complexos sociais devem atender e na dinâmica de atuação interna e externa dos Estados

nacionais, resulta em ajustamentos, realizados por meio de reformas que atingem diversas esferas da sociedade.

Outra característica que a crise amplificou é a contínua destrutividade das forças produtivas, despertando processos de precarização nos diversos âmbitos societais, o que afunila cada vez mais a capacidade civilizatória do sistema de mediações do capital (MÉSZAROS, 2011). Em curso, está em jogo a questão de vida ou morte do modo de produção capitalista, sem apresentar, dentro da ordem, uma solução que não seja o efeito centrífugo que suga a humanidade para a barbárie social e, por isso, recorre ao Estado para socializar suas perdas e implementar medidas sob manto do aparato legal estatal. Essas características universais do capital se desdobram no âmbito da particularidade histórica de cada Estado nacional. Desse modo, iremos expor, resgatando historicamente, o contexto de luta de classes no âmbito nacional, articulando as determinações, acumulação flexível, neoliberalismo e a inserção brasileira na economia mundializada. Nas condições da crise estrutural do capital, a educação, mais especificamente a educação profissional, tem sido alvo das investidas do mercado financeiro e das disputas que configuram os desdobramentos das lutas políticas entre as classes sociais.

Para análise do nosso objeto, buscamos agora expor, os vínculos entre as disputas que se desenvolvem no âmbito da implementação das políticas educacionais e a característica histórica brasileira de uma suposta modernização, na aparência, enquanto processo de conservação da dominação de classe. Na particularidade brasileira, as disputas se desenvolvem historicamente no contexto de capitalismo periférico e de um processo de formação da burguesia subalterna ao capital externo (FERNANDES, 1976). Esses elementos, como demonstram Prado Jr (2006; 2011), Fernandes (1972; 1976), Oliveira (2013), Mazzeo (2015), compõem o fenômeno social do atraso de nossas elites. E isso rebate nas reformas educacionais nos anos 1990. Sob o manto neoliberal, as políticas educacionais tinham que absorver novas demandas, condensando novas relações entre o poder público e a esfera privada, mas sem romper com determinados padrões da elite atrasada. Por isso, consideramos cabível retomar, em breves apontamentos, o panorama da educação profissional no Brasil a partir da etapa de industrialização iniciada na década de 1930.

A partir dela aumentou a necessidade do Estado brasileiro de ofertar uma educação profissionalizante capaz de promover o desenvolvimento econômico. Nesse período, projetos educacionais foram disputados entre educadores liberais e conservadores, resultando nas reformas educacionais. Nesse processo, a evolução histórica, desigual e combinada, modificou as relações entre as oligarquias políticas e o governo federal, e o modo como a disputa pela

hegemonia passou a se desenvolver na esfera educacional: a derrota militar dos paulistas na Insurreição Constitucionalista de 1932, o golpe militar de 1964, apoiado por empresários e setores da sociedade civil, e a promulgação da Constituição de 1988.

Essa abordagem histórica se faz necessária para entendermos porque nosso objeto de investigação foi reformado por decretos presidenciais, dispositivos autocráticos, em um momento político após a Constituição 1988, sob a qual designou uma democracia representativa de cunho liberal. Por esse caminho, os agentes políticos evitaram o debate público amplo de um assunto que interessa a toda sociedade. Nosso recorte a partir da década de 1930 é necessário, pois a partir dessa década os contornos e funções do Estado nacional se tornaram mais bem definidos, assim como a industrialização tomou um novo impulso e, por fim, as reformas educacionais que foram implementadas e atribuíram um configuração educacional, especificando a educação profissional e o ensino secundário.

A derrota na Insurreição Constitucionalista reorganizou a luta política da oligarquia paulista em torno de um projeto de hegemonia no Brasil. Os paulistas, para os quais amargavam os efeitos da crise de 1929, não aceitaram o golpe que impediu Júlio Prestes de assumir a Presidência da República (FAUSTO, 2004). A desvalorização do café teve como efeito a decadência de um ciclo político hegemonizado pela elite cafeicultora paulista. A ascendência de outra composição política com Golpe de 1930[34] encerrou um ciclo de domínio desde os últimos anos do século XIX. O grupo que ascendeu, formado por representantes de outros segmentos sociais de várias regiões brasileiras, sob a liderança de Getúlio Vargas, formou a Aliança Liberal e promoveu importantes mudanças nas atividades econômicas, no papel do Estado frente a demandas sociais, principalmente nas cidades industrializadas. Nesse contexto, as oligarquias políticas de São Paulo miraram um projeto político de desenvolvimento econômico, a partir da indústria, e uma frente de investimentos na cultura, na educação (Criação de Universidades), colocando-se como vanguarda de um projeto nacional (BATISTA, 2015; MANFREDI, 2016).

Com Vargas, o projeto nacional-desenvolvimentista passou a ser gestado, o que acentuou o papel do Estado como aglutinador das demandas sociais e, principalmente,

[34] A "Revolução de 1930" foi como ficou conhecido o golpe de Estado liderado por grupos periféricos da sociedade brasileira descontentes com a hegemonia paulista, haja vista seu domínio desde os primeiros anos da República brasileira (1889-1930). Consideramos que o termo Revolução não seja o mais apropriado por não refletir transformações profundas e radicais na estrutura da sociedade brasileira naqueles eventos histórico-políticos. Segundo autores como Sodré e Furtado, embora com diferenças entre suas abordagens teóricas, o momento de 1930 define um novo arranjo da política brasileira, refletindo ainda mais o estágio em que se encontravam e os anseios para fazer parte do Estado. Indicamos, portanto, o termo "revolução de 1930" pelo mesmo ser de uso corrente na historiografia brasileira.

econômicas. A utilização de recursos públicos estatais, isto é, um capital estatal, passaria a assumir a tarefa de responder por uma indústria de base que a burguesia e a elite latifundiária não conseguiram assumir. E é justamente aqui que anotamos o crescimento da burocracia estatal, fazendo emergir a categoria que disputa, parasita, perpetua-se em cargos dos aparelhos do Estado capilarizando o domínio das classes dominantes sobre as classes subalternas por dentro do Estado.

Essa burocracia é oriunda, em sua grande maioria, principalmente da elite agrária e da burguesia industrial acrescida, em menor número, por pessoas advindas de diferentes extratos das classes médias que tiveram acesso à instrução escolar. A concepção de Estado como aglutinador e árbitro dos interesses classes, embora pareça atender ao interesse comum é, no azimute do jogo político, um artifício para dominação de uma classe sobre a outra. Nesse sentido, a tecnoburocracia estatal, que veio a partir da "revolução de 1930", representava um novo ciclo de dominação de classes e frações de classes excluídas do processo político-estatal que prevaleceu na república brasileira entre 1889 e 1930.

Após o golpe da Aliança Liberal sobre a oligarquia paulista em 1930, um longo período político foi constituído sob a liderança de Getúlio Vargas. Esse ciclo vai até 1945, quando se encerrou a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e uma nova ordem mundial emergia do mundo em guerra. Após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), surgiu no mapa europeu a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Os Estados Unidos assumiram o protagonismo geopolítico que antes era resguardo aos europeus. A crise de 1929 atingiu a estrutura produtiva capitalista, abrindo espaço para os defensores do intervencionismo do Estado na área econômica. Gradativamente o Keynesianismo, nacionalismos totalitários (fascismo e nazismo) e o socialismo soviético dividiram, cada um seu modo, a cena histórica. A escalada fascista para assumir a hegemonia do bloco capitalista logo despertou uma corrida em direção a uma Segunda, ainda mais bárbara e destrutiva, Guerra Mundial.

Na particularidade histórica brasileira, a Aliança Liberal reordenou o papel do Estado e ensaiou um abraço com a democracia liberal, mas acabou caindo mesmo na tentação de um Estado inspirado no fascismo, pelas características personalistas populistas de Vargas, um Estado forte, com um líder mediador dos interesses de classes e apaziguador dos conflitos sociais. Sem renunciar à violência que o fez chegar ao poder, Vargas conteve as tentativas políticas de mudança de regime e avançou para um regime político fechado com o Estado Novo (1937-1945).

No âmbito político, a oligarquia paulista hegemonizava o poder controlando a o processo político para Presidência da República. Com a crise econômica de 1929 e um processo

eleitoral bastante contestado pelos opositores, a Aliança Liberal põe fim ao ciclo político dos fazendeiros paulistas. Para se contrapor ao grupo que dominou o poder na esfera federal, a oligarquia paulista passou a lutar por um projeto de hegemonia que passaria a articular o domínio econômico, sendo ele o estado da federação mais industrializado, com as esferas da ciência, da educação e da cultura. As experiências educacionais, criando Universidades, Museus e teatros, buscavam a conexão com as sociedades de capitalismo desenvolvido. A educação profissional teve um papel nesse processo, pois as experiências da Escola Profissional Mecânica, do Liceu de Artes e Ofícios, do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) foram articuladas com a organização científica do trabalho, isto é, com métodos tayloristas (MANFREDI, 2016).

Nesse contexto, destaca-se a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), vinculando alguns segmentos intelectuais com o projeto da burguesia paulista. Roberto Simonsen, líder e ideólogo da burguesia industrial, articulado com Roberto Mange[35], Aldo Mário de Azevedo e Armando Sales Oliveira defendiam a constituição de uma sociedade racional. A rivalidade política latente com o governo federal vai se arrefecendo quando Vargas dá o golpe e implanta o Estado Novo. Através desse movimento, destaca Saviani (2010, p. 192),

> o IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943.

No poder, e se opondo aos paulistas, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; como primeiro ministro da pasta, Francisco Campos implementou uma série de mudanças, criando, entre outros, o Conselho Nacional de Educação e o ensino secundário (ROMANELLI, 2013). Na relação histórica entre o público e o privado no Brasil, um capítulo reservado à educação profissional veio justamente nas reformas educacionais ante as mudanças que se iniciaram em 1930 e atravessaram o período do Estado Novo (1937-1945), tutelado por Vargas e apoiados pelas elites empresariais e a cúpula das Forças Armadas.

Numa primeira fase, rivalizando com a política federal de Vargas, alguns segmentos da burguesia paulista buscaram construir seu projeto de hegemonia. Para Batista (2015a), foi na década de 1930 que os industriais articularam com maior intensidade o ensino profissionalizante na forma taylorista de organização científica do trabalho. Para o autor, a

[35] Roberto Mange era engenheiro e professor, trabalhou na Escola Profissional de Mecânica e no Liceu de Artes e Ofícios. Ele era um convicto defensor dos métodos tayloristas e um dos educadores que participou da fundação do IDORT (BATISTA, 2015).

criação do IDORT representa o interesse da burguesia paulista em um projeto pedagógico para além dos vínculos com a produção, buscando implementar uma direção moral, cultural e ideológica para toda a sociedade (*idem*). A relação entre os intelectuais do IDORT, com bom trânsito entre os industriais paulistas, estreita os laços entre esses e os intelectuais do movimento Escola Nova. Para Batista (2015b), essas relações são reflexos da proximidade de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho,[36] que foi diretor do IDORT, e Roberto Mange, líder do movimento educacional paulista (BATISTA, 2015b). Este último era prestigiado tanto pela burguesia industrial quanto por intelectuais escolanovistas, além de outros professores da Universidade São Paulo (USP), recém-criada.

Pioneiros da Escola Nova, o trabalho de diversos educadores fundadores do IDORT, como Roberto Simonsen e Roberto Mange, desenvolveu-se no contexto político no qual Vargas adotava medidas para se opor à burguesia industrial paulista que apoiou Júlio Prestes. A evolução dos fatos políticos, todavia, tratou de traçar caminhos distintos para as lideranças do Manifesto escolanovista e do IDORT. Enquanto Fernando Azevedo e Anísio Teixeira foram mais perseguidos pelo Estado Novo de Vargas, Lourenço Filho e Roberto Mange foram consultores da Reforma Educacional Capanema (1937-1945). Saviani (2010) captou o sentido do Estado Novo para os integrantes do IDORT que foi o de consagração da vitória das ideias que norteavam as atividades da burguesia paulista.

Nessas reformas o Estado brasileiro oficializou a dicotomia entre ensino profissional e propedêutico. O primeiro seria destinado aos pobres, enquanto o segundo era reservado à formação das elites dirigentes. Apenas o ensino propedêutico-acadêmico permitia o acesso ao ensino superior. O ensino secundário se dividia em dois segmentos, expressando o antagonismo pela forma dicotômica entre profissionalizante e propedêutico, a partir de uma estrutura dualista. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual era bastante evidente.

Os estudos de Manfredi (2016) indicam que muitas iniciativas operárias em torno do ensino profissional disputava a formação ideológica dos trabalhadores. Esse fato incomodava as elites dominantes, principalmente, nos principais centros urbanos do país, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro (distrito federal). A União dos Gráficos de São Paulo, a União dos Trabalhadores do Gráficos do Rio de Janeiro, União dos Alfaiates (Rio de Janeiro) e a Associação dos Funcionários Bancários do estado de São Paulo desenvolveram cursos voltados

[36] Lourenço Filho foi responsável pela reforma do ensino ocorrida no Estado do Ceará entre 1922 e 1924. Foi um dos fundadores do IDORT e, ao lado de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, figurou entre os principais nomes do Movimento Pioneiros da Educação Nova (1932).

aos ofícios. O domínio dos cursos de iniciativa operário apoiava-se em ideias libertárias, anarquistas e comunistas.

Após a década de 1930, as iniciativas do Estado eram voltadas à perseguição, cerceamento, proibindo os sindicatos de iniciativa autônoma, apenas os sindicatos oficiais eram permitidos. Segundo Manfredi (2016), o sindicalismo oficial visava impedir a proliferação de experiências autônomas, causando o fim das atividades políticas, culturais e recreativas. A força do Estado se mostra mais uma vez como instrumento da dominação de classe, permitindo a direção, em determinado horizonte, à concepção de educação profissional para o trabalho e emprego, eliminando as práticas ideológicas autônomas, reforçando os esquemas formativos a partir da "organização científica do trabalho" (*Idem*).

A Reforma Capanema para a educação pública regulamentou as Leis Orgânicas do Ensino. As transformações econômicas, sociais e políticas ao longo do século XX demarcaram claramente a dicotomia educativa e a política estatal de formação profissional para a classe trabalhadora. A partir das concepções defendidas pelo IDORT, pode-se compreender, segundo Batista (2015a), que a estratégia era formar trabalhadores brasileiros, com a finalidade de diminuir a necessidade de importar mão de obra estrangeira, geralmente contestadores das relações de exploração mantidas entre capital e trabalho no Brasil.

No período do Estado Novo somaram-se esforços nas classes dominantes e no governo para implantar no país um projeto de nacionalização da industrialização. Como exemplo, podemos ilustrar o Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Comercial nº 6.141 de 06 de dezembro de 1942. O Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criava o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), destinado a organizar escolas de aprendizagem em todo o país (ROMANELLI, 2013). O SENAI, em convênio com o setor industrial, era representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e mantido pelas indústrias, que eram obrigadas a uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem (idem).

A industrialização iniciada na década de 1930 aumentou a necessidade do Estado brasileiro em ofertar uma educação profissionalizante capaz de promover o desenvolvimento econômico. Nesse período projetos educacionais foram disputados entre educadores liberais e conservadores, resultando nas reformas educacionais. Feitas essas observações podemos indicar, segundo Romanelli (2013), que as camadas médias e superiores da sociedade brasileira buscavam o ensino secundário e superior como meio para acrescentar prestígio social e manter o *status quo.* As escolas primárias e profissionais eram procuradas pelas camadas populares que requeriam formação com maior urgência a fim de exercerem um ofício.

O ano de 1945 também assinalava o fim do Estado Novo tutelado pelas classes dominantes que apoiavam Vargas. Nesse período, o projeto de industrialização nacionalista reforçou os laços entre o Estado e as classes sociais, a elite dominante se organizou e fortaleceu suas bases de controle político para consentir o retorno à democracia liberal.

O período entre 1946 e 1964 no Brasil, tido como democrático, significou o retorno das instituições do Estado burguês, reguladas pela Constituição de 1946. Nesse quadro, os partidos foram legalizados, exceto o Partido Comunista Brasileiro que após um breve período de legalidade, novamente é posto na clandestinidade pela Justiça do Estado burguês.

Entre 1946 e 1964, os partidos entraram na cena política novamente: o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) eram de inspiração varguista; a União Democrática Nacional (UDN) de oposição a Vargas e de cunho liberal e antipopulista, e havia o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que teve um curto período de legalidade. Esses partidos tinham uma base ideológica definida, ao contrário do Partido Social Progressista (PSP), o Partido Democrata Cristão (PDC), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido de Representação Popular (PRP), o Partido Republicano (PR) e o Partido Libertador (PL). Segundo Netto (2014), esses eram partidos de inserção mais regional que nacional.

Nesse curto período, as instituições do Estado capitalista funcionaram sob a pressão das lutas políticas e sociais internas e externas. No plano externo, o governo do general Dutra alinhou-se à ordem internacional norte-americana, assimilando uma receita liberal e atuação estatal para que se incrementasse a atuação burguesa nacional e internacional. Entretanto, a eleição de Vargas em 1950 realinha o projeto nacionalista em primeira instância, sem com isso realizar nenhuma mudança revolucionária. O que acontecia era que o capital estatal exercia monopólio sobre determinadas áreas de recursos naturais, a exemplo dos minérios e petróleo. Com o suicídio de Vargas, após um período de coordenada ação política para desgastar o governo e um espectro do golpismo para destituí-lo, a ação dos golpistas fora abortada por setores da política, das forças militares e pela pressão de partidos defensores da ordem democrática, freou-se o movimento golpista.

Em 1955, outra tentativa de golpe foi abortada após a eleição de Juscelino Kubitschek, um grupo de conservadores com apoio de setores do Exército tentou impedir a posse do presidente recém-eleito, perfazendo um conjunto de lutas políticas pelo domínio do Estado capitalista, sem, no entanto, ser necessário respeitar as instituições democráticas. A política, como acentua Maciel (1999), tornou-se a arena dos impasses tanto das disputas partidárias quanto dos militares, tanto é que em 1961, o que ficou conhecido como golpe branco, após a renúncia de Jânio Quadros, eleito presidente democraticamente, abrindo a condição para a posse

de João Goulart[37], então Vice-presidente. O movimento do golpe branco teve na UDN, setores conservadores e militares seus principais articuladores e visavam impedir a posse de João Goulart. No entanto, a mobilização popular, a partir de Leonel Brizola, que era governador do Rio Grande do Sul naquele momento, seguido pelo governador de Goiás, Mauro Borges, a posição legalista do general Machado Lopes e de setores do Exército que estavam na reserva se posicionaram contra o golpe que impedia a posse de João Goulart. Essa mobilização dispersou a sanha golpista parcialmente, pois um acordo amorteceu a querela: João Goulart tomaria posse desde que aceitasse a substituição do regime presidencialista pelo parlamentarista (NETTO, 2014).

Diante de um Congresso Nacional amplamente conservador, a posse de João Goulart em um regime parlamentarista significava a ruptura da legalidade estabelecida pela Constituição de 1946. Para Netto (2014, p.31), "*o golpe branco*, sendo um frustrado "ensaio geral" do que ocorreria em 1964, já indicava a conspiração antidemocrática que vinha desde a década anterior avançando nas sombras".

Nesse cenário, o fator externo exerceu também influência preponderante. A dinâmica econômica capitalista brasileira insere-se numa condição periférica e dependente do capital monopolista internacional. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961) houve um momento de breve alívio na área econômica. O impulso fora dado pelo Plano de Metas que associava capital estatal e abria para o capital monopolista internacional a instalação de indústrias de bens consumo, desde eletrodomésticos a carros e caminhões, enquanto as empresas estatais continuaram atuando em setores chave de interesse nacional. Ao final do governo JK, uma crise econômica já atingia os setores produtivos e financeiros. A dívida externa cresceu e assumiu proporções que o governo não conseguia liquidar, então a redução da participação do capital estatal na economia para pagamento dos juros da dívida atingiu a economia nacional e a crise aumentou.

A escalada golpista, freada em 1961, voltou em 1963 com forças políticas conservadoras, instituições da sociedade civil como a Igreja Católica, do meio empresarial, como a FIESP, e os partidos políticos de direita estavam cada vez mais fortes em torno do golpe. As Reformas de Base do governo João Goulart eram travadas e as forças políticas nacionalistas e democráticas eram francamente cercadas por todo o conservadorismo e propaganda

[37] De acordo com a Constituição de 1946, a eleição para os cargos de Presidente e Vice-presidente se daria de forma independente, isto é, poderiam ser votados tanto o Presidente de uma chapa quanto o Vice-presidente de outra. Portanto, nas eleições de 1960 foram eleitos Jânio Quadros para Presidente, candidato da UDN e para Vice-presidente saiu vitorioso João Goulart do PTB, partido de base político varguista. Diante da renúncia de Jânio Quadros, os governistas, encabeçados pela UDN se movimentaram para impedir a posse de João Goulart.

ideológica anticomunista. O governo João Goulart, apesar das Reformas de Base, não era um governo revolucionário e muito menos comunista. Era um governo de composição de forças democráticas e nacionalista, trabalhista e com apoio de segmentos da esquerda. Todavia, a contrarrevolução preventiva entrou na agenda e a mobilização conservadora passou a contar com apoio amplo das Forças Armadas. O governo "Jango" caminhava para resistir à sanha golpista mais uma vez com o comício de 13 de março de 1964, que reuniu cerca de 200 mil pessoas de acordo com os documentos do Arquivo Nacional (NETTO, 2014). Antes de seguir para o palanque, João Goulart assinou, no Palácio das Laranjeiras, o decreto da Supra (Superintendência Regional de Política Agrária) - que autorizava a desapropriação de áreas ao longo das ferrovias, das rodovias, das zonas de irrigação e dos açudes – e o decreto que encampava as refinarias particulares de petróleo (ARQUIVO NACIONAL).

Entretanto, a conspiração avançou na clandestinidade e, perante a coordenação da Rede da Democracia, "saltou à luz do dia", nos termos de Netto (2014). Os golpistas civis e militares contavam com o apoio norte-americano às reuniões para que João Goulart capitulasse e assinasse um acordo que travava das reformas de base. Diante da não inclinação de Jango, os militares deflagraram o golpe sobre as instituições liberais democráticas. A atmosfera de caos e subversão, criada pela Rede da Democracia, era liderada por grandes meios de comunicação, Roberto Marinho, por exemplo, e o parlamentar Carlos Lacerda favoreceram um ambiente aos militares. Em 1º de abril de 1964 os militares declararam o fim do governo João Goulart.

A transição de um capitalismo competitivo para um capitalismo monopolista não alterou a posição dependente e periférica da economia brasileira no cenário internacional. A tendência ao capitalismo monopolista já se configurava há algum tempo no cenário mundial, mas, com o Estado brasileiro exercendo forte papel na economia nacional, a burguesia se viu protegida em momentos de crise pela tutela do Estado que assumiu sua dívida e sua função principal na ordem do capital, isto é, investir na indústria de base, bens de capital (bancos estatais), etc. (FERNANDES, 1976).

Entretanto, a configuração política na forma de oligarquia não foi suficiente para se formar uma hegemonia burguesa na sociedade. A diversificação das atividades econômicas na área financeira, no comércio, na indústria, isto é, uma nova dinâmica na divisão do trabalho, possibilitou a emergência de novas camadas no interior das classes sociais, bem como o aumento do proletariado. Esse aumento e diversificação resultou em concepções políticas, correntes anarquistas, de socialistas a comunistas, tornando a esquerda uma força política a ser considerada.

Esse turbilhão de acontecimentos fomentou novas disputas entre as classes e fações de classe. A classe dominante buscava estabelecer sua hegemonia e não renunciou a expedientes autoritários (autocráticos) para atender suas demandas e reprimir qualquer alternativa que viesse da mobilização popular da classe trabalhadora. Em outras palavras, a "tarefa de histórica" de consolidar a democracia se revelou muito timidamente na burguesia brasileira. Nestes termos, o atraso da burguesia brasileira se reproduz na sua trajetória, passando pela ditadura civil-empresarial militar e chegando nas reformas dos anos 1990.

5.2. Estado brasileiro e as políticas educacionais para a educação profissional no contexto da autocracia burguesa

Nesta seção, vamos apresentar as características políticas que delinearam o papel do Estado diante do fenômeno da luta de classes, considerando a particularidade brasileira. Isso irá contribuir, posteriormente, para entendermos como as determinações externas e internas se relacionam de forma interdependente e influenciam no processo de ajustamento da economia brasileira ao padrão de acumulação do capital e como esse processo desemboca no âmbito de atuação do Estado, na luta de classes e seus efeitos nas reformas educacionais e no ensino profissionalizante. Com esses apontamentos aclarados, abre-se a possibilidade para que, na análise subsequente, tratemos especificamente do objeto desta investigação.

A teia de relações que envolve a educação profissional evidencia os desdobramentos da relação trabalho/educação nas condições atuais do capitalismo, sujeitas às conformações históricas brasileiras, tanto das relações econômicas quanto dos desdobramentos políticos, efetivo da luta entre as classes, principalmente no âmbito do Estado. Essa esfera aglutina a relação público e privado, uma das características mais importantes da hegemonia burguesa, pois imputa-se ao público de tal forma que demandas do setor privado são os interesses de todos as classes.

A dominação de classe, que se dá na relação capital e trabalho, também se reproduz na esfera estatal e esse fenômeno na particularidade brasileira é marcado por sua posição frente ao capital internacional e como a burguesia brasileira se afiança ou se submete aos padrões internacionais e nacionais de acumulação. De acordo com Fernandes (1976), dada a condição de economia periférica e dependente, a construção de um Estado nacional e a implantação de modelos de organização econômica inspirados nas experiências das economias centrais tendiam à saturação. Para o autor, a característica básica de produção para o mercado externo, assumindo a primazia sobre o mercado interno, impossibilitou a criação de conexões entre as bases

estruturais e funcionais da economia nacional, acentuando, ao mesmo tempo, conexões político-econômicas com burguesia de países de capitalismo desenvolvido. Isso significa que o Brasil "produzia para fora e consumia de fora". (*idem*). Para Fernandes (1976), isso é um dos motivos que saturam os modelos transplantados das economias centrais do capitalismo. No entanto, esses aspectos não abortam a implantação do capitalismo na sociedade brasileira, significa outrossim que modelos de organização transplantados das economias centrais, ao mesmo tempo em que saturavam, se associavam a elementos históricos na direção de uma dependência externa em duplo sentido: "subordinação interna aos interesses dos importadores dos produtos tropicais e gêneros agrícolas e ligações "preponderantes" com exportadores de bens estrangeiros acabados que pressionavam o comércio interno" (*ibdem,* p. 88).

Para tanto, desde a independência política do Brasil, o mercado externo controla, subordina e coordena, de maneira associada, a econômica nacional (FERNANDES, 1976; MAZZEO, 2015), cabendo à burguesia brasileira um certo grau de autonomia política, porém dependente das economias centrais que ditam o jogo no mercado internacional. Isso significa que a burguesia brasileira depende das disposições capitalistas das potências centrais para integrar a economia internacional. Por outro lado, analisa Fernandes (1976), na condição de sócio menor e autonomização política interna, grandes e médios comerciantes e a aristocracia agrária formam o núcleo central da burguesia brasileira numa quadra histórica bastante significativa. Esse elemento significou, no âmbito do Estado, o desenvolvimento burocratizado e patrimonialista. Entretanto, ressalta Fernandes (*idem*) que a autonomização não resultou no pós-independência política em nenhuma mudança revolucionária. A partir dessas bases históricas, a burguesia nativa associada era constituída em um grau de dependência externa e atuava junto ao Estado nacional sob qual deveria gravitar seus interesses.

Os germes do domínio burguês já haviam sido lançados, conforme Fernandes (1976) e Mazzeo (2015), durante a fase do Império e na Primeira República (1889-1930). Para consolidar seu domínio, todo um processo histórico marcou as lutas políticas na heterogênea luta de classes reunidas nas particularidades históricas do Brasil. Segundo Fernandes, o poder burguês precisava coincidir com o domínio burguês (*idem*). A imposição do domínio da burguesia pode assumir diferentes formas, e uma das mais clássicas é a luta burguesa para fazer do Estado capitalista uma mediação orgânica de seu projeto de hegemonia.

De acordo com Fernandes (1976), a questão preponderante para a burguesia brasileira, na condição de país capitalista dependente, foi a transição de um capitalismo competitivo (concorrencial) para um capitalismo monopolista. A tendência ao capitalismo monopolista já se configurava tendência no cenário mundial, mas com o Estado brasileiro exercendo forte papel

na economia nacional, a burguesia se viu protegida em momentos de crise pela tutela do Estado. A evolução dessa relação fez do Estado o principal articulador e realizador do papel da burguesia, isto significa investir na indústria de base e toda a cadeia produtiva de prospecção, extração, refino e distribuição de petróleo e siderurgia, bens de capital (bancos estatais), etc. Entretanto, a configuração política na forma de oligarquia não foi suficiente para se formar uma hegemonia burguesa na sociedade. A diversificação das atividades econômicas na área financeira, no comércio, na indústria, isto é, também, uma nova dinâmica na divisão do trabalho possibilitou a emergência de novas camadas no interior das classes sociais, bem como o aumento do proletariado. A imigração de trabalhadores europeus trouxe também um legado de experiências de lutas operárias. Esse elemento de diversificação resultou em organizações políticas, correntes anarquistas, de socialistas a comunistas, tornando a esquerda uma força política atuante que despertava a preocupação nas classes dominantes.

Nesse sentido, Fernandes (1976) argumenta que a democracia seria uma ameaça à dominação burguesa, embora a história brasileira evidencie que de fato a hegemonia da classe dominante não foi ameaçada. Na verdade, assegura o autor, essa ameaça sempre foi utilizada como subterfúgio para resguardar a dominação, vide a atualidade brasileira onde se efetivou sob um projeto reacionário e conservador, sob Bolsonaro (2018), o projeto de reposição da dominação em mais uma etapa da contrarrevolução iniciada em 1964.

Sobre esse pretexto, a via política da classe dominante, principalmente no século XX, é edificada sobre a linha tênue da concepção de democracia restritiva e representativa, isto é, a forma mais eficaz de dominação burguesa na esfera da política (MAZZEO, 2015; DEO, 2011). A limitação à participação dos trabalhadores é resultado de uma democracia representativa e restrita visando conter qualquer possibilidade de "revolução" tanto "dentro quanto fora da ordem" (*idem*).

A democracia efetiva seria uma ameaça à dominação burguesa, ressalta Fernandes (1976). Sob a premissa reacionária, essa ameaça é, para o autor, um mecanismo de manipulação mediante o temor exagerado das oligarquias e nacionalismo radical das classes médias. Insiste Fernandes (*idem*, 213), "as tendências autocráticas e reacionárias da burguesia faziam parte de seu próprio estilo de atuação histórica".

A exposição de Fernandes (1976, p. 213) apresenta uma latente característica da burguesia brasileira que é "o modo pelo qual se constitui a dominação burguesa e a parte que nela tomaram as concepções da "velha" e da "nova" oligarquia que as convertem em uma força social naturalmente ultraconservadora e reacionária". Os fatos históricos demonstram que a relação democracia e burguesia nem sempre são coadunadas. Na verdade, para Moraes (2014),

democracia e burguesia são unidades de dois contrários e, nesse caso, o Estado capitalista pode ou não adotar a democracia como forma de organização política. Nessa relação pesa muito mais a correlação de forças entre proletariado e burguesia, prevalecendo a primazia de um ou de outro.

> A burguesia não tem compromisso de princípio com a democracia; lutando contra a ordem feudal, ela não se batia pela revolução democrático-burguesa, mas tão somente pela revolução burguesa. Que sua realização se dê "pelo alto" (Alemanha) ou através de uma insurreição popular (França) é secundário para o capital. O caráter contraditório da democracia burguesa permite compreender que as diferentes espécies de autocracia burguesa (falando apenas do século XX: o fascismo, os Estados militares nos países de capitalistas dependentes etc.) não são "exceções" a uma pretensa vocação democrática do Estado burguês, mas o resultado histórico concreto das lutas entre as diferentes classes e camadas sociais de um dado país capitalista (MORAES, 2014, p.53, aspas do original).

A burguesia pode parecer mais ou menos democrática em um país, a depender da correlação de forças entre a classe dominante e dominada. Essa correlação de forças fomentou e sustentou conflitos históricos e refluxos institucionais desde o processo de independência brasileira (MAZZEO, 2015). Segundo Mazzeo (*idem*), toda vez que um projeto político, cuja composição orgânica tinha a classe trabalhadora como força motriz, era abortado pelas diversas manobras imputadas pela burguesia, travando o protagonismo político das classes subalternas. Foi assim no processo de renúncia de D. Pedro I e na repressão descarregada contra as revoltas que sucederam a esse período, o golpe da maioridade, a implantação da república e a esmagadora contenção das revoltas sociais, sob liderança de Vargas, de presidentes eleitos ou sob a tutela dos militares. Esse constante processo de ir e vir, entre o moderno e o arcaico, o liberal e o conservador, a democracia e a autocracia, entre o liberalismo e o bonapartismo, torna-se atributo da burguesia para conter avanços das classes subalternas, reforçando o caráter atrasado e conservador da burguesia "autóctone". As mudanças pelo alto se constituem arranjos políticos institucionais para deixar tudo como está, tal atraso retarda o avanço da tarefa modernizadora e adentra nas reformas de Estado nos anos 1990 com desdobramentos nas reformas educacionais. Como observa Deo (2011, 35),

> são processos que reprimem a classe trabalhadora em suas mais distintas e variadas frações. São *mudanças pelo alto*, arranjos políticos institucionais que garantem uma constante reposição das velhas forças políticas e sociais na composição do comando do bloco histórico de poder, seja através da legalidade institucional, seja através da força, como em golpes civil-militares.

A dominação burguesa na particularidade histórica brasileira pode ocorrer pelas relações de produção capital-trabalho, pela via da legalidade institucional, quando as relações políticas fortalecem seus quadros representativos ou pela via coação e imposição por meio de

contrarrevolução preventiva ou ofensiva. O período entre 1945 e 1964 é um exemplo do fenômeno que consagra a via da dominação pela legalidade institucional que, por sua vez, pode abrir possibilidades de rupturas a depender da correlação de forças entre as classes sociais e suas representações políticas. Tido como democrático, esse período significou o retorno das instituições do Estado burguês, reguladas pela Constituição de 1946. Nesse quadro, os partidos foram legalizados, exceto o Partido Comunista Brasileiro que, após um breve período de legalidade, novamente é posto na clandestinidade pela Justiça do Estado burguês, no entanto, logo esse quadro foi modificado e a característica latente da dominação burguesa se manifesta mais uma vez no apoio ao golpe civil-empresarial-militar de 1964, como momento de contrarrevolução.

> Na entrada dos anos 1960, a política externa norte-americana empreendeu uma escalada mundial para deter e reverter a erosão da sua hegemonia – passou a operar uma *contrarrevolução preventiva*, de modo a impedir a constituição de quaisquer alternativas à *pax americana,* sobretudo se tais alternativas apontassem para as vias socialistas. E o fez combinando ações diplomáticas (chantagem e pressão econômica), desestabilização de governos e patrocínios a golpes de Estado (tal como no Brasil em 1964 e, de forma sangrenta, na Indonésia, em 1965) [...] (NETTO, 2014, p. 35, itálicos originais)

Como demonstra o autor, com a participação dos Estados Unidos no golpe de 1964 no Brasil, ficou evidente historicamente a associação entre capital nacional e internacional. A Escola das Américas, aberta pelos norte-americanos no Panamá ao final da Segunda Guerra, já recrutava nas Forças Armadas brasileira os oficiais que reproduziriam o *modus operandi* de uma ação militar em diversos aspectos, inclusive na política. A contrarrevolução de caráter preventivo assegurou à burguesia sua posição política e controle social através do Estado de exceção que se implantou.

O processo histórico do golpe civil-empresarial-militar brasileiro de 1964 configurou um processo de contrarrevolução da burguesia tanto agrária como industrial, associada e dependente do capital externo, e aqui estamos nos referindo ao capital monopolista imperialista sob a liderança norte-americana (FERNANDES, 1976). Entendemos aqui a contrarrevolução como processo histórico que aborta um conjunto de transformações econômicas, sociais e políticas e imprime um outro processo de cunho conservador no plano superestrutural, embora tenha que promover mudanças sobre as bases econômicas, a reposição do velho sob nova roupagem, as condições de reprodução social do *demiurgo* societal burguês.

Nesse sentido, a contrarrevolução através do golpe de 1964 é uma forma preventiva da burguesia brasileira resguardar o controle do poder político e, através do Estado, exercer o

controle societal, bem como conter o avanço de forças políticas que tinham uma base social assentadas nas camadas populares, principalmente as classes trabalhadoras. Também atuavam antes do golpe como força política de expressão, uma fração burguesa nacionalista, uma parcela da burocracia estatal e intelectuais.

Após o golpe institucional de 1964, a primeira etapa era inviabilizar a reação ao movimento golpista da caserna (NETTO, 2014). A nova fase consistiu em institucionalizar a hegemonia burguesa, recorrendo à força e limitando a ação política com suspensão do parlamento, dos mandatos e dos partidos, medidas que foram sendo impostas através dos Atos Institucionais (AI). A contrarrevolução assegurou o funcionamento das instituições do Estado brasileiro em favor da hegemonia burguesa.

Entre as diversas ações políticas, a educação foi também um dos alvos estratégicos para este fim. A recém-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 foi abandonada e, no decorrer do processo histórico, uma outra foi encomendada e aprovada em seu lugar. A reversão de um ideário que favorecesse ao campo político nacional-popular era uma das principais preocupações dos representantes do regime de exceção, portanto era necessária uma educação que atendesse às necessidades do capital, do desenvolvimento econômico nacional, revertendo o peso da ideologia alinhada às classes trabalhadoras.

Saviani (2010) pontua a adoção de uma série de medidas do governo autoritário que trariam o desenvolvimento econômico e social ao Brasil, medidas essas amparadas na *Teoria do Capital Humano*[38]. A introdução dessa teoria nas formas de conceber e atuar das instituições brasileiras é mais uma tentativa de transplante de um modelo associado aos interesses do capital internacional e nacional.

Para melhor compreendermos as discussões aqui travadas, tratemos de apreendê-las em seu contexto histórico. No caso brasileiro, já no regime pós-1964, a intervenção era alimentada pela ideia de acumulação de capitais no Brasil, ao mesmo tempo, institucionalizando a hegemonia burguesa, num processo de contrarrevolução. Forjar um sistema de ensino que produzisse capital humano seria uma assertiva perfeita para os interesses do poder constituído. Nesse sentido, "a teoria do *O capital humano*", concebe que a partir dos investimentos em educação e pesquisa, a economia tomará rumo dos anseios já manifestados no Simpósio do

[38] A teoria defendida por Theodor Shultz concebe o "fator humano na produção" como elemento impulsionador da produtividade a partir do trabalho humano qualificado por meio da educação. Dessa forma, o trabalho qualificado tornar-se-ia um dos principais meios para a ampliação da produtividade econômica. Baseado nessa ideia, o tecnicismo foi aplicado na educação visando ao desenvolvimento econômico por meio do investimento no indivíduo "qualificado". Essa tendência foi duramente criticada, principalmente nos debates que se desenvolveram a partir da década de 1980, quando o regime empresarial-civil-militar era questionado nas ruas do país por setores populares e intelectuais do campo progressista da educação.

IPES em 1964 e no Fórum "A educação que nos convém", de 1968. Com isso, efetivava-se mais um passo rumo a hegemonia burguesa (SAVIANI, 2010a).

Com o golpe de 1964, a ditadura civil-empresarial-militar busca restabelecer o jogo político com base no fortalecimento do empresariado, da atuação das forças armadas apoiadas na modernização conservadora e repressiva. Um dos efeitos foi o realinhamento da relação centro-periferia. Na implantação de um modelo educacional compatível com o plano de modernização econômica das classes dominantes, o MEC e *Agency for International Development* (AID) assinaram convênios para assistência técnica e cooperação financeira visando à reorganização do sistema educacional brasileiro. Essa medida que visava conter a crise produziu grande impacto, tanto na implementação de reformas quanto em revoltas no meio educacional.

> Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de "Acordos MEC-USAID" tiveram efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos (ROMANELLI, 2013, p. 203).

Para isso, a implementação estratégica se deu através do plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID, o Plano *Action* (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da *USAID* na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA.

As medidas desse período expressam as concepções de Estado e de educação próprios de um regime que cerceava as liberdades civis aliadas ao interesse da burguesia nativa em tornar o Brasil uma potência econômica. O papel assumido pelo Estado neste momento não foi o de mediador nas relações de classe, mas, sim, o de agente de manutenção do predomínio de uma determinada classe sobre a outra, atuando intensamente na criação de alternativas – sob as orientações do mercado – para dinamizar as forças produtivas, proporcionando a acelerada acumulação do capital industrial (IANNI, 1989).

Ações tomadas nesse sentido tinham em vista a orientação do mercado para dinamizar as forças produtivas a fim de favorecer a acumulação de capital industrial. O Estado comparece como agente do processo produtivo operando no nível infraestrutural, isto é, diretamente no

processo de formação do capital. O progresso se daria através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado/associado neste processo de modernização. Em seguida delineiam-se os desdobramentos em torno desse projeto destacando a concentração de riquezas, o arrocho salarial e as restrições às liberdades civis (IMENES, 2012). Para Imenes (2012, p.135) "o projeto de desenvolvimento adotado pela ditadura [civil-empresarial] militar engendrou um modelo autoritário de modernização e promoveu um desenvolvimento concentrador de riquezas, com arrocho salarial e restrições às liberdades civis".

Na educação, a relação entre a teoria do capital humano e o planejamento estatal foi complementada pela concepção pedagógica tecnicista. A pedagogia tecnicista, ou tecnicismo é, de acordo com Saviani (2009b), inspirada nos padrões da neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. Essa política educacional, implantada pelo regime civil-empresarial-militar, "buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (idem, p. 11). Nestes termos, era essa a via única para o progresso que se daria através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado / associado neste processo de modernização, isto é, dependente.

Um outro elemento foi o tecnicismo burocrático que se estendeu para a educação como discurso ideológico, solução para os problemas educacionais. Isso pode ser verificado quando analisamos o contexto de implantação dessas medidas. Pautado pelo autoritarismo repressivo, pela pressão dos organismos econômicos internacionais e pelos Estados Unidos, o governo adota medidas institucionais endurecendo o regime de exceção, ao mesmo tempo reformava a educação.

O aumento da demanda por vagas nas universidades pressionava o regime. Para Fernandes (1975), a Reforma Universitária de 1968[39], seu caráter repressivo e autoritário, reforça a tendência das iniciativas do poder público em favor do privado. Trata-se de outro

[39] Durante o regime autoritário, o Estado operou a reforma do ensino superior, conhecida como Reforma de 1968. Institucionalizada na esteira da Constituição de 1967, seguida pela Lei nº 5.539/68 regulamentando a carreira docente universitária, extinguindo, por exemplo, as cátedras. Logo depois a Lei nº 5.540/68(?). A Reforma, ao declarar a autonomia econômica e didático-científica das universidades públicas, estabelece a escolha dos Reitores ao Presidente da República; cria a unificação das unidades acadêmicas; surge a figura do Departamento; a anulação dos movimentos estudantis; maior interação ensino-pesquisa, a criação da monitoria, o aumento de programas de extensão, atividades desportivas, culturais e cívicas. A Reforma ocorre em um contexto de grande repressão da ditadura sobre aqueles que se opunham ao regime. medidas arbitrárias conhecidas como AI-5/68 (Ato Institucional nº5(?). O fechamento do Congresso Nacional veio logo com o Ato complementar 38. Ressalta o autor, para muitos intelectuais de esquerda, tal significou o golpe dentro do golpe. No ano de 1969, procuram amordaçar qualquer tentativa de resistência através do Decreto lei nº 477/69 que ameaçava os professores com perda do cargo e os estudantes com expulsão sumária das universidades (SANTOS, 2012, p. 72).

sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa. A solução encontrada pela Reforma para o aumento das demandas de ensino superior foi aprofundar a privatização dos estabelecimentos acadêmicos. A adesão dos proprietários desses novos estabelecimentos aos valores do regime autoritário, assim como as alianças políticas subterrâneas que estabeleceram com os detentores do poder, criou condições vantajosas para a ampliação de seus negócios, além de introduzir uma mentalidade empresarial no ensino superior, importaram também o controle de comportamento.

A contenção da demanda para o acesso à universidade foi articulada com a implantação do ensino de 2º grau que antecipava a profissionalização dos estudantes-trabalhadores. Os mecanismos de acelerar a profissionalização era mais conveniente para as elites no poder do que modificar a estrutura dual de organização escolar, mesmo promovendo a compulsoriedade que tornava único o ensino propedêutico e profissionalizante. A estrutura do ensino estava voltada à formação de profissionais nível médio, atrelado ao mercado de trabalho e não ao ensino superior. Nestes termos, a reforma do ensino secundário, transformado em 2º grau, veio a reboque da reforma do ensino superior.

Através de uma nova LDB, a reforma do ensino de 2º grau veio completar a ofensiva sobre a educação. A Lei ˚n 5.692 de 1971 alterou a estrutura entre o ensino primário e médio, antigos 1º e 2º graus. “Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” (SAVIANI, 2009a, p. 147). No que se refere ao 2º grau, o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora passou a ter grande apelo, inicialmente através da Lei nº 4.024/61, depois modificado pela Lei nº 5.692/71 como sendo obrigatório no nível médio de ensino. Regida por esta Lei, o ensino profissionalizante passou a ser compulsório, integrando ensino médio com a modalidade profissionalizante, revestindo, por sua vez, o ensino suspostamente integrador em uma dicotomia, entre a relação teoria e prática. A tentativa de reverter a dualidade estrutural, produz na realidade uma máscara que não cola ao rosto do antagonismo classista, imanente da sociedade capitalista. Essa investida, disseram seus defensores, era uma tentativa de superar o dualismo educacional, atender às demandas de mercado de técnicos e diminuir a pressão por vagas no ensino superior (FRIGOTTO et. al., 2012).

A estrutura educacional brasileira que passou a vigorar desde as reformas nos anos 1930-1940 traçou trajetórias distintas, reproduzindo a tendência histórica da educação brasileira, a reprodução da dualidade e sua dicotomia. Podemos considerar até aqui,

sinteticamente, o ensino secundário acadêmico direcionava para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, enquanto os trabalhadores, de modo geral, teriam como opção o ensino profissionalizante. A LDB 4.024/1961 estabeleceu a equivalência entre os diplomas de ensino médio profissional e ensino médio acadêmico, entretanto logo a LDB foi substituída por uma nova, através da Lei nº 5.692/1971.

Para garantir a inserção de mão de obra no mercado de trabalho, foi promulgada uma nova LDB: a Lei nº 5.692/71, também conhecida como Reforma Jarbas Passarinho. Tal lei, definida pelo governo, iria pôr fim ao dualismo na educação, uma vez que o ensino técnico e o então chamado 2º Grau passariam a ser um só. A reforma pretendida pela referida Lei foi produzida no âmbito do Conselho Federal de Educação que teve em Valnir Chagas o principal interlocutor do regime. Ele exerceu o papel intelectual que fundamentou e justificou as medidas relativas à política educacional (SAVIANI, 2010a). Para este autor, a Lei 5.692/71 visava à profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensinos primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal.

A fusão entre o ensino secundário (propedêutico/acadêmico) e o profissionalizante supostamente superaria a dualidade estrutural da educação brasileira e poria fim à dicotomia teórico-prática no ensino. No entanto, a medida, ao reforçar caminho da profissionalização, não toca o problema estrutural da sociedade dividida em classes antagônicas, erguida a partir de uma divisão social do trabalho em função da produção capitalista (KUENZER, 1997). A dicotomia teoria e prática, método e conteúdo, continuava a prevalecer mesmo que a equivalência entre um nível de ensino e uma modalidade educacional estivesse abrigada sob o mesmo guarda-chuva.

Os elementos que impossibilitam a superação da dicotomia assim como da dualidade é horizonte posto para o trabalho nesta perspectiva, pois, segundo Kuenzer (1997, p. 19), "a incorporação da categoria trabalho se faz sob a lógica idealista, mostrando que a preparação para a vida dever ser construída sobre valores espirituais e morais". Outra contradição apontada pela autora é a busca dos elaboradores das políticas em mostrar a concepção assentada no binômio humanismo e tecnologia articulada ao projeto desenvolvimentista autoritário.

A análise de Kuenzer (1997, p. 20) sobre a Lei 5.692/71 e os pareceres subsequentes 45/72 indicam

> [...] a lei, embora admita a dimensão pedagógica do trabalho e a necessidade econômica de formar profissionais para "queimar etapas" no processo de industrialização, não considera a dialeticidade da relação entre trabalho e

> consciência, entre cabeça e mãos, entre teoria e prática; ao contrário, reafirma a supremacia da consciência sobre a ação do individual sobre o coletivo [...]. Como os determinantes da dualidade estão fora da escola, na estrutura de classes, ela não pode ser resolvida no âmbito do projeto político pedagógico.

Em outra análise sobre esse objeto, Cunha (2017) também revela que a compulsoriedade do ensino profissionalizante como contenção da demanda para o ensino superior traduz o objetivo de despolitização do ensino secundário, por meio do currículo tecnicista. Essa característica seria complementada pela especialização e fragmentação do currículo em virtude dos diferentes cursos que faziam parte da plataforma de ensino do Segundo Grau. Nesse sentido, Kuenzer (1997) indica que 52 habilitações de "nível técnico" e 78 habilitações parciais auxiliares demonstram a concordância com a proposta pedagógica e o modelo empresarial de desenvolvimento pretendido. Também é importante considerar que a grande maioria dos trabalhadores que acessavam o sistema de ensino não passavam do 1º grau, tornando-se trabalhadores manuais de forma ainda mais precoce (*Idem*).

Seguindo a análise de Kuenzer (1997), o elemento da compulsoriedade não cria uma escola única para todas as classes. Ela cria uma escola única de profissionalização para a classe trabalhadora. Ela diferencia e estratifica os trabalhadores manuais que não conseguem concluir sequer o Primeiro Grau, outrossim impõe a seletividade e um teto no nível intermediário do ensino. Os que conseguem chegar à profissionalização disporão de diplomas, atendendo aos interesses do capital em adequar-se à fase de acumulação capitalista por meio de uma mão de obra qualificada. Por outro lado, Cunha (2017) ressalta a oferta privada de ensino de Segundo Grau como contínuo reforço ao conteúdo humanista e propedêutico, embora ofertasse a possibilidade de profissionalização. As escolas privadas continuavam a abastecer as grandes Universidades públicas e os cursos mais valorizados (*idem*).

Esses elementos elencados são suficientes para demonstrar que a dualidade estrutural e a dicotomia alimentada por ela, continuou intocada. A posição historicamente de vendedor da força de trabalho, hierarquicamente, explorado pelo capital, continuou a se reproduzir socialmente. A nosso ver, em entendimento com Santos (2007), essa lei se configura, destarte, num retumbante fracasso, comprovado em menos de cinco anos quando o mesmo regime assume sua falta, baixando o Parecer Nº 7.044/82, que tornou opcional a oferta de ensino profissional vinculado obrigatoriamente ao secundário. Nesse sentido, também conclui Nosella (2016, p.56), "o sonho dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos, ou seja, criava-se uma 'unitariedade' cortando a parte crítica e humanista do currículo".

Notamos que, na medida em que o capital se transformava, as concepções de estado e o papel social atribuído à educação seguia a trilha dos interesses vigentes. Os ajustes estruturais guardam estreita sintonia com as proposições do capital nacional e internacional. Nesse sentido, a hegemonia burguesa não se limitou ao golpe para tomar o poder, mas atingir várias esferas da sociabilidade, desde a estrutura econômica, passando pela reconfiguração das classes, eliminando os agentes políticos (partidos e sindicatos) e sujeitos subversivos institucionalmente e fisicamente quanto às oposições ao Estado de exceção, isto é, sem nenhum compromisso com os direitos humanos ou valores democráticos, o que imprime e expressa a necessidade de produção das bases capitalistas e reprodução social das relações que constituem a hegemonia burguesa.

O Estado, em pleno regime da ditadura civil-empresarial-militar no Brasil, molda-se aos interesses do capital da dominação burguesa que se estendeu para a educação sob a direção do governo. Foram anos de intensa censura, repressão, violência, propagandas e slogans no estilo de "Brasil: ame-o ou deixe-o", alienação alimentada pelo tri-campeonato brasileiro de futebol e de obras faraônicas. É inegável que este Estado autoritário também teve que enfrentar as lutas e resistências dos movimentos sociais e que estes muito contribuíram para a saída dos militares à frente do executivo em 1985.

Os anos 1980 no Brasil expõem as fragilidades dos setores econômicos e sociais acompanhados de forte mobilização política pela Constituinte. Nesse período, amplos setores da sociedade se mostraram insatisfeitos e, de forma organizada, pressionaram o fim da ditadura. Não só as "Diretas Já" demarcavam esse campo de lutas, a organização de movimentos sociais em torno da democracia popular, a luta por direitos sociais, luta pela terra, pela escolaridade assegurada aos brasileiros, simbolizou um quadro de correlação de forças no interior da sociedade brasileira (NETTO, 2014). Segue nesse período a Reabertura Política – uma transição coordenada e retardada, como assinala Deo (2011) a *long terme*, da Ditadura Empresarial-Civil-Militar. A criação de novos partidos de esquerda e direita representa bem a formação de blocos de poder nos campos políticos, como o Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), na esquerda e o Partido da Social-democracia Brasileira (PSDB), de direita. Nos movimentos populares, foram surgindo novas organizações como as que criaram da Central Única dos Trabalhadores – CUT e o Movimento dos Trabalhadores Sem-terra (MST). Em torno do fim do regime de exceção brasileiro, a grande mobilização foi em torno do Movimento das Diretas Já, a promulgação da Constituição Federal de 1988 traduz os acontecimentos o que, na década de 1980, contou com ampla organização e mobilização popular e fez dessa década uma

das mais fecundas da história. Cenário contrastado com as manobras das frações burguesas elitizadas e aliadas às reformas estatais de predileção neoliberais iniciadas na década seguinte.

Um dos elementos de destaque na passagem de bastão dos militares aos civis estava centrado na capacidade de alianças inter-burguesas capazes de manter o controle social nas mãos de um Estado a serviço dos interesses das classes dominantes. Por outro lado, após a Lei de Anistia e alguns passos para a reabertura política, uma das medidas produziu como feito a divisão ainda mais da oposição ao regime ditatorial. Com o fim do bipartidarismo, o Congresso aprova em 1979 a Lei Orgânica dos Partidos Políticos (Lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979), a oposição concentrada no partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB)[40] se dividiu, resultando numa fragmentação inclusive da esquerda-democrática. Enquanto isso, o Partido Democrático Social (PDS), filho da ARENA[41], partido de sustentação da ditadura, manteve-se com maior representatividade e força política para manobrar em torno dos interesses da direita. O MDB passou a ser Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), porém desmembrado com as saídas de filiados para formar o Partido Popular (PP), liderado por Tancredo Neves; o Partido Democrático Trabalhista (PDT), liderado por Leonel Brizola e o Partido Trabalhista Brasileiro, liderado por Ivete Vargas (NETTO, 2014). De acordo com Netto (idem), as forças que rompiam o bipartidarismo efetuaram, ao mesmo tempo, a divisão do bloco oposicionista mesmo antes do fim da ditadura, configurando uma estratégia da direita e dos militares para enfraquecer um movimento para pôr fim ao regime e a continuidade de bloco político que viesse a ter força para derrotar os projetos das elites autocráticas. Embora a nova Lei determinasse o fim do bipartidarismo, o PCB e o PC do B foram impedidos de ter registros reconhecidos, apenas em 1985 essa medida foi derrotada (ibdem).

As mobilizações "Diretas Já" demarcou um campo de lutas, a da organização de movimentos sociais em torno da democracia popular, a luta por direitos sociais, luta pela terra, pela escolaridade assegurada aos brasileiros, o que simbolizou um quadro de correlação de forças no interior da sociedade brasileira.

Nesse cenário, as mobilizações populares pressionaram avanços e garantias sociais

[40] O MDB foi lançado em plena ditadura, a fim de constituir uma oposição ao regime de exceção para aqueles que não se alinhavam à Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Era um partido de múltiplas faces ideológicas, pois a proibição de existência para a maioria dos partidos, especialmente, de esquerda, resultou numa aglutinação no interior do MDB. Ao mesmo tempo sua existência permitiu a aparência de ditadura ao regime deflagrado pelo golpe de 1964(NETTO, 2014).

[41] Partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), base de sustentação política do regime ditatorial deflagrado em 1964, pelo Golpe civil-militar em 1º de abril.

engessados pela estrutura econômica pautada na acumulação privada de capitais, paternalismo na distribuição de cargos públicos estatais, uma divisão social do trabalho que exclui a grande maioria dos trabalhadores de acesso às benesses produzidas pela sociedade. Embora essas mobilizações assumissem um relevante peso no asseguramento de direitos sociais, as disputas pelo poder de controle do Estado pautaram-se pelo viés desse conjunto de alianças interburguesas.

O Estado, como a expressão da hegemonia de um grupo político que paulatinamente herdava dos militares o poder para tocar a burocracia eleitoral e controlar o jogo "democrático" no Congresso Nacional, se viu pressionado por diferentes forças políticas e sua habitual capacidade de congregar os interesses do capital foi ameaçada, uma vez que a diversidade não permitia políticas que atendessem às vantagens e lucros de todos os blocos de poder. Ainda assim, aprofundou-se o raio de ação do poder estatal no campo econômico, com a atuação do capital estrangeiro no Brasil, ampliou-se e relação complexa entre ele, o capital nacional privado e o aparelho produtivo estatal (IMENES, 2012). Os efeitos foram desastrosos para a economia nacional na década de 1980, no entanto, marcante foi a subordinação resignada do Estado e da burguesia brasileira ao capital externo caracterizando a hegemonia imperialista.

No cenário político, a escala de pressões sobre as eleições diretas converteu-se no escopo para pressionar por mudanças mais profundas nas esferas políticas, econômicas e sociais. A proposta da Emenda Parlamentar Dante de Oliveira defendia eleições diretas imediatamente e as mobilizações por todo o país tomaram as ruas em 1982, 1983 e 1984[42]. Netto (2014) expõe que uma das medidas para barrar a ascensão do movimento antes da votação da Emenda Dante de Oliveira foi a medida de "Estado de emergência" adotada pelo presidente General João Batista Figueiredo imposta à cidade de Brasília e a dez municípios de Goiás. A ideia era barrar eleições e postergar o regime, ao mesmo tempo, pressionar aliados do PDS a manter aliados que "vacilavam" mediante as pressões populares.

Um outro protagonista no cenário político foi o proletariado urbano, principalmente na região do ABC paulista,[43] as lideranças sindicais ligadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT) deflagravam greves e mobilizações na maioria dos grandes centros urbanos do país. As greves, as ocupações de fábricas e os piquetes revitalizaram as lutas de classes e os operários reintegraram o cenário de protagonismo, política para derrotar o regime ditatorial. Nessa linha

[42] No calor das mobilizações, as eleições municipais de 1985 apresentaram a surpreendente vitória de Maria Luísa Fontenele do PT à Prefeitura de Fortaleza (1986-1989). Ela desbancou candidatos tradicionais e favoritos como Lúcio Alcantara (PFL, atua DEM) e Paes de Andrade (PMDB, atual MDB).

[43] ABC paulista sigla que identifica o polo industrial nas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano no Estado de São Paulo.

emergiu uma força política de expressão que foi o Partido dos Trabalhadores (PT), organizando uma plataforma política a partir de bases sociais concretas, filiando muitos militantes e atraindo muitos simpatizantes de várias camadas sociais.

Na sociedade brasileira, após a Constituinte 1988, a burguesia se integra em um novo arranjo político, o bloco histórico burguês. Nas condições históricas da década de 1990, esse bloco entra em consenso de que era preciso integrar a economia brasileira aos novos padrões de acumulação capitalista. O neoliberalismo forjaria as condições para uma "democracia de mercado", para isso, a luta pela hegemonia teria que ocorrer na esfera do Estado e suas instituições funcionariam sob regime democrático. Dessa forma, a luta burguesa concentrou esforços na Constituinte de 1988 para garantir, na institucionalidade, instrumentos autocráticos (MACIEL, 2014), o pluripartidarismo, a divisão bicameral do parlamento, as comissões internas e seus regimentos.

Uma das características dos regimes democráticos burgueses é a busca do consenso das classes dominantes sobre as classes subalternas (GRAMSCI, 1999) [44]. Em determinado momento de apassivamento nas relações entre as classes fundamentais e as frações de classes, é possível que a burguesia abra a sociedade para a manifestação política dos adversários, até mesmo para o confronto de posições, contudo o interesse da burguesia é submeter as classes subalternas ao seu domínio (DORE, 2006). A luta pela hegemonia segundo Dore (*idem*, p.337), apoiada em Gramsci, não ocorre apenas pela força repressiva do Estado ao abrir a sociedade para que as classes inimigas se organizem e manifestem sua posição". Faz parte de uma "trama para privada" à burguesia para estabelecer sua hegemonia permitindo o confronto de ideias e posições de seus adversários para construir o consenso que lhe favorece. Ao mesmo tempo, abre-se uma possibilidade para as classes subalternas lutarem pela conquista da hegemonia.

No que tange à educação, verificou–se a capacidade de organização dos profissionais de educação, o que gerou diferentes associações. Neste período, observa-se também um movimento intenso de educadores em prol do ensino público e da reorganização do campo educacional. "São criadas entidades como o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional Docentes de Ensino Superior" (SAVIANI, 2010, p. 410-411). Conforme

[44] "A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela e a própria teoria de tais contradições; não e o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; e a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que tem interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas" (GRAMSCI, 1999, p. 388)

o autor citado, a década de 1980 foi marcada pela busca de teorias contra-hegemônicas que se alinhassem aos interesses dos dominados. Uma das teorias que passam a influenciar o debate político pedagógico à esquerda provém dos clássicos do marxismo que tem em Gramsci um dos principais influentes.

A contribuição de Antônio Gramsci se tornou clássica no marxismo, atravessando fronteiras e épocas, no Brasil é notável sua influência sobretudo na esfera educacional. O debate em torno do princípio educativo é de considerável importância no quadro de crise societal burguesa, que adentrou várias esferas da sociabilidade humana em tempos recentes, como no período das Grandes Guerras Mundiais. Gramsci, em um momento histórico da crise na sociedade capitalista europeia, apresentou uma produção teórica profunda e extensa, tocando várias dessas esferas da sociabilidade com sua fecunda reflexão teórica dialética marxista. A produção do revolucionário sardo se tornou referência tanto entre marxistas de várias gerações, como também intelectuais de outras matizes teóricas, apoiados em crítica ao *status quo* vigente, mas que vê na obra de Gramsci uma referência para determinados problemas sociais, entre os quais, os que atingem a educação.

O cenário político na década de 1980 propiciou debates, mobilizações, surgimento de organizações sindicais, partidos políticos e movimentos sociais que representavam as demandas da população por melhores condições de vida. O movimento de "redemocratização" pressionava a saída dos militares e reivindicava uma nova Carta Constitucional, eleições diretas e liberdade de expressão, entre outras bandeiras vinculadas as lutas sociais no Brasil.

Saviani (2010) aborda o quão problemático é o período da década de 1980, compreendido como transição. Transição para quê? Transição que representa rupturas? Transição que representa passagem de um ponto para outro? Transição que representa um processo que gerou rupturas profundas e transformadoras e nos remete a uma revolução, como assinala Fernandes (1986, p. 89), dentro da ordem e contra a ordem. Pode ser, como analisa Saviani (idem, p. 414), a interpretação dos grupos dominantes que interpreta a "transição democrática na linha da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados".

Esse processo, contrariando os anseios populares, deu-se a "*long terme",* de forma lenta e gradual. A pressão das ruas desgastava o governo autoritário, sob a liderança militar, mas não permitiu sua derrocada pelo viés da ruptura democratizadora. Como já mencionamos, as disputas políticas na década de 1980 para assumir controle do Estado pautaram-se pelo viés do conjunto de alianças interburguesas, marcando o processo de transição com o desalojamento militares à frente do governo. De um lado, os militares temiam que a "transição" fosse liderada

por personagens que promovessem uma cruzada "caça às bruxas", colocando em risco o panteão das forças armadas. Por outro, a conjuntura de relativa abertura política foi freada com medidas eleitorais que sinalizassem o amortecimento do regime, mas que projetassem aliados civis, setores burgueses e oligarquias financeiras que se sobressaíssem e que o fim da ditadura não chegasse às lideranças da esquerda.

No âmbito externo as forças políticas neoliberais avançaram na Inglaterra e nos Estados Unidos (HARVEY, 2014). Na condição de economia periférica e dependente, o Brasil se torna consignatário do *Consenso de Washington*[45] em 1989. Este acordo representa as concepções neoliberais inspiradas em Friedrich Hayek e Milton Friedman, consignadas, principalmente, pelos governos de Margaret Thatcher (1979-1990) na Inglaterra e Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos (SAVIANI, 2010). O governo brasileiro, ao aceitar as prerrogativas do Consenso de Washington, aderiu ao pacote de ajustes neoliberais impostos pelo capital internacional, coordenado pelo Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, FMI e BM. Nessas condições, o Brasil, acatando as orientações dos Organismos Multilaterais Internacionais (OMIs) – sob o viés neoliberal – iniciou um processo de reformismo, a fim de aumentar a competitividade na economia "globalizada", efetuando transformações em diversos setores da estrutura social, entre os quais a educação.

De acordo com o discurso propagado pelos OMIs, a educação induz o crescimento econômico ao formar trabalhadores qualificados para uma maior competitividade no mercado internacional, ao mesmo tempo em que combate o desemprego. Atrelado ao crédito no sistema financeiro internacional, as agências internacionais lançam um conjunto de diretrizes aos países da periferia capitalista, propondo reformas de Estado e com elas a educacional. As reformas visavam diminuir a participação do Estado nas atividades econômicas e abrir espaço para a iniciativa privada. No âmbito da educação, as classes dominantes advogaram em favor das leis de mercado e da iniciativa privada (SAVIANI, 2010)

Para seguir nossa exposição, adiantamos brevemente que, a partir dos anos 1990, a perspectiva neoliberal ganhou força com a adesão das elites brasileiras. Nas eleições de 1989, havia vencido um grupo de político sob liderança de Fernando Collor de Melo (1990-1992)[46]

---

[45] O Consenso de Washington é um documento produzido pelos representantes do capital central, sob a liderança dos Estados Unidos, em novembro de 1989. Ele contém um conjunto de medidas de ajustes, fundamentadas num texto do economicista John Williamson, direcionados aos países dependentes para se adequarem aos objetivos do sistema capital mundial. Em 1990, se torna a política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI), passando a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países periféricos, que passam por dificuldades, em especial, financeiras (SAVIANI, 2010).

[46] Fernando Collor de Melo, eleito em 1989, foi submetido ao *impeachement* (1992) pelas próprias forças políticas que o apoiaram nas eleições. Após esse processo o Vice-Presidente Itamar Franco assumiu a Presidência até 31 de dezembro de 1994.

apoiado em concepções neoliberais, assim como a via escolhida pelos governos Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Na esteira, os governos Lula-Dilma (2003-2016) não romperam com políticas macroeconômicas dos governos neoliberais, porém direcionaram mudanças em atendimentos às demandas sociais, negligenciadas pelos antecessores. Com interrupção do governo Dilma Roussef em 2016[47], Temer (2016-2018) assume a presidência da república aprofundando o viés ultraliberal. Esse viés continua com Jair Bolsonaro (2019) aliado a concepções políticas da contrarrevolução de 1964 e ideologicamente ultraconservador e reacionário nas pautas sociais.

Em meio à crise estrutural do capital, a década de 1990 representa a ascensão da perspectiva neoliberal, veiculada pelos organismos e agências multilaterais internacionais em suas diretrizes que orientam as reformas estatais consideradas ajustes necessários no âmbito do Estado. De acordo com Saviani (2010), essas demandas são assumidas e absorvida pelas elites no poder nos países latino-americanos, já que associadas a esse capital externo, visava responder pelas ansiedades das novas elites pela modernização e inserção no circuito da economia dita globalizada. Para isso, se tornou urgente a identificação de obstáculos ao seu próprio crescimento e recuperação da lucratividade, atacando o dirigismo econômico estatal imposto por governos nos quais o movimento sindical conseguia estabelecer algum poder de influência e ganhos para as classes trabalhadoras.

Tanto o capital internacional, assessorado por intelectuais orgânicos em agências e institutos, quanto as elites burguesas satélites concebiam como necessária a criação de bases para a implantação do Estado "mínimo", especificamente no Brasil, o que, por sua vez abriria um leque de espaços para a atuação da iniciativa privada. As reformas do Estado também implicaram mudanças na configuração da educação, especificando a relação educação profissional e ensino médio, nosso objeto de estudo. A reformação dessa relação implica em estabelecer um "novo" de tipo de escola, para formar um "novo" perfil de trabalhador, sob determinadas demandas do mercado educacional e "mercadorização" do ensino.

Em torno dessa esfera política são traçadas as coordenadas para as lutas políticas, expressão da luta de classes sob as mais diversas formas e esferas da reprodução social. Desse modo, a organização e mobilização de campo progressista, com viés político defendido pelas mais variadas frações da esquerda política, eram compostas por liberais progressistas e até

[47] O golpe de *impeachment* que interrompeu o mandato de Dilma Roussef é mais etapa da institucionalização autocrática da burguesia brasileira, incapaz de acatar a vitória eleitoral da coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores. Essa manobra abriu espaço para o fortalecimento da extrema direita, liderada por Jair Bolsonaro, que veio a vencer as eleições em 2018 após o processo político-jurídico que retirou Lula da Silva das peleja eleitoral.

mesmo anarquistas. A atuação desse campo político se estende à educação. As lutas no campo educacional passaram a ser intensas e o enfrentamento político necessário para que a realidade brasileira, marcada pela desigualdade social e um ambiente político autoritário, fosse superada.

Concluímos essa etapa da nossa exposição-investigação considerando que a trajetória da burguesia brasileira, diante do capital externo e a frente do Estado, tem sido aparelhar e institucionalizar um *modus operandi* no contexto local que lhes garanta explorar taxas vantajosas de mais-valia, de modo associado, extraindo dividendos lucrativos, assegurando sua posição social dominante. Nestes termos, a burguesia negligencia tanto o papel de agente modernizador das relações institucionais quanto de suas tarefas democráticas, retardando rupturas políticas com a estrutura colonialista. Destarte, as *mudanças pelo alto* ou mudar para permanecer tornam-se sua marca histórica a ponto de chegar nas reformas educacionais dos anos 1990, como veremos adiante. Esse recurso estará presente no capítulo 4 de nosso trabalho, pois a reforma da educação profissional via decretos será expediente político institucional para se implantar uma educação profissional mais próxima aos interesses do mercado.

6 MEANDROS E CONTRADIÇÕES DA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA VIRADA DO MILÊNIO.

Nesse capítulo pretendemos contextualizar e analisar a política de educação profissional, relacionada ao ensino médio, que se desenvolveu a partir da década de 1990. Na exposição apresentamos os elementos históricos políticos que compuseram as disputas pela hegemonia institucional do Estado. Em seguida, delinearemos as políticas que culminaram na reforma do ensino médio profissionalizante entre 1997 e 2004 a partir dos decretos presidenciais 2.208/1997, seguido pelo 5.154/2004.

Para isso, consideramos que a sociedade brasileira está inserida no capitalismo e que a educação atua como complexo que se insere na totalidade da reprodução social. O modo de produção capitalista representa a totalidade das relações de produção, base do processo histórico e das relações que constituem a superestrutura social. Anotemos também que seu desenvolvimento não ocorre de modo linear, as contradições que se erguem a partir da luta de classes são elementos imanentes da estrutura social capitalista. Nesse caso, os processos históricos estão sujeitos ao desenvolvimento desigual e combinado dos processos históricos em que se apresentam as condições concretas da sua particularidade histórica, enquanto um processo, que busca reproduzir o domínio burguês sobre as classes subalternas, lança novos elementos, conservando antigos padrões para que tudo mude, mas permaneça como está.

Por isso, para compreender os mecanismos, elementos e configurações de um determinando setor da realidade brasileira, temos que buscar a reciprocidade entre os aspectos nacionais e a totalidade do modo de produção capitalista. Foi o que buscamos analisar na exposição que antecede este capítulo, esmiuçar a intricada teia de relações que abrange nosso objeto em sua historicidade, compreendendo a relação entre a dualidade e as dicotomias educativas. Iniciamos com a contextualização mais geral da atual fase do capitalismo, mergulhado na crise estrutural do capital. Essa abordagem nos permitiu entender as relações entre o atual estágio do capitalismo e sua busca inflexível para integrar a escola à lógica de mercado e por meio dela forjar o perfil de trabalhador que atenda as suas demandas. Em seguida, apresentamos a historicidade da relação entre complexo educativo e trabalho e a configuração dualística na estrutura dicotômica na sua forma de expressão. A partir do método materialista histórico dialético, buscamos analisar a relação entre uma complexo fundante e um complexo fundado, trabalho e educação, que nos possibilitou entender até o momento a dualidade educacional é resultado da luta de classes e relacionada à divisão social do trabalho, enquanto a separação da educação escolar em propedêutica e profissionalizante caracteriza uma

dicotomia exigida pelo capitalismo quando a burguesia ascende ao poder. Nesse contexto, a educação como um complexo dessa totalidade social se insere nas relações de produção e reprodução social que se efetivou, após as revoluções liberais burguesas, assumindo, pela mediação do Estado, a tarefa da escolarização. O Estado, por sua vez, assume os contornos das relações de produção emanadas da particularidade brasileira.

A educação aqui tratada se desenvolveu na particularidade brasileira e, por isso, absorve e se relaciona reciprocamente com os complexos que compõem as características dessa sociedade, sem deixar de expressar os elementos da universalidade histórica da humanidade. O vínculo ontológico entre trabalho e educação, tendo por base as relações de produção capitalista, determina sobre ela a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, sua divisão e o antagonismo das classes sociais, lapidadas pela dominação que se efetiva por meio do Estado, das lutas e dos conflitos de classe pela formação da consciência e reprodução da força de trabalho, sem deixar de imprimir as relações que aí se desenvolvem.

O desenvolvimento da história é impulsionado a partir de sua base material, isto é, das condições concretas e objetivas da existência dos homens e mulheres e das relações que estabelecem entre si na reprodução social de existência. Nesse sentido, tanto a objetividade quanto a subjetividade influenciam a dinâmica do processo histórico. Numa sociedade de classes estruturalmente antagônica, as lutas ora despontam de forma explosiva ora se encontram disfarçadas pelas disputas ídeo-políticas, muitas delas abrigadas e administradas pelo poder do Estado.

As políticas educacionais são passíveis das disputas de classe. No Brasil, principalmente no século XX, as disputas ocorrem em torno de fazer do Estado o educador da classe trabalhadora. Para tanto, analisamos as disputas em torno da reforma de educação que foi determinante sobre a educação profissional, no fim da década de 1990 e início dos anos 2000, significa compreender o processo que reconfigura esse campo educativo, implicando em novos contornos e possibilidades que flexibilizam a dicotomia educativa. A reforma da educação profissional é um eixo do debate entre muitas frações de classe, setores empresariais e políticos e intelectuais da academia que se alinham às diferentes matrizes teórico-políticas. Acrescentamos a isso o fato de no Brasil, inserido no capitalismo, as classes dominantes se relacionarem, de forma associada e dependente, com as economias centrais de capitalismo mais avançado.

Por isso, para dar conta de expor nosso objeto, a análise exige que apresentemos o contexto histórico brasileiro da década de 1990, seus elementos socioeconômicos e políticos e, por seu turno, o processo de integração ao padrão, dito, global de acumulação que na verdade

é a expressão do capital mergulhado em crise estrutural. Desse modo, nossa exposição será sistematizada em três eixos: 1) as relações entre o Estado brasileiro e o capital, no contexto de sua crise estrutural, e suas determinações em estabelecer diretrizes à educação, como mecanismo de ajuste ao padrão de reestruturação produtiva da relação capital-trabalho; 2) a adesão das classes dominantes brasileiras ao neoliberalismo como via político-econômica e ideológica para implementar um novo padrão de acumulação, ajustado ao estágio atual do capitalismo e que ao mesmo tempo representa um novo momento da autocracia institucionalizada e, 3) a reconfiguração da educação profissionalizante com o ensino médio, através das reformas educacionais e da correlação de forças políticas que expressam a luta de classes[48].

A hipótese que nos guiou até aqui é a de que a educação profissional, reformada pelo decreto nº 5.154/2004, que supostamente revogaria o decreto nº 2.208/1997, na verdade, ao invés de resolver a problemática dualidade educativa, criou novos mecanismos que a ajustam para as necessidades de formação da força de trabalho para o mercado, demandando a incorporação da escola, flexibilizando a formação ofertada por ela, à lógica da lucratividade em tempos de crise estrutural do capital. Ao mesmo tempo, a reforma educativa via decretos expõe elementos da luta de classes e da institucionalidade da autocracia burguesa ao recorrer ao expediente autoritário para implementar as reformas educativas almejadas. Outrossim, engendra a conservação de elementos antigos dos interesses de classes na educação, dicotômicos, que ajustam as formações profissionais à nova fase de acumulação flexível, resguardando as diferenciações de classes propícias à reprodução da dominação da classe burguesa.

A proposta de integração entre ensino médio e educação profissionalizante, contida nos decretos, não resolve a tendência estrutural à dualidade e se de alguma maneira corrige distorções perversas das dicotomias instituídas na estrutura de ensino pelo decreto 2.208/1997, o decreto nº 5.154/2004 não expressou a força política institucional para superar o problema histórico como almejavam seus defensores. Ao contrário, o que se viu após a sanção do decreto reforça que a educação profissional avançou no processo de sua conversão em mercadoria pelas

[48] Enquanto desenvolvemos nossa investigação sobre a configuração da relação entre ensino médio e educação profissional, testemunhamos a investida do governo Temer (2016-2018), que ascendeu após o golpe-impeachment (2016), estabelecendo a Reforma do Ensino Médio através de Medida Provisória 746 de 23 de setembro de 2016, alinhado ao movimento Todos pela Educação (TPE). Na esteira das reformas, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tornava obrigatórias apenas três disciplinas do currículo (língua portuguesa, matemática e inglês), enquanto as demais áreas do conhecimento seriam optativas numa investida de flexibilizar o currículo para favorecer "itinerários formativos". Lamentamos não poder tocar nesses pontos de modo que pudéssemos aprofundar e dar conta da análise que isso exigiria.

determinações do atual estágio do capitalismo. As disputas entre as classes e frações de classes na educação, envolvidas na revogação e elaboração de um novo decreto para o ensino profissionalizante, refletem a luta de classes no âmbito político institucional e socioeconômico. Consideramos que as diretrizes estabelecidas à educação pelos Organismos Multilaterais Internacionais expressam um conjunto complexo de relações entre capital e os complexos que compõem a reprodução social no quadro da totalidade. Esse processo é acompanhado pela busca e implantação de um novo padrão de acumulação do capital frente à crise e a um novo processo de hegemonia burguesa. Como processo histórico no modo de produção capitalista, a luta de classes é o motor dessas relações, entre o que se concretiza ou não no plano da realidade social, implicando nas recomendações das agências do capital, podendo elas serem implantadas ou não. A correlação de forças políticas em sua particularidade no âmbito do Estado pode rejeitar ou filtrar essas recomendações, de acordo com o arranjo das forças políticas internas e dos interesses em questão, que podem coadunar com o processo de acumulação pretendido pela burguesia brasileira. Então, o processo de acatar as recomendações das agências do capital dependeu também da articulação entre as particularidades e peculiaridades econômico-financeiras dos conglomerados internacionais com seus sócios na esfera nacional, sua força política no âmbito do Estado.

O processo de reformismo no Brasil é acompanhado por um duplo movimento político-econômico tanto no cenário interno quanto no externo. A conjuntura internacional nas economias centrais de capitalismo passou a exercer uma forte ofensiva imperialista sobre os países da periferia capitalista. No cenário brasileiro, de um lado, a adesão das elites ao Consenso de Washington, as pressões sociais por reformas em meio aos movimentos de contestação pelo fim do regime ditatorial; tinha, por outro lado, a burguesia local, subordinada e aliada ao capital internacional, observando nesse processo a oportunidade de implementar reformas no âmbito institucional, articulando medidas econômicas à "globalização", a lógica capital financeiro-mundial.

Por isso, as determinações sobre a educação profissional refletem combinações do desenvolvimento desigual do capitalismo que se projeta e articula sobre a esfera particular de determinado complexo da reprodução social. Primeiro, queremos explicitar que a arena dos embates para revogação do decreto 2.208/1997 é, no interior da institucionalidade do Estado, um território propício aos interesses burgueses, ainda mais no Brasil, pela particularidade histórica da dominação burguesa pela via autocrática. Segundo, a integração entre ensino médio e educação profissional como política pública teria que se dar preservando as relações entre o Estado brasileiro e as diretrizes estabelecidas pelo capital imperialista, através de Organismos

Multilaterais Internacionais. Terceiro, a conjuntura política favorável, criada pela eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, não significou uma ruptura institucional da hegemonia burguesa, apesar da plataforma política ser encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A Carta ao povo brasileiro de agosto de 2002, antes das eleições, seria um pino de trava ao setor empresarial. A eleição do petista é assegurada pela via da conciliação e das alianças interburguesas, portanto, longe de rompimentos da via dominante institucionalmente autocrática (DEO, 2011).

6.1. O Estado brasileiro e as diretrizes estabelecidas pelos Organismos Multilaterais Internacionais (OMIs) à educação: desdobramentos sobre a Lei nº 9.394/1996

As relações entre o Estado brasileiro e os Organismos Multilaterais Internacionais se desenvolvem no âmbito do atual contexto histórico do capitalismo. Como expomos no primeiro capítulo, as transformações econômicas em curso desde os finais da década de 1960 tem sido marcada pelo movimento do capital no esforço de reorganizar a esfera econômico-social. A crise profunda significa que, após esse longo período em escala de ascensão e expansão, é preciso reestabelecer novos padrões de acumulação para a sobrevivência do capital. Com efeito, a relação capital-trabalho também se modifica e o padrão fordista entra em crise, abrindo a possibilidade para o que se convencionou denominar de Toyotismo. Por seu turno, o *Welfare State* também passou a combatido politicamente, pois a ofensiva neoliberal que se fortaleceu em âmbito mundial era a de intervenção mínima do Estado na economia de mercado.

A partir do que apontou Mészáros (2011), a crise do capitalismo despertou um movimento descendente no capital, buscando responder aos limites expansionistas saturados, a recuperação da lucratividade seria lançada sobre as esferas sociais onde se resguardava assistência social, educação, saúde e previdência dos trabalhadores. De modo específico na educação, o capital busca integrar os processos educativos à lógica de mercado, abrindo um verdadeiro mercado educacional em que o capital poderia encontrar margens para repor a perda da lucratividade. Para isso, era imperativo reduzir a participação estatal na oferta estatal ou mesmo investir em parcerias público-privadas de modo que favoreça a acumulação.

Podemos indicar, lembrando o que já tratamos no primeiro capítulo da nossa exposição, sinteticamente, os pilares direcionados à periferia capitalista: a) a reestruturação financeiro-monopolista-imperialista combinando acumulação de capitais nas economias centrais de capitalismo mais avançado e a dependência cada vez maior das economias nacionais periféricas; b) a reestruturação produtiva que incrementa, por meio de inovações tecnológicas,

e requer da força de trabalho o consentimento de relações flexíveis e autônomas em favor da acumulação capitalista; c) a reformulação do papel do Estado frente às necessidades sociorreprodutivas do capital (educação, saúde) culminando com a ascensão (neo)liberal; d) a ativação de novos dispositivos ideológicos que reforcem, de forma inquestionável, a ordem estabelecida (MÉSZAROS 2011; ANTUNES, 2009; ALVES, 2011).

A reordenação do papel do Estado era uma questão imprescindível desse processo, pois a sua atuação favorável, ainda mais amplamente, ao capital, demanda uma rearticulação das relações entre as esferas pública e privada, eixo da atuação estatal frentes às demandas de uma sociedade de classes. O atendimento dessas demandas não passaria necessariamente de debate amplo com a sociedade, tendo em vista a derrota de tais proposições no campo político (FRIGOTTO *et. all.,* 2012). Era imperativo assegurar a vitória do lucro sobre o trabalho também nesse âmbito. A investida do capital, inspirada nas concepções neoliberais, tem sido, no sentido de conversão da educação, um serviço que, como qualquer outro bem de valor à humanidade, deve ser comercializado pelo mercado.

Os serviços mantidos pelo Estado podem gerar lucros às organizações financeiras, mesmo que não ocorram privatizações. Essa lógica tem sido difundida pelos organismos financeiros que representam os interesses do capital, entre os quais os Organismos Multilaterais Internacionais, doravante denominados OMIs. As reformas encaminhadas por essas instituições aos Estados nacionais da periferia capitalista têm a escolarização como um setor estratégico para que, sobretudo, possa impulsionar o desenvolvimento econômico.

A agenda político-econômica reformista dos OMIs aos países da periferia capitalista tem recomendações quanto à escolarização implementadas pelo Estado, de maneira particular – um alvo predileto. Sobre essas orientações, surgem questões e críticas ao papel social da escola, à estrutura organizacional do sistema de ensino, aos métodos que se empregam no processo aprendizagem-ensino-aprendizagem, apontado como retrógrado e inadequado frentes às exigências das últimas transformações produtivas. Esse é o sucinto cenário em que os defensores do capital almejam políticas públicas visando reformulação do contexto escolar.

Adequar a escola, portanto, aos novos parâmetros do capital, é também formar jovens trabalhadores, a força de trabalho renovada, como aponta Alves (2011, p. 24), é o "ponto de futuridade da reprodução social". O capital exige um "novo perfil" dos trabalhadores: "qualificado" a exercer múltiplas funções, apto a se inserir na esfera do trabalho estranhado, flexível para trabalhar com ou sem contrato, dócil para suportar o estado de "desempregabilidade", que circule entre trabalhadores da ativa e o exército de reserva, disponível para trabalhar em qualquer horário, seja no ambiente da fábrica, empresa, hospital

ou escola, entre outras modalidades de trabalho que só existem no curto espaço de tempo, nos *nichos* de mercado cada vez mais instáveis. Em suma, a lógica de educar o trabalhador, significa a luta do modo de produção capitalista em formar personificações que atendam aos seus anseios, qual seja o de difundir o conhecimento demandado por seus interesses, isto é, incorporando as novas gerações de trabalhadores à força de trabalho.

Esse processo revela um vínculo ainda mais estreito entre a escola e a produção, cada vez mais reflexo da relação capital e trabalho. Nesse caso, a eficácia e eficiência ajustando os processos formativos mais acelerados e precoces da juventude aos padrões do mercado de trabalho. A educação profissional não seria apenas uma etapa complementar, apêndice do processo de escolarização, mas imprescindivelmente integrada ao sistema que conecta a nova geração de trabalhadores ao processo de acumulação do capital. No quadro de desemprego crônico e estrutural se impõe aos trabalhadores a obrigação de se vender como força de trabalho e, por isso, apresentar-se como empregável, praticamente torna obrigatório aos jovens, das frações mais pobres da classe trabalhadora, ter no currículo um curso profissionalizante. A exigência de uma escola que forme agora o trabalhador para um mundo em "câmbio constante". Esse 'novo' modelo escolar deve apresentar algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, entre outros elementos do processo de ensino-aprendizagem que podem dar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de financiamento, quanto à eficiência educativa almejada pelo mercado de trabalho contemporâneo.

Como apontamos acima, os OMIs são os melhores interlocutores desse anseio capitalista. Sua atuação em sintonia com o capital financeiro os torna os principais incentivadores do processo reformista, entre os quais o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na América Latina (AL) destacam-se a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). De acordo com o discurso propagado pelas agências internacionais, a educação induz ao crescimento econômico ao formar trabalhadores qualificados para uma maior competitividade no mercado internacional, ao mesmo tempo em que combate o desemprego. Orienta-se, desse modo, a privatização do ensino superior, e propõe-se ao Estado assumir apenas a educação básica. Nesse cenário, as agências internacionais lançam uma nova receita, um novo ideário para o complexo educativo, diante do colapso da ordem bipolar da guerra fria, destarte, atentando para o que dita a "globalização", em outras palavras, a adaptação ao mercado

de trabalho capitalista. Essa perspectiva reforça a exigência de um reformismo na escola pública, porém conservando o dualismo estrutural. Importa formar cidadãos produtivos e consumidores.

Na condição de economia periférica e dependente, o Brasil se torna consignatário do *Consenso de Washington* em 1989. O capital imperialista exigiu que os países devedores só tivessem renegociadas suas dívidas[49] e acesso ao crédito internacional se aderissem ao pacote neoliberal de ajuste do Estado e da economia ao mercado dito "globalizado". Em outros termos, o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, o FMI e o Banco Mundial exigiram abertura ainda maior ao capital financeiro e especulativo, flexibilizando e até abolindo as barreiras protecionistas ao capital de bens, produtos e serviços, desregulamentações de setores da economia em que predominavam empresas estatais, estimulando a livre concorrência do mercado e privatizações. A agenda dos OMIs – sob o viés neoliberal – abriu um processo de reformismo a fim de coordenar ações da "competitividade na economia globalizada", efetuando transformações em diversos setores da estrutura social, entre os quais a educação.

A necessidade de intervenção nos Estados nacionais periféricos ressaltou o papel dessas medidas como coordenadoras de ajustes estruturais. De acordo com Leher (1999), as reformas educacionais que redefiniram o papel dos sistemas educacionais estão situadas no bojo dos encaminhamentos do Banco Mundial, guardando íntima correlação com governança-segurança. Para o autor, o BM se tornou um ministério mundial da educação dos países periféricos e sua agenda busca a sintonia com o Estado nacional. Essa mudança de orientação, que elege a educação como estratégia de desenvolvimento, foi adotada na gestão de Robert S. McNamara (1968-1981), ex-secretário de Defesa dos Estados Unidos.

> McNamara e os demais dirigentes do Banco abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente às populações possivelmente sensíveis ao "comunismo", por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da "revolução verde" para o chamado Terceiro Mundo (LEHER, 1999, p. 22).

A governança e segurança, pretendidas pelo pacote de ajustes estruturais que garantisse mecanismo que forme uma determinada consciência ideológica favorável à hegemonia do capital e a direcione para o viés mercadológico do capitalismo, desenvolvem-se ao longo da

[49] O endividamento externo é uma das principais características de uma economia dependente e subordinada ao capital imperialista.

atuação de McNamara. O financiamento da educação passou a ser uma ação estratégica do BM, combinado com as regulamentações do FMI, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

> A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (WORLD BANK, 1990, apud LEHER, 1999, p. 25).

O discurso de combate à pobreza na proposta do BM se conecta necessariamente à força trabalho enquanto mercadoria, um bem econômico. A educação teria como papel fundamental desenvolver-se e conectar-se ao circuito da produção e do consumo mercadológicos. No final da década de 1980, segundo Leher (idem), a concepção do BM passou a eleger como prioridade o ensino fundamental (uma das etapas da educação básica) e a profissional precoce e aligeirada, dessa forma o Estado reduziria recursos de outros níveis de ensino para garantir o pagamento da dívida aos investidores. O discurso de combate à pobreza faz jus às suas implicações de obscurecer a realidade,

> o BM como promotor da educação para todos, nomeia o processo de emprestar dinheiro e receber como garantia o ajuste fiscal dos países devedores, que, por sua vez, hipoteca o pagamento da dívida externa dessas nações e ainda penhora os seus processos educativos às requisições dos mecanismos de mercado de "círculo virtuoso" (SANTOS, 2012, p.133, aspas do original).

Nesse quadro, o BM se tornou um coordenador da educação nas economias periféricas frente às necessidades de implantar e desenvolver sistemas educacionais como menos recursos e mais ideologicamente afinados com parâmetros da economia global a partir de sua crise de acumulação continuamente interrompida pelos limites absolutos alcançados pelo sistema capitalista.

A atuação do BM é apoiada em estudos e pesquisas que contam com a colaboração de intelectuais dos países consignatários dos acordos multilaterais com ele próprio, com o FMI, UNESCO-ONU e UNICEF-ONU, ente outros alinhados aos interesses do capital imperialista. O principal movimento internacional promovido pelos OMIs foi o Educação para Todos (EPT). Apregoando a precariedade da educação nos países pobres como principal entrave para o desenvolvimento econômico, a ONU e o Banco Mundial (BM) orientam os Estados nacionais a assumirem a obrigatoriedade de prover a educação básica e não o processo educacional como um todo. É nesse contexto que o capital, de caráter neoliberal, aciona seus ventríloquos tanto no mundo como no Brasil, especialmente a partir da década de 1990 (MENDES SEGUNDO, 2005).

Os interesses político-econômicos são veladamente encobertos pelo discurso de combate à pobreza e universalização do sistema de ensino, gerando nos jovens trabalhadores, particularmente das regiões periféricas do capitalismo, a ideia de oportunidades "iguais" na luta pelo emprego (JIMENEZ, 2010). Para autora, a tendência das diretrizes educacionais estabelecidas pelos organismos multilaterais em suas conferências associa constantemente a educação ao desenvolvimento econômico. A qualificação e requalificação da força de trabalho se tornava um pilar necessário para o desenvolvimento econômico de países da periferia capitalista, contudo, esconde-se que a dependência de financiamento externo desses países junto ao BM e FMI alimenta uma verdadeira hipoteca de longo prazo sobre o futuro dos jovens, viabilizada pelo Estado.

As relações entre o Estado brasileiro e os OMIs, mais especificamente o Banco Mundial, resulta de complexa rede de elementos (LEHER, 199). Um deles é marcado pela característica histórica da particularidade brasileira, cujo desenvolvimento econômico se processou pela via dependência externa e pelo processo de dominação burguesa voltado à superexploração da força de trabalho. A articulação entre esses dois eixos possibilita vantajosos negócios lucrativos tanto para a burguesia nativa quanto para a internacional. Nesse sentido, a configuração do Estado brasileiro favorece o bloco histórico burguês que reproduz sua hegemonia e bloqueia qualquer alternativa de poder que ameace seu *status quo* (FERNANDES, 1976; MAZZEO, 2015).

Isso significa que as diretrizes estabelecidas pelos OMIs são determinações concretizadas pela via de mão dupla com as classes dominantes dos Estados nacionais. O próprio BM recruta intelectuais, cujo vínculo orgânico é com a classe dominante, que realizam estudos e propõem orientações balizadoras à atuação do órgão. O fato é que ao recorrer a empréstimos do BM, o Estado está de certa forma se subordinando a desenvolver uma política coerente com as diretrizes do órgão para a educação (FERNANDES, 1972; LEHER, 1999).

Como se constata em diversas pesquisas, na década de 1990, os organismos multilaterais assumiram o papel de direcionamento das políticas sociais, com ênfase na esfera educativa, de forma que atendam aos interesses do mercado, como afirma Jimenez (2010, p. 35).

> A partir da Conferência de Jomtien, em 1990, todos os acordos socioeconômicos entre os países devedores terão como pré-requisito as reformas institucionais desenvolvidas na periferia do capital, sobretudo as reformas educacionais, cujo cunho ideológico se apoia na possibilidade de cidadãos-consumidores aprenderem a administrar as suas vidas de forma gerencial e empreendedora, condição essa que o capital propaga como forma única para reduzir a pobreza e garantir sustentabilidade econômica.

Um outro elemento que reflete na política educacional do Estado é a relação entre as esferas pública e privada. A crise do Estado no âmbito da totalidade do modo de produção capitalista, que empreende uma constante reestruturação frente à crise, fortaleceu no âmbito internacional a corrente político-ideológica neoliberal. Sob a ótica neoliberal, a crescente subordinação da esfera pública aos interesses privados contribuiu para que a educação fosse orientada pelos valores mercadológicos. Essa subordinação do complexo educativo se dá em escala mundial, pois a escola torna-se um espaço da reprodução do valor-capital, tendo em vista o estado de crise estrutural e a necessidade de expandir o capital para áreas em que se possa reverter a tendência de queda da taxa de lucro. A atuação do capital nas áreas periféricas da economia mundial revela o peso mandatório dos chamados organismos multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial (BM), sobre as políticas públicas sociais (LEHER, 1999).

A reordenação do papel do Estado, pretendida pelas elites, para atuar em favor, ainda mais amplamente, ao capital, demanda uma rearticulação das relações entre as esferas pública e privada. No Brasil, o reformismo na educação não é apenas resultado de determinações exógenas, o processo histórico de luta pelo fim da ditadura civil-empresarial-militar revela muitos elementos da luta classes.

> Enquanto uns pretendiam que o Brasil fosse o primeiro país capitalista a adotar a politecnia como princípio educativo e queriam ver os germes dessa pedagogia nas escolas técnicas existentes, outros cerravam fileiras na defesa dos sistemas de aprendizagem controlados pelo patronato, rejeitando o controle estatal e/ou a participação dos sindicatos de trabalhadores em sua gestão (CUNHA, 2002, p.111).

O Estado brasileiro passou por processo de reconfiguração institucional tendo como marco a Constituição de 1988. As disputas entre as classes e frações de classes influenciam os rumos da política educacional, em particular a direcionada à educação profissional. Mesmo antes da Constituição, as discussões em torno do ensino médio e educação profissional já despontavam os entre os diversos segmentos e grupos sociais.

Antes, porém, de abordar mais detalhadamente a evolução dessas disputas, considero importante tecer breve análise sobre o rearranjo político-institucional do Estado a partir de 1988. Por conseguinte, a posição que o bloco histórico dominante assumiu perante a necessidade do capital brasileiro em integrar-se e sintonizar-se, em âmbito internacional, ao mesmo tempo em que modernizariam certos padrões de produção e com ele novas exigências sobre o trabalho.

A transição de ditadura civil-empresarial-militar para socialdemocracia liberal não rompeu com o padrão autocrático, germinado desde o processo de independência e

amadurecido na republicana, culminando pelo golpe de 1964. Não negamos as transformações socioeconômicas, a abertura aos direitos civis, políticos e sociais ocorridas na sociedade como avanços, mas anotamos que o cerne da dominação de classe vem acompanhado pela reposição do velho, sob aparência do novo, através do consenso. O golpe civil-empresarial-militar rompe com a institucionalidade democrática da Constituição de 1946. Este movimento abriu a possibilidade para aprofundamento da institucionalização da autocracia pela via da coação, da força repressiva e da eliminação física dos subversivos contrários à ordem instituída. A autocracia burguesa entraria em uma nova fase após vinte anos do golpe de1964. Na análise de Deo (2011), a transição tendo como marco a Constituição de 1988 representa um novo momento da institucionalização autocrática. Os estatutos legais, apesar dos avanços, ainda dependem da correlação de forças políticas provenientes da luta de classes. Esta, por sua vez, está condicionada pela estrutura das forças produtivas de uma economia voltada para a agro exportação de gêneros primários, as commodities, enquanto a grande indústria que produz bens manufaturados, muitas delas filiais de empresas multinacionais, atendem demandas internas. A economia nacional, de alto valor agregado em conhecimentos avançados que produz tecnologias e serviços, não tem expressão. Nesse aspecto a dependência é ainda maior ao mercado externo.

Na história brasileira, como parte do desenvolvimento desigual e combinado, a educação se estrutura a partir da divisão dual entres as esferas *lato e restrita*. Essa dualidade determinada pela divisão do trabalho e o antagonismo de classe constitui a primeira cisão. No capitalismo surge uma nova divisão: propedêutico e profissionalizante. Esta última é parida dentro de um sistema já dual, por isso a chamo de dicotomia. As divisões dual e dicotômica são de naturezas distintas. A primeira – dualidade: *lato e restrita* é de natureza da luta de classe; a segunda dicotômica: profissionalizante e propedêutica, é da substância do capitalismo. Por isso, é impossível ao capitalismo acabar com a dualidade, pois alimenta-se da miséria que, por sua natureza, precisa da divisão entre cabeça e mãos, profissional e propedêutico etc. A dicotomia educacional capitalista separa teoria e prática, conteúdo e método, núcleo comum de ensino mais geral e parte profissionalizante. Esse processo é resultado tanto das relações de produção e da luta de classes na particularidade brasileira quanto do processo de dominação que o capital externo exerce sobre o capital nacional. Aliás, como já demonstramos, a burguesia brasileira é associada e dependente dessa relação de mútua existência (FERNANDES, 1976; MAZZEO, 2015). A posição hegemônica da burguesia brasileira sobre as classes subalternas, na realidade nacional, é escopo de inúmeros movimentos ao longo da história visando à manutenção do

status quo. Qualquer movimentação que colocou em risco a posição hegemônica da burguesia na realidade brasileira foi ampla e violentamente combatida e extirpada.

De acordo com Mazzeo (2015), os elementos históricos autocráticos estão lançados desde 1822 quando velhas formas de dominação da elite econômica brasileira, em seu complexo político, lançam mão do artifício da independência política, sem romper com isso, com as velhas formas de poder dominantes sobre as classes sociais. O Poder Moderador, por exemplo, introduzido na Constituição de 1824 consiste em artifício, que segundo Mazzeo (2015) e Deo (2011) é um instrumento autocrático de poder. Através dele foi afastada qualquer possibilidade de movimento político popular pela via institucional que contestasse a ordem vigente. A emancipação política brasileira não foi produto de amplas movimentações de classes sociais, mas da articulação pelo alto feita pelas elites econômicas, diferente dos países de capitalismo avançado no Ocidente, cuja revolução burguesa implantou valores e ideais de cidadania que superaram o poder aristocrático feudal. Aqui esse movimento foi filtrado por dentro do Estado, primeiro, como forma de garantir que o círculo de poder fosse limitado em torno do imperador. E segundo, afastava qualquer possibilidade de influência que viesse do meio popular, abrindo espaço para conciliações pelo alto, isto é, no interior da institucionalidade.

Na mesma linha também foi o Golpe da maioridade, que investiu Pedro II como Imperador de forma antecipada (MAZZEO, 2015). Através desse movimento buscou-se conter as revoltas contra o poder central e estabelecer um pacto que assegurasse a estabilidade institucional e o poder econômico das elites dominantes. Com a ascensão do poder econômico da cafeicultura e político dos militares e do desgaste do poder monárquico, as insatisfações foram rompendo a ordem através do golpe republicano. As oligarquias das classes dominantes derrotaram o regime monárquico para que elas mesmas conduzissem suas concepções de modernidade e desenvolvimento. Com as fronteiras do poder bem delimitadas, o processo político ficou sempre sob controle das classes enriquecidas. Outro exemplo histórico de autocracia é 1937 e 1964. Em 1937, o Estado Novo rompe a institucionalidade, embora frágil, da Constituição de 1934. A partir daí, estabelece-se um padrão político de controle do poder, protegendo as classes econômicas que constituíam sua base de apoio a qualquer ameaça classista que pusesse em risco sua dominação. Em 1964, o golpe militar, apoiado por amplos setores empresariais e amparado por movimentos conservadores da sociedade civil, rompe com a institucionalidade e consolida a autocracia como forma de poder preventiva e hegemônica. Em todos esses processos as classes subalternas são reprimidas, a classe trabalhadora principalmente, como demonstra análise de Queiroz *et. all.* (2014, p. 141).

> Reticente às vias clássica e prussiana, a burguesia brasileira mostrou-se refém de uma via preferencialmente colonial em que ela jamais esteve predisposta a testar os limites da democracia política. Em traços largos, sempre que tal possibilidade esteve colocada, essa classe não se embaraçou em lançar mão de sistemas despóticos de poder (Estado Novo, Ditadura Militar etc.) ou/e de medidas de inspiração reativa (estado de sítio 6 , desterro, proibição de funcionamento dos partidos comunistas e a quase recorrente censura da imprensa). Houve inúmeras variações, mas esse foi o padrão básico do século XX. Em seu curso histórico, o sistema despótico de inspiração militar redundou em uma dessas formas capitalistas reacionárias assentadas em um programa imposto a partir de cima e em realizações por fora das estruturas democráticas habituais.

A burguesia brasileira prefere a combinação de traços autoritários com elementos democráticos, contanto que resguarde sua dominação capitalista. A transição da ditadura civil-empresarial-militar para a institucionalidade democrática em 1988 se deu de modo lento e gradual de tal forma que a burguesia assegurasse o processo de abertura sem permitir a ascensão de forças políticas populares (DEO, 2011). A redemocratização guardava complexas movimentações em torno da luta de classes. Para Netto (2014), diante da escalada das pressões vindas das ruas para o fim do regime ditatorial, um dos temores dos militares e aliados era que dentro do processo de redemocratização surgisse um líder que assumisse o poder e passasse a persegui-los. A "redemocratização" do Brasil era uma frente cada vez mais forte e nesse sentido o bloco no poder, planejou orientar eleições que representasse abertura política, entretanto, a partir de uma conjuntura que permitisse relativa proteção e projetassem seus aliados civis. Além de militares que já dialogavam com os defensores da democracia, alguns setores da burguesia e até mesmo oligarquias financeiras, também se posicionavam ao verem o quanto estava desgastado o regime militar (NETTO, 2014).

Para entender a institucionalização da autocracia vamos apresentar o quadro que cercou a reabertura política lenta e gradual, assim poderemos avaliar o peso que esse processo tem na implementação de reformas da educação profissional e do ensino médio via decretos.

Após derrotar a Emenda Dante de Oliveira, a eleição para Presidente da República se deu no Congresso Nacional, o chamado Colégio Eleitoral conforme o estabelecido pelos militares na Constituição de 1967. Lembramos que a manobra política visava garantir uma transição de poder dos militares para civis, todavia, criando obstáculos para se chegar a um líder popular e eleito democraticamente. Na eleição de 1985, disputaram Tancredo Neves (PMDB) para presidente e José Sarney (FL) como vice-presidente contra Paulo Maluf (PDS), tendo como vice-presidente Flávio Marcílio. Destacamos que José Sarney liderou uma dissidência no PDS que se formou sob a denominação de Frente Liberal, futuro Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente, Democratas (DEM). Após a vitória do PMDB-FL nas eleições no Colégio Eleitoral,

Tancredo Neves apresentou um quadro clínico de saúde que o levou à morte antes da posse. As tensões aumentaram sob o preceito de que o Presidente eleito não tomara posse do cargo, abrindo a possibilidade de postergação da ditadura. Contradições nesse processo não são poucas, mas indicamos uma das mais importantes: outrora, a Frente Liberal, estava na base de apoio ao regime de exceção e agora aparece coligada com as forças democráticas. Esses elementos apenas confirmam a tese de "Pacto das Elites" para continuar à frente da máquina estatal de controle social (NETTO, 2014).

O "Pacto das Elites" tinha a função de aglutinar forças político-econômicas constituindo um bloco de poder. O acordo político-econômico entre as frações de classes dominantes, financeira e industrial, alcançou unidade em torno do projeto neoliberal que, segundo Del Roio (2014), pressupunha uma democracia de mercado. Por sua vez, esse bloco concentrou esforços para garantir a vitória eleitoral de Fernando Collor de Mello em 1989. Essa vitória, pensavam essas elites, abriria o caminho para a reafirmação da hegemonia burguesa brasileira, atrasada frente às forças sociais e políticas vindas do trabalhismo e da esquerda. As medidas iniciais adotadas pelo governo Collor em direção abertura econômica agradavam ao capital bancário, mas também criaram tensões. A abertura comercial num ritmo acelerado promovia grande descontentamento na burguesia industrial que, interessada em defender seus interesses corporativos, exerceu grande pressão sobre as políticas do governo. As medidas para conter a inflação fracassaram. Seus impasses entre proteger os interesses de frações da burguesia e a necessária abertura ao capital internacional geraram desgaste e isolamento do governo e tensões com o Congresso Nacional.

Nos anos 1990, a perspectiva neoliberal ganhou força, nas eleições de 1989 havia vencido um grupo de político sob a liderança de Fernando Collor de Melo (1990-1992), apoiado em concepções neoliberais, assim como a via escolhida pelo governo Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Na perspectiva neoliberal havia fatores internacionais pressionando as mudanças nos ajustes estatais. Essa demanda absorvida pelas elites no poder, já que estavam associadas a esse capital externo, visava responder pelas ansiedades das novas elites e pela modernização e inserção no circuito da economia dita globalizada. Para isso, tornou-se urgente a identificação de obstáculos ao seu próprio crescimento e lucro, atacando o dirigismo econômico estatal imposto por governos nos quais o movimento sindical conseguia estabelecer algum poder de influência e ganhos para as classes trabalhadoras. Era necessário criar as bases para a implantação do Estado "mínimo" no Brasil. As Reformas de Estado do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) aprofundam esse viés

neoliberal reordenando a estrutura administrativa com privatizações e desregulamentação do papel do Estado em vários setores econômicos e sociais.

Esse movimento político da elite brasileira e suas frações dominantes atrasadas se vestiram do manto da socialdemocracia a partir da coalização em torno do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Essa tendência pode ser observada também no Governo Lula, com retoques mais progressistas (DEO, 2011). A despeito da aparência, a vestimenta aparentemente moderna, o velho modelo bonapartista de extração colonial, por sua vez, autocrático, continua se reproduzindo nas instituições do Estado. Posando de socialdemocrata, a elite busca o consenso, a conciliação entre suas frações para reafirmar sua posição associada perante o capital externo.

De acordo com Mazzeo (2015, p. 80), a "ideologia da conciliação" brasileira se desenvolve no processo desde a nascente na burguesia brasileira, a partir dos traços socioeconômicos da colonização. Essa ideologia "é a expressão de uma burguesia débil economicamente anômala – que, para se manter no poder, concilia sempre com interesses externos e, internamente, pauta-se pela violenta repressão das massas populares, em nível extremo, a escravidão colonial encarna e expressa".

Para Deo (2011), a transição da ditadura para o regime civil à *long terme* criou as condições para a reorganização do Bloco Histórico[50] burguês, que se ergue a partir do "Pacto das elites", sob a liderança da burguesia financeira e industrial, como revela o autor,

> Os contornos finais da construção desse novo bloco histórico só foram definidos a partir do governo de Collor de Mello, e a fração financeira da burguesia internamente instalada seria a grande vitoriosa. O modelo inaugurado por Collor representou a **reestruturação do complexo econômico social brasileiro**, com vistas a inserir o país nos ciclos internacionais da mundialização do capital, cuja orientação, ritmo e lógica obedeciam às "ordens" do capital financeiro. No entanto, a hegemonia da fração financeira do capital no interior do bloco histórico somente se confirmaria com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso, sendo que tal hegemonia corresponde ao momento de consolidação da **social democracia** brasileira com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (DEO, 2011, p. 68; grifos nossos).

Após a Constituição de 1988, o "pacto das elites" centrais e satélites no interior do Estado brasileiro reorienta o bloco histórico após a saída dos militares. O processo eleitoral de 1989 revela a síntese desse processo. Fernando Collor de Melo se torna o candidato dessas elites diante da possível vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores, que naquele momento histórico tinha uma plataforma política construída sobre as bases dos movimentos sociais e no calor das lutas pela redemocratização. O acordo político-econômico

[50] Bloco histórico que se refere à composição de classe que se organiza para exercer um poder que se faz dominante. Ver Gramsci.

entre as frações de classes dominantes, financeira e industrial, alcançou unidade em torno do projeto neoliberal. Esse projeto neoliberal, uma democracia para mercado, ampliaria as margens de recuperação lucrativa em favor do capital. Por sua vez, esse bloco concentrou esforços para garantir a vitória eleitoral de Fernando Collor de Mello em 1989.

A vitória de Collor consolida o bloco histórico. Esse movimento é analisado por Deo (2011) e Maciel (2014). As observações dos autores indicam que mesmo que Sarney ou Collor não tenha conseguido administrar o acordo do grande capital, isso não muda o fato básico. Principalmente a vitória eleitoral de Collor, pensavam essas elites, abriria o caminho para a reafirmação da hegemonia burguesa atrasada, frente aos novos padrões internacionais de acumulação capitalista que passaram a prevalecer no quadro de crise. Em contrapartida, bloqueariam as forças sociais e políticas vindas do trabalhismo e da esquerda. A formação desse bloco histórico é a afirmação política da burguesia frente à institucionalidade do Estado, combinando velhas práticas de aparelhamento e paternalismo com vestimentas modernas da via democrática. Veremos mais adiante que essa premissa política atuará no desenrolar das reformas da educação profissional.

A unidade em torno do projeto econômico neoliberal representa as forças políticas da classe dominante, renovadas em torno da aparente social democracia, a partir de seus condicionantes histórico-particulares. Aparente porque a burguesia conserva, desde sua essência colonial, o caráter politicamente autoritário, impossibilitando-a de assumir mais amplamente tarefas democráticas, sob o temor de perder o *status quo*. A burguesia brasileira busca dirigir a luta de classes e o faz por diversos meios, uma das principais vias é a institucionalidade. Através dela o elemento autocrático se renova através do jogo político, especialmente pela via parlamentar na qual os grupos políticos hegemônicos asseguram postos centrais e cargos estratégicos no aparelhamento estatal. A burguesia usa a instituição de leis que preservem seus interesses em detrimento de outros, estruturando uma forma de dominação, por sua vez, fragmentando e excluindo setores que compõem a classe trabalhadora (MACIEL, 2014).

Seguimos aqui a síntese elaborada por Deo (2011, p. 69) sobre a via social-democrática no processo político brasileiro. Para o autor, a adesão brasileira à social democracia não se constitui pela via clássica, a "*social democracia clássica é* aquela forma de governo que se desenvolveu em alguns países da Europa Ocidental a partir do período entre as duas grandes guerras mundiais". A forma particular como o debate da social democracia no Brasil se viabiliza remete ao período de crise do Estado de bem-estar nos países europeus de capitalismo avançado. Isso significa que a adesão das frações da classe burguesa à social democracia ocorre

no período da deflagração de sua crise, frente à crise do capital. Por isso, a análise do referido autor considera que mesmo o caráter reformista dessa forma política é alterado, particularmente ainda mais, sob as condições de capitalismo periférico. Com a crise e a ascensão neoliberal, a social democracia não tinha alternativa que não fosse defender a propriedade privada em detrimento do interesse público, combinando elementos do bonapartismo e do fascismo, relativizando a democracia. As reformas, traço característico da social democracia, são empreendidas de modo oposto ao seu conceito clássico, assumindo o viés neoliberal, atrelado à reestruturação do capital. Seguindo as observações de Deo (2011), a social democracia como forma de dominação se constitui, na particularidade brasileira, não em sua forma clássica, mas como anomalia da via de desenvolvimento dependente, prussiana e de extração colonial, por resguardar a hegemonia burguesa sob a forma aparente de democracia.

Para Deo (2011*,* p.42), a social democracia, apesar de todas as transformações econômicas, sociais e culturais já efetivadas na sociedade brasileira, ainda persiste e repõe o historicamente velho. Pela lógica de modernização burguesa, "o elemento autocrático não é superado, sequer negado, pela estrutura sociometabólica desenvolvida no país". Para o bloco histórico recém-reconfigurado, a Constituição de 1988 estabelece a democracia representativa fundamentada no ideal do liberalismo político, o que pressupõe um sistema político pautado na criação de instituições que permitam seu funcionamento formal. As classes dominantes teriam que construir seus interesses pelo consenso eleitoral e pela via institucional do Estado e do Direito. Desse modo, a composição multipartidária, que passou a ilustrar a democracia representativa, na verdade compõe e representa frações de classes que precisam se aglutinar para fazer valer seus interesses de classe.

A democracia de cunho liberal, eleitoral e representativa deve refletir um nível de concepção de natureza humana, base da estrutura social em que o indivíduo seja sua premissa inicial, assim define Lamonier (1981), intelectual orgânico da classe burguesa no Brasil. Consequentemente, o Estado e o Direito são os outros dois elementos primordiais no sentido de garantir o reconhecimento ao indivíduo na esfera pública e privada. O trabalho livre e a igualdade perante a lei são as bases na qual se ergueriam elementos pilares para a resolução dos conflitos sociais, tendo a sociedade política e o Estado de Direito como suas representações institucionais (*idem*). A realidade econômica, no entanto, reserva a milhões de trabalhadores a condição de desempregado permanente. O que, em suma, contrasta com a assertiva do intelectual da burguesia nativa. Diante das necessidades do trabalho, Deo (2011, p.44) expõe o princípio que tal assertiva não esclarece.

> A reposição de forma vertiginosa do individualismo, próprio da ideologia liberal, promove uma espécie de *privatização das relações sociais*, onde a noção de indivíduo, *mônada fechada* em torno de interesses privados, absorve e explicita um conteúdo radical, reafirmando o princípio fundamental da propriedade burguesa, onde a realização do "eu" condiciona necessariamente a não-realização dos "outros" (itálicos e aspas do original).

Na perspectiva liberal, o Estado, como a expressão da hegemonia de um grupo político que paulatinamente "herdava" dos militares o poder para tocar a burocracia eleitoral e controlar o jogo "democrático" no Congresso Nacional, se viu pressionado por diferentes forças políticas. Sua habitual capacidade de congregar os interesses do capital foi ameaçada, uma vez que a diversidade não permitia políticas que atendessem as vantagens e lucros de todos os blocos de poder. Portanto, controlar o poder estatal direcionaria sua atuação visando a um determinado campo econômico. Nesse sentido, a burguesia não romperia com o viés autocrático institucional, pois ele é condição *sine qua non* para realizar a modernização conservadora.

A perspectiva desenhada por Lamonier acima, alinhada ao campo liberal burguês, reforça, na verdade, a constatação de forma contrastante de Deo (2011, p.47), ao entende ser esta o cerne da modernização conservadora, pois "a burguesia representada pela social democracia será responsável pelo resgate da ortodoxia liberal, arrimo do projeto econômico-político do bloco histórico que se consolida a partir do governo Fernando Henrique Cardoso" e depois se realinha com o governo de Lula da Silva.

A democracia eleitoral representativa, inspirada pelo liberalismo político sob a roupagem da social democracia, inserida, por sua vez, no contexto histórico do capitalismo dependente e com traços fortemente autocráticos, constitui-se um bem-acabado arranjo de hegemonia burguesa (DEO, *idem*). Esse arranjo se constrói pelo desenvolvimento de diversas relações e uma delas tem como ponto de partida, o processo eleitoral. O voto se torna o instrumento que busca consensos entre partes heterogêneas da fisiologia social dos grupos sociais e ao mesmo tempo restringe, limita a luta de classes ao campo político no interior do Estado. Essa via favorece a burguesia, tendo em vista serem dela os sujeitos e partidos com maior capacidade de investimento no pleito e terem maior poder de influência no processo, elegendo, por sua vez, uma maioria. Em seguida, o Congresso e a legislação de onde brotam, criam ordenamentos imperativos, que na maioria das vezes bloqueiam a ação política das classes trabalhadoras. Desse modo, o princípio da social democracia é a legalidade burguesa. Esses elementos não eliminam as lutas políticas entre as classes, mas criam condições favoráveis para que a dominação da classe proprietária do capital se estabeleça sobre as classes subalternas.

Contudo, o governo Collor se mostrou incapaz de administrar o "pacto das elites" e o presidente sofreu o processo de "impeachment". Com a queda de Collor, o projeto de reformas do Estado continuou com Itamar Franco (1992-1994) e foi seguido e aprofundado no governo de FHC. O governo Lula da Silva, por sua vez, não promoveu rupturas profundas no *modus operandi* das instituições, as alianças interburguesas constituíram um caminho para a governabilidade. De acordo com Deo (2011, p. 47), os governos FHC e Lula da Silva trilharam a forma *anômala* da social democracia como via política, fulcro "das regras do jogo", enquanto, por outro lado, a "ortodoxia liberal, arrimo do projeto econômico-político do bloco histórico se consolida a partir do governo Fernando Henrique Cardoso". Os dois maiores partidos da via social democrática foram o PSDB e o PT[51]. Ambos alçaram líderes que aglutinaram alianças interburguesas, cada um a seu modo, guardadas suas distinções políticas e históricas.

No âmbito educacional a partir da década de 1990, a inserção brasileira nos circuitos do capital e frente à concorrência internacional, mobilizou o empresariado para cobrar e atuar junto ao Estado em ações educacionais que elevassem a escolaridade da força de trabalho. Entre as iniciativas estão o TeleCurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, em parceria com a FIESP, CNI, bancos privados e grandes empresas corporativas. A reestruturação produtiva em curso incorpora tecnologias informacionais que requeriam não apenas o "gorila amestrado", mas uma força de trabalho "pensante" integrada aos novos padrões e relações de trabalho, cada vez mais flexíveis. Foi então que um grupo de empresários apresentou, ao governo e à sociedade, um documento denominado *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: Uma ação do Governo (1992).* Dispostos a liderar esse processo, os empresários, por meio da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e da Rede Globo, criaram o Telecurso 2000. Nesse projeto estão impressas as concepções de mundo e de homem na visão empresarial (NEVES, 2008). O referido documento foi encomendado, pela Fundação Bradesco e pelo Instituo Herbert Levy da Gazeta Mercantil, a Cláudio Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira. Esses dois autores são intelectuais orgânicos da burguesia, defendem uma educação alinhada aos preceitos neoliberais, reforçando a tese de que a força de trabalho deve ser formada a partir das necessidades do mercado. As respectivas carreiras dos autores mencionados mostram que

[51] A social democracia pode aparecer para alguns setores e frações de classe que compõem a burguesia brasileira como um caminho mais civilizado para administrar o capitalismo periférico e os conflitos políticos interburgueses. Isso explicaria em parte a adesão de parte das elites brasileiras aos projetos políticos defendidos pelo PSDB e PT, considerando suas distinções. Todavia, o atraso da elite continua latente nesse processo e para além dessa roupagem social democrática, sua essência autocrática não foi mais contida após a vitória eleitoral de Dilma Roussef em 2014. A reeleição para o segundo mandato não seria mais tolerada pelo capital, externo e interno, e pelas frações mais atrasadas e autoritárias da burguesia, erodindo o apoio político da presidenta eleita e rompendo o "pacto das elites", culminando no golpe do processo de "impeachment" em 2016, governo Temer (2016-2018), eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

atuaram com desenvoltura em OMIs, institutos e fundações empresariais e governos, destacando-se no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Como revela a Neves (idem), o documento elaborado por Castro e Oliveira estabelecia uma relação linear entre educação e produtividade – propondo o ensino fundamental para, pelo menos, 90% da população estudantil e o ensino médio para, pelo menos, 60% dessa população – viabilizada pela privatização dos serviços educacionais, apoiando-se na tese do público não-estatal. A autora destaca que o controle e a qualidade dos serviços prestados poderiam ser feitos pelas disciplinas e conteúdos veiculados, redutores da visão de mundo da classe trabalhadora, sendo substituídos pela compreensão do mundo da produção informatizada. O empresariado também sugeriu a redução dos gastos na educação superior pública, incentivando o ensino pago e a operacionalização das universidades às grandes indústrias. Quanto à formação do quadro de trabalhadores de nível médio, poderia ser feito o parcelamento entre o Estado e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (NEVES, 2008).

Em seguida o governo lançou o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993-2003), seguindo as orientações estabelecidas em 1990 na Conferência de Jomtiem. Em dezembro de 1993, o governo brasileiro ratificou seu compromisso com a *Declaração Mundial de Educação Para Todos* em Nova Delhi. Muitas medidas do *Plano Decenal EPT* eram opostas às do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O processo de tramitação da LDB reservou traços da hegemonia e revelou os confrontos entre as forças políticas e grupos socioeconômicos. Logo após a promulgação da Constituição de 1988, o deputado Otávio Elísio (PMDB) apresentou o projeto de Lei nº 1.258/88 com o objetivo de fixar as diretrizes e bases da educação brasileira. A relatoria foi assumida pelo também deputado Jorge Hage (PDT). O projeto bebia das forças organizadas dos trabalhadores da educação em torno da redemocratização do país e do processo da constituinte. A interlocução entre o deputado Otávio Elísio e o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) aconteceu durante a constituinte. A primeira fase de tramitação na Câmara dos deputados foi até 1993.

Durante a tramitação o quadro de composição se altera após as eleições de 1989. O Congresso Nacional passou a ter um perfil mais conservador, modificando a correlação de forças que compunha a fase da constituinte. As disputas entre as forças congressistas e os grupos organizados da sociedade civil dividem o debate, principalmente em torno da defesa das propostas do FNDEP e, em outro campo, os setores empresariais. O debate se polarizou entre os grupos defensores da escola pública e os privatistas. Após intensos debates, o substitutivo, Jorge Hage, manteve a maior parte das propostas do FNDEP. No entanto, o projeto foi a plenário

da Câmara dos Deputados, em maio de 1991, recebendo 1263 emendas (aditivas, supressivas, substitutivas ou modificativas) dos parlamentares. Com isso, o projeto retornou às Comissões da Câmara e sua votação ocorreu apenas em 1993. As manobras dos congressistas travavam a pauta e as suas exigências pela substituição da relatoria e mudanças no texto, o que adiou diversas vezes a votação, a aprovação ocorreu em 1993 (SAVIANI, 2003; NEVES, 2008).

As disputas eram intensas e, ao mesmo tempo em que projeto de Lei de Diretrizes Bases tramitava na Câmara, os senadores Darcy Ribeiro (PDT), Maurício Correia (PDT) e Marco Maciel (PFL) encaminhavam outra proposta (PL nº 67/92), distinta de todo o processo que envolveu as mobilizações em torno da Constituinte e dos debates entre o Congresso e os grupos da sociedade civil. Após a aprovação do Projeto de Lei (PL) nº 1.258-C, seguiu para o Senado com a identificação PL nº 101, de 1993, tendo como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB).

> Em 1994, o PL nº 101, de 1993, designado Substitutivo Cid Sabóia, iniciou-se o processo de discussão, com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas. Aprovado na Comissão de Educação, deveria ir ao Plenário, mas retornou às Comissões de Educação e de Justiça por manobra do Ministério da Educação (MEC), não sendo aprovado no Plenário, em 30 de janeiro de 1995, por falta de quórum (BOLLMANN e AGUIAR, 2016 p. 416).

Desse modo, dois projetos de LDB passaram a tramitar no Senado. Um que expressava como núcleo principal as mobilizações das classes populares, suas entidades representativas e já absorvendo o debate congressista na Câmara e outro que veiculava o interesse do Executo em atender interesses do setor privado e atrelar seus dispositivos às diretrizes dos organismos multilaterais. Após as discussões nas comissões no Senado o projeto, sob a relatoria do senador Cid Sabóia, é modificado e aprovado, passando seu nome a ser identificado como substitutivo (Parecer nº 250/94). O substitutivo repõe dispositivos originais do projeto que estava sob a relatoria do deputado Jorge Hage e, por isso, mantinha alguns anseios do FNDEP. Entretanto, a manobra do governo foi decisiva para derrotar as propostas dos setores democráticos mobilizados em torno da constituinte.

Em suma, o governo de Itamar Franco propôs um outro substitutivo com a parceria Darcy/MEC. As manobras incluíram até um PL do deputado Florestan Fernandes direcionado a bolsas escolares, porém modificado para atender interesses do setor privado. Isso se fez como artimanha regimental, pois já tramitava o substitutivo Cid Sabóia. Em dezembro de 1993, o governo brasileiro ratificou seu compromisso com a Declaração Mundial de Educação Para Todos em Nova Delhi. Entre 1993 e 1995 o governo, então, antecipava vários dispositivos do projeto de LDB Darcy/MEC ao mesmo tempo em que manobrava para impedir a votação do

substitutivo. O projeto da nova LDB Darcy/MEC incorporou, entre outras medidas do setor privado, por intermédio de debates e sob a coordenação do senador Darcy Ribeiro[52], as propostas dos organismos multilaterais internacionais.

> Vale destacar que o processo autoritário de tramitação da LDB, quando de volta à Câmara Federal, não foi diferente do ocorrido no Senado, ou seja, ausência total de discussão com a sociedade. O relatório do deputado Jorge Hage (relator do projeto de LDB na Câmara – PL nº 1.258-D, de 1988) levou 10 meses (de março a dezembro de 1996) para ser elaborado, sendo entregue aos deputados federais e ao FNDEP com antecedência de apenas 48 horas antes da votação. Do mesmo modo, a condução dos trabalhos da votação pelo presidente da Câmara foi, no mínimo, irresponsável, mostrando sua falta de compromisso e desinteresse pela educação. As intervenções dos deputados governistas, em maioria no Plenário, omitiram a verdadeira história da tramitação e elaboração do projeto Darcy/MEC, com o uso de mecanismos desrespeitadores do Regimento do Congresso Nacional, impedindo a discussão democrática e ferindo a Constituição Federal de 1988. Em contrapartida, os deputados da oposição defenderam intransigentemente o PL nº 1.258-C, de 1993, original da Câmara, apoiados pelo FNDEP (BOLLMANN e AGUIAR, 2016 p. 418).

A proposta que tramitou desde a constituinte foi derrotada e em 17 de dezembro de 1996, já no Governo FHC, o Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado na Câmara. As manobras regimentais e institucionais revelam o modo de ser histórico da via autocrática da dominação burguesa. Os congressistas representantes do bloco histórico ignoraram todo o processo de tramitação do PL elaborado por Otávio Elísio, os Substitutivos Jorge Hage e depois Cid Sabóia mantiveram, durante a tramitação, interlocução com diversas entidades, intervenções partidárias e de representantes institucionais de diversas instâncias, entidades acadêmicas e do FNDEP.

Como manifestação da autocracia burguesa, a legalidade institucional não o isenta da utilização de mecanismos antidemocráticos para fazer valer seus interesses. A burguesia tem absoluta clareza da funcionalidade institucional do Estado brasileiro e, por isso, patrocina sua ofensiva e constrói o consenso, não pela via da participação da sociedade, mas amparado pela legalidade democrática plasmada pela autocracia. Democrático na aparência e autocrático na essência. Isso quer dizer que mesmo sob a democracia esse viés pode ser utilizado, a hegemonia de classe burguesa pode ser assegurada pela institucionalização da autocracia. Essa forma de hegemonia será utilizada tanto pelo Governo FHC quanto pelo Governo Lula-Dilma para empreender reformas sobre o ensino profissionalizante.

---

[52] Vale o registro de que o Senador Darcy Ribeiro estava acometido por um câncer em estágio avançado enquanto o projeto Substitutivo com seu nome tramitava. Isso não anula o fato do apensamento do intelectual com projeção relevante na sociedade brasileira.

A burguesia se faz representar com poder de cooptação e favores clientelistas, ao mesmo tempo, em que reforça o desequilíbrio de forças entre o Estado e a sociedade civil no interior das instituições. A democracia representativa e a forma social democrática, assentada no neoliberalismo, inserida na crise do capitalismo, apresentam-se como um instrumento de consensos, mas não o consenso que interfira, regule ou controle o movimento do capital. Com a institucionalização da autocracia, a via democrática é direcionada segundo os interesses particulares das classes capitalistas dominantes.

Se na Constituição de 1988 a educação é assegurada como um direito, trata-se na visão empresarial de enquadrá-la como um bem a serviço do desenvolvimento com a teoria do capital humano. O Banco Mundial, por exemplo, encara a educação como prestação de um serviço e não como um direito de todos. Sobre essa perspectiva, Coragio aponta a correlação entre o sistema educativo e o mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo/produto entre aprendizagem e produto, quando o processo e relações próprios da realidade educativa são relegados a uma dimensão secundária (CORAGIO 1998; CROSO, 2008).

No Brasil, com o encadeamento de forças políticas conservadoras neoliberais amparadas na tese de escola pública não-estatal, os empresários aproveitaram para fazer *lobby* junto aos parlamentares em favor de uma política de privatização do ensino público. As reformas eram oportunas, para os que pretendem concretizar o processo de mercantilização escolar, investir na sua subordinação à lógica empresarial (NEVES, 2008). Durante a elaboração da Constituição de 1988, grupos sociais (sindicatos, partidos e intelectuais do campo progressista) vinculados às classes trabalhadoras organizadamente hegemonizaram o debate educacional e conseguiram cunhar a educação como um direito social. Entretanto, *o lobby* político dos meios empresariais em torno do projeto neoliberal, no período de tramitação da LDB, conseguiu, no âmbito da reforma do Estado, impor que a escola, sua qualidade e ensino deveriam ser ofertados aos trabalhadores e seus filhos de forma "minimalista" e profissionalizante. A priorização do ensino fundamental revela o caráter mínimo da educação para um Estado também "mínimo". (SAVIANI, 2010)

A LDB 9394/96 foi aprovada na primeira gestão de FHC, em 20 de dezembro de 1996. Essa Lei se atrela largamente à proposta neoliberal diante da exigência de inserir o Brasil no mercado competitivo em época de mundialização do capital financeiro. A educação passa agora a ser responsável pela (de)formação do trabalhador, não mais do trabalhador do taylorismo-fordismo, mas de um *novo* tipo de trabalhador e de homem: o trabalhador flexível. A partir de tal Lei, o desdobramento da política educacional renovou o caráter dualista e fez surgir

dicotomias próprias da luta de classes e seus reflexos na escola brasileira: a escola propedêutica básica elementar e a escola profissionalizante de nível médio. Essa dualidade é reflexo do antagonismo de classes próprio da sociedade capitalista.

O governo FHC assumiu a tarefa de consolidar a implantação do neoliberalismo na política econômica do governo. As reformas desse período foram guiadas pelos seguintes pilares: "(a) delimitação do seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) desregulação; (c) aumento da governança e (d) aumento da governabilidade" (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 62). Isso representou também o elemento norteador de novos discursos e demandas em relação à educação básica. O ideário empresarial e mercantil que pairava sobre a educação, principalmente com a implantação do neoliberalismo, é transformado em política do Estado, ou seja, o projeto de educação básica desse Governo é claramente afirmado sob a lógica do mercado, onde predomina o pensamento pedagógico empresarial.

6.2. A LDB, a educação profissional e os artifícios autocráticos como instrumento de mudar para permanecer

As mudanças na educação brasileira se intensificaram na virada do milênio. O debate em torno da educação profissional e ensino médio fez parte desse ponto estratégico tanto para a redefinição da estrutura organizacional do ensino no país quanto para as forças políticas que disputaram o destino da escola pública e da formação da juventude trabalhadora.

Como demonstramos na seção anterior, o governo FHC seguiu à risca a trilha da cartilha neoliberal revelando, por sua vez, a opção das elites e classes dominantes em atrelar o desenvolvimento econômico, controversa contradição entre Estado mínimo para os trabalhadores, enquanto isso, máximo para o capital. Na ótica neoliberal, o privado dever ser priorizado em detrimento do público. As disputas políticas de classes e suas frações se desenvolveram, em suma, entre conservadores alinhados ao ideário neoliberal e progressistas, com suas mais variadas manifestações (políticos de centro, social democratas, socialistas, social-liberais, entre outros que defendem a modernização econômica pela via do Estado que promoveria justiça social, provedor de direitos sociais).

As disputas políticas entre conservadores e progressistas se desdobram no âmbito educacional entre os que defendem a educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e privatistas em favor da mercantilização. As relações público-privadas são sintomas da vida social estruturada em classes, divorciadas pela propriedade privada, pela divisão social do trabalho em classes sociais antagônicas. A dicotomia público-privada também reflete e se

reproduz na estrutura do ensino. As escolas e o ensino podem ser estruturados, reproduzindo a tendência à dualidade, e realizar diferenciações devido às dicotomias. Dual desde a divisão entre educação *lato* e *restrita,* desenvolvida a partir da divisão e antagonismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, e as classes sociais. Depois, no capitalismo, com a impossibilidade de a antiga divisão atender às demandas sociorreprodutivas, a esfera *restrita* se divide em ensino propedêutico e profissionalizante.

Com a evolução das complexas relações capitalistas burguesas de propriedade e o papel do Estado, a dualidade se manifesta na dicotomia tanto no ensino público quanto no ensino privado, complementado em seu interior pela divisão teoria e prática, formação geral e/ou especializada, ensino básico e/ou ensino superior. Para Silva (2015, p. 90), "a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, além de promover o embate entre ensino público e privado, acarretou o aprofundamento da dualidade histórica na educação brasileira, consolidando a dicotomia entre ensino médio e educação profissional". Em acordo com a autora, o miolo do debate indica que tanto a dualidade se preserva quanto o capitalismo engendra um viés dicotômico que atendem às diferenciações da divisão social do trabalho. Isso ocorre em meio a uma teia diversa de relações e contradições próprias da complexidade da reprodução sociometabólica do capital, considerando a relação entre a particularidade brasileira e a universalidade do complexo de complexos, como indicado por Lukács (2013).

Nas concepções neoliberais, os trabalhadores devem ter a educação básica complementada pela formação profissionalizante em suas variantes, segmentadas e fragmentadas, adequada ao modo de produção capitalista mergulhado na crise estrutural, desde que assegurem a posição dominante hierárquica do capital sob o trabalho, constituindo a seu modo um processo ideológico de conformação aos imperativos dominantes. Sob tais concepções, o Estado brasileiro assume o compromisso de implantar as orientações dos OMIs. Portanto, encaminha-se também um processo ideológico mediante a mundialização financeira do capital, a reestruturação produtiva e as relações flexíveis entre capital e trabalho, sintonizando as funções do Estado às necessidades de acumulação lucrativa (MÉSZÁROS, 2011; CHESNAIS, 1996; ANTUNES, 2009; ALVES 2011).

Antes de tratarmos a educação profissional contemplada pela LDB 9.394/1996 precisamos expor algumas considerações sobre como ela, no conjunto das reformas de Estado, foi alvo da regulamentação legal. Depois da LDB 5.692/71 estabelecer a compulsoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau (atual ensino médio), as tensões despertadas pelo dispositivo acionaram o sinal de alerta no Ministério da Educação. Os segmentos mais ricos da sociedade migraram progressivamente para o ensino privado, desse modo, a preocupação do

Ministério da Educação era para estancar as insatisfações, principalmente nos estratos sociais da classe média. A reforma da reforma veio por meio da "Lei nº 7.044/1982, determinando que a preparação para o trabalho, no Ensino de Segundo Grau, *poderia ensejar habilitação profissional* (já não qualificação específica nem compulsória)" (CUNHA, 2017, p 35, itálico do original). A referida Lei concedia autonomia para que os órgãos estaduais, municipais e as escolas decidissem de que forma poderiam articular ensino em geral e a habilitação profissional. Até a aprovação da LDB em 1996, a educação profissional era fundamentada legalmente pela Lei nº 7.044/1982.

A reforma do ensino profissionalizante no pós-1988 colocou em jogo a correlação de forças políticas, visando atender determinados interesses. As instituições assumem um determinado *modus operandi* que bloqueia os componentes democráticos de caráter popular e alternativos a hegemonia de classe. Uma análise distinta da proposta por Mazzeo (2015), Neves (2008b) apoiada em Lenin, Gramsci e Coutinho (1989; 1992), também entende que o processo político na particularidade brasileira se dá pela via prussiana colonialista. A autora destaca sumariamente as características da estrutura político-estatal:

> 1) Um *Executivo forte* em detrimento do Parlamento, ou, de modo mais geral, a tendência a desequilibrar a favor do Estado, a relação entre esse e a sociedade civil; 2) mecanismos transformistas, ou seja, a tentativa permanente de obter o apoio para o Governo através da cooptação e dos favores clientelistas; 3) *formas de populismo*, isto é, de representação política como vínculo direto entre o líder e massa atomizada, sem a mediação da sociedade civil e, em particular, dos partidos; 4) *a tutela militar*, vale dizer, a atribuição de um peso político às forças armadas sem nenhuma relação com o balanço de forças efetivamente presentes na sociedade civil (COUTINHO, 1992; NEVES, 2008b, p.152, itálicos do original)

Esses elementos se apresentam em diferentes contextos históricos da sociedade brasileira. Por essa via, a burguesia busca assegurar sua hegemonia tendo o suporte do Estado. O aparelhamento das instituições estatais pelas oligarquias conserva mecanismos de cooptação e favores políticos, possibilitando o atendimento de determinados interesses a despeito da correlação de forças políticas que encaminham novas demandas sociais, em acordo com Deo (2011), também se revela na forma da social democracia de FHC a Lula. A nossa análise se refere nesse momento aos dois governos pelo fato de terem realizado reformas no ensino profissionalizante utilizando o expediente dos decretos como instrumento para lograr êxito em tal ação. Nesta seção delinearemos o governo FHC e na sequência o governo Lula.

Enquanto o projeto da nova LDB tramitava no Congresso Nacional, o governo protocolou a reforma da educação profissional através do projeto de lei (PL) nº 1.603/ 96. O PL traduziu a investida feita pelo governo FHC em sintonia com o bloco histórico no poder,

fazendo valer suas concepções político-econômicas e ideológicas. O referido PL tramitava ao mesmo tempo em que acontecia a luta entre os grupos neoliberais conservadores e progressistas em torno do PL de LDB. Na proposta o PL nº 1.603/96 detalhava a ideia de educação profissional como alternativa compensatória aos que não alcançassem o Ensino Superior. Para isso, "a proposta reformulava vários aspectos da rede federal de escolas técnicas" (CUNHA, 2002, p. 117).

Antes de prosseguirmos, convém chamar a atenção para a composição entre governo e intelectuais orgânicos representantes da classe burguesa com atuações junto aos OMIs. Além do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, com trajetória na OIT e BID, também fazia parte do ministério, Cláudio Moura Castro (OIT, BM e BID) e João Batista de Oliveira (OIT e BID). Ambos bastante atuantes no debate educacional brasileiro e nas Organizações Multilaterais Internacionais. O registro é interessante do ponto de vista de Cunha (idem), pois ele indica que Moura Castro defendia concepções de educação profissional antes mesmo do movimento mais incisivo do Banco Mundial sobre a educação[53]. De acordo com Cunha, isso revela um outro traço da relação entre a atuação, as diretrizes dos OMIs e o Estado brasileiro. Esses intelectuais com trânsito nos organismos internacionais atuam com desenvoltura e têm feito proposições para com significativa influência no âmbito educacional. A reciprocidade entre os intelectuais e os organismos corrobora, para o que Leher (1999) define como a estratégia do BM que encomenda estudos prévios e relatórios sobre o país tomador do empréstimo. Os intelectuais brasileiros com vínculos junto aos OMIs ganham notoriedade e são alçados a cargos de relevância nas instituições do Estado brasileiro, ao mesmo tempo, podem ganhar relevância atuando no governo e depois alçando a um cargo em algum órgão internacional. Desse modo, a luta de classes e suas frações, no âmbito tanto das produções intelectuais como de sua atuação política em cargos do Estado, reforça o vínculo orgânico entre esses, a burguesia ou bloco histórico no poder e as metas do BM em lograr êxito no financiamento concedido. A relação entre o Estado, os intelectuais orgânicos da classe que ocupa o poder, a necessidade de hegemonia e as diretrizes dos OMIs configuram uma teia de relações à educação que é de certa maneira visceral.

Essas considerações se fizeram relevantes, pois Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação do Governo FHC, contou com a consultoria de Cláudio Moura Castro e João Batista de Oliveira para elaborar a proposta de reforma da educação profissional. Ao analisar as

[53] Conferir Cunha (2002), as agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico In ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica.** Brasília, Editora Plano, 2002.

proposições de Castro, desde os anos finais da década de 1970, Cunha aponta:

> Castro não tinha dúvidas de que o sistema inglês era o mais adequado para o Brasil, o ensino acadêmico para uns e o ensino profissional para outros, justamente os que, oriundos da classe operária, não tivessem se contaminado com os valores das classes médias e alta, que desconsiderassem as "ocupações manuais (CUNHA, 2002, p. 112).

Por isso, ressaltar a influências das concepções intelectuais com trajetória nos OMIs contribui para desvelar o contexto das disputas políticas no plano ideológico e concreto. Lembramos, Castro e Oliveira foram os coordenadores do documento de entidades empresariais para a educação: *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial, uma proposta para o Governo.*[54] Esse elemento é apenas indicativo de como as reformas de educação profissional contaram com a contribuição direta de intelectuais com vínculo orgânico entre a burguesia associada e a internacional, por meio das entidades de classe do patronato brasileiro e das agências multilaterais.

A articulação para a aprovação da nova LDB já desgastava a relação entre as instituições e o governo, gerando grande descontentamento nas entidades que defendiam o PL, de autoria de Otávio Elísio. Portanto, como aponta Cunha (2002), a aprovação da LDB nº 9.394/1996 fez o governo retirar estrategicamente o PL nº1.603/96. Segundo o autor, o entendimento do governo era de que as diretrizes contidas no capítulo III da LDB contemplavam a proposta do governo. Essa manobra evitaria que se travassem novas disputas entre o governo e as entidades da sociedade civil, especialmente a mobilização permanente do FNDEP, partidos de oposição, o Congresso, que poderia fazer alterações, reformulando a proposta além do alongamento da tramitação por um longo período. Uma manobra política institucional resolveria a questão, pois o conteúdo do PL nº 1.603/96 foi adaptado, convertido em um decreto, identificado pelo nº 2.208/1997.

Antes de abordarmos a reforma realizada pelo decreto, consideramos que o artifício institucional autocrático se revelou mais vezes. Os elementos que permitiram tal manobra institucional e ambiguidade do texto da LDB 9.394/1997, aprovado na conjuntura daquele momento, foram o embate entre as forças políticas do campo progressista e de esquerda, em torno da "democracia substantiva," e as forças conservadoras do bloco histórico. Este congrega desde frações da burguesia atrasada, oligárquica e reacionária até os setores mais avançados cuja expressão simbólica é forma da social democracia brasileira no governo FHC (PSDB).

---

[54] Entre outros intelectuais que colaboraram para este documento estão: Antonio C.R. Xavier, Cláudio Gomes Collin A. Macedo, Emílio Marques, Guiomar Namo de Mello, Maria Tereza Infante e Sergio Costa Ribeiro. Todos eles com passagens pelo governo de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTTO, 1999).

Podemos indicar que o arco de alianças incluiu o Partido da Frente Liberal (PFL- que já foi ARENA, partido de sustentação da ditadura e atualmente DEM), PMDB (antigo MDB, único partido de oposição permitido pelo regime militar e o próprio PSDB que se desmembrou do PMDB, após a redemocratização). Esse era o núcleo central do governo FHC. Em torno do projeto neoliberal estavam os "homens de negócio", articulados em torno da FIESP, CNI, Fundação Bradesco, Instituto Herbert Levy e seus braços na educação SENAC, SENAI e SESI, entre tantas outras instituições privadas que ansiavam pela mercantilização da educação, especialmente o ensino profissionalizante. Por outro lado, a trilha lançada pelos OMIs (BM, FMI, UNESCO, BID), coadunando suas propostas com o neoliberalismo, caracterizou uma ampla ofensiva do capital sobre o trabalho e, por sua vez, ao controle de sua formação. Essas forças atuaram em torno da nova LDB para implementar seus interesses, recorrendo a artimanhas institucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tratou do Ensino Médio e da Educação Profissional (EP) no Brasil. Primeiro destacamos que essa LDB eliminou o tripé ensino primário, ensino secundário e ensino superior para definir apenas dois níveis de educação escolar: I – o nível básico, composto de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II – o ensino superior, o nível seguinte. Um elemento textual que não aparece como um conceito claro no texto é o termo regular. Ele foi empregado em várias seções, artigos e parágrafos do texto, o que mostra que seu uso corrente estabelece uma mudança importante no trato da dualidade e dicotomia. Esse aspecto implica na relação entre ensino médio e educação profissional como sistemas paralelos entre o nível de ensino e uma modalidade educacional.

No título III – DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR, o termo regular é vinculado ao ensino básico, definindo que os alunos serão atendidos pela rede regular de ensino público. Depois se refere à escola regular no inciso IV, vinculado à educação escolar regular. Na Seção III § 3º "o ensino fundamental regular". O artigo 40, do capítulo III, da Seção V deixa mais explícito: *A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular.* O que nos leva a concluir que a educação básica, de caráter geral, é definida como ensino regular para se diferenciar de outras modalidades de educação. Portanto, mantém-se a estrutura dual, *lato* e *stricto* e separar a educação em modalidades, propedêutico de um lado e profissionalizante do outro. Todavia, a modalidade propedêutica aparece enfraquecida no texto quando ele se refere à educação escolar oferecida pelos estabelecimentos públicos. No texto, ganharam força os conceitos cidadania e preparação para o trabalho.

A LDB impregna o ensino médio regular com uma concepção marcadamente

profissionalizante, em oposição à concepção profissional que está vinculada à educação técnica (CUNHA, 2002). As diretrizes curriculares implantadas para o ensino médio regular confirmam a assertiva do autor, pois o currículo da base comum é adaptado às concepções do sistema produtivo ao formar os alunos em competências e habilidades. Garantido o princípio de coexistência entre instituições públicas e privadas, o Estado determinará o que será pautado ao ensino público. O artigo 22 da Seção I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, estabelece: *A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* Neste aspecto, o mais importante é o exercício da cidadania. A formação humanista, mais aprofundada e baseada nos avanços das ciências, das artes e da cultura em geral, com traços propedêuticos mais ou menos fortes será reforçada nas instituições de ensino fundamental e médio privadas, embora bastante enviesado ao vestibular. No ensino médio privado vai valer a renda das famílias e sua disposição em prover mais recursos para a educação escolar de seus filhos. O ensino médio regular público, enfraquecido em seu caráter propedêutico, será reservado aos filhos dos trabalhadores que dependem da escola pública para obter escolarização.

Para o ensino médio regular, o texto legislador propalava ambiguidades que alimentam a dicotomia ensino médio regular, de preparação geral, e educação profissional, não mais técnica, mas profissionalizante, já no limo que desobrigava o Estado quanto à oferta dessa modalidade nos estabelecimentos públicos. O enfraquecimento do caráter propedêutico do ensino é incorporado pela legislação, definindo ensino médio regular, de preparação geral e através das diretrizes curriculares baseadas nas concepções de competência que foram encaminhadas subsequente a sanção da LDB (SILVA, 2015). Uma característica que pautaria as políticas para o ensino médio a partir da LDB, implícita no texto, explicita na prática, é a de vincular o ensino médio regular à preparação geral para o trabalho. Isso implicará a esse nível de ensino uma problemática carregada de certa complexidade, visando esconder o núcleo fortemente ideológico voltado à adaptação da força de trabalho às condições de reestruturação capitalista para conter a crise. A crise de identidade do ensino médio foi tratada do ponto de vista burguês porque um ensino dual e dicotômico, fragmentado favorece o setor privado. Por conseguinte, enfraquece o caráter propedêutico desse nível de ensino nas escolas públicas. Um desses aspectos é reforçado pelo Artigo 35, que apresenta quatro finalidades para o ensino médio, entre elas, destaco o inciso II: *a preparação básica para o trabalho, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*. (BRASIL, 1996). O texto absorve os termos do

discurso, de uma retórica ideológica tipicamente burguesa em tempos de reestruturação produtiva e das novas formas exigidas de subsunção do trabalho ao capital, agora não mais assegurado os direitos sociais e sim pautado na flexibilidade dos contratos e na possibilidade do quadro permanente de desemprego.

O Art. 36ª A, dessa Lei, *Estabelece que o ensino médio, tendo atendido à formação geral do educando, poderá habilitá-lo para o exercício de profissões técnicas*. O ensino médio voltado à educação geral, à cidadania e à preparação para o mercado de trabalho era uma resposta que se contrapunha à proposta de escola única do campo democrático, mobilizada desde a Constituinte. Nesse sentido, a educação profissionalizante não é prioridade na LDBEN, que pode ser oferecida em espaços de educação não-formais como empresas, Organizações não Governamentais, instituições da sociedade civil, conforme está escrito no Artigo 40º da LDBEN: *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).

Silva (2015) indica em sua pesquisa que a referida Lei acentua a dicotomia entre ensino médio regular e educação profissionalizante e possibilita, à iniciativa privada, a profissionalização técnica de nível médio. Isso é notável no § 4º do Artigo 36º: "a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional". O ensino médio poderá ser organizado de forma diferenciada, ao facultar que a habilitação profissional a ser oferecida poderá ou não ser oferecida pelos próprios estabelecimentos de ensino, acrescentado a cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Não é desinteressada essa linguagem presente no texto da legislatura, pois quando se refere às "instituições profissionais especializadas em educação profissional", a relação entre o artigo 36 e 40 desferem ambiguidades sobre a regulamentação da educação escolar. Para a autora mencionada, é essa característica que possibilita a separação entre as duas ofertas.

Esses dispositivos lançados pela LDB alteraram a estratégia do governo em relação ao PL 1.603/1996. Ao invés de travar embates nas instituições do estado da frágil democracia pela aprovação da Lei, o Ministério da Educação transformou o conteúdo principal do PL em Decreto que visava regulamentar a articulação entre ensino médio regular e o ensino profissionalizante técnico de nível médio. O Decreto 2.208/1997 encurta o processo de implementação de reformas, de forma autocrática bloqueia ações que alterem o núcleo da reforma. Lembramos que ao protocolar o PL 1.603/1996, um conjunto de instituições se

levantaram em protesto e as organizações de entidades representativas se movimentaram para barrá-lo. Em virtude disso, o governo FHC sanciona um Decreto criando o embasamento jurídico que, entre outros interesses envolvidos, possibilita tomar empréstimo de 500 bilhões em financiamento junto ao Banco Mundial.

> O Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seu artigo 30 a 42 (Capítulo III do Título V), afirmou como objetivos da educação profissional: a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL; MEC; SEMTEC; 2004, p. 31).

Na ação o governo estreita a relação público-privada favorecendo de sobremaneira os interesses empresariais. Tanto as instituições públicas quanto as privadas podem receber financiamento do Poder Público para oferecer educação profissional, como estabelece o Artigo 4º § 1º do Decreto nº 2.208/1997. Anseio atendido pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)[55], parceria com o Ministério do Trabalho, que acompanhou o Decreto[56]. Enquanto modalidade distinta do ensino médio, ele estabeleceu três níveis de educação profissional, o básico, o técnico e o tecnológico e, ao mesmo tempo, impediu a integração entre o ensino médio regular e o ensino técnico profissionalizante ao definir a forma articulada e paralela entre os dois. A articulação é separada como estabelece o inciso II do Artigo 3 combinado com Artigo 5:

> Artigo 3º, inciso II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
> Artigo 5º: A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, MEC, 1997).

---

[55] O PROEP é um programa que firma a parceria entre o ministério da educação e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com sede em Washington, Estados Unidos, compõe o quadro das Organizações Multilaterais Internacionais (OMIs). O programa também contava com um aporte financeiro do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), juntando com o empréstimo do BID teria 500 milhões de dólares. Como nos mostra Cunha (2002, p. 118), "o programa visa à implementação e/ou a readequação de 200 centros de formação profissional, distribuídos da seguinte forma: 70 na esfera federal, 60 na estadual e70 no "segmento comunitário". Em termos do alunado, a meta é atingir 240 mil vagas nos cursos técnicos, 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos. Além do mais, o programa estabeleceu a meta de atingir 70% de inserção de egressos dos cursos técnicos no mercado de trabalho" (aspas e itálicos do original)

[56] Entre inúmeras pesquisas a respeito da educação profissional, a pesquisa de tese de doutorado *A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do PLANFOR* da pesquisadora Geórgia Sobreira dos Santos Cêa analisa o impacto da política privatizante do governo FHC sobretudo a partir do PROEP e PROFAE, PLANFOR.

No contexto, a dualidade se reproduz e se renova na medida em que a divisão do trabalho se transforma para atender às novas exigências do capital sobre o trabalho. Por dentro da dualidade, a dicotomia entre o ensino médio regular e o ensino profissionalizante era o ponto de calibração da relação entre público e privado, pois nas escolas mantidas com o fundo público, a esfera privada será favorecida de sobremaneira (CÊA, 2003). A medida reforça a estratégia de fragmentar e acelerar a profissionalização com treinamentos técnicos e pontuais. No nível básico, o ensino profissionalizante assume o caráter não formal da educação. Pressupomos que não se exige certificação escolar para treinar o trabalhador em determinada função do trabalho, pois não se exige regulamentação curricular. Já no nível médio técnico, articulado e paralelo ao ensino médio regular, o ensino profissionalizante poderia ocorrer de maneira concomitante ou sequencial após o ensino médio. A organização curricular em disciplinas e/ou módulos facilitaria a certificação profissionalizante através das que etapas o aluno concluísse dentro de um prazo de cinco anos.

Um dos elementos mais criticados pelos educadores organizados no FNDEP, pelas entidades representativas dos profissionais da educação, partidos de oposição, sindicatos foi a impossibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional. Desde o processo de "redemocratização", passando pela constituinte, educadores, entidades representativas de esquerda e do campo progressista defendiam uma proposta de ensino médio integradora, assentada na concepção de politecnia. A interlocução entre esse campo político-social e o congresso ganhou efetiva importância pelo projeto de LDB protocolado pelo deputado Otávio Elísio. Para Moura Castro essa proposta coadunava com as "ideologias igualitárias" e se opunha às necessidades das transformações produtivas encaminhas pela reestruturação econômica exigida pelo capitalismo. Para o Governo FHC, a proposta de ensino técnico integrado que já ocorria na rede federal de escolas técnicas era um exemplo de alto custo para sua manutenção e com finalidades distorcidas. Por esta perspectiva, a maior parcela dos alunos atendidos pelas escolas técnicas federais era de classe média e seu ingresso nelas visava maiores possibilidades de aprovação nos vestibulares mais concorridos nas universidades públicas. O objetivo de inserção no mercado de trabalho era colocado em segundo plano. Conforme Santos (2017b, p. 231), os defensores do Decreto que reforça e aprofunda a dualidade e,

> defensores da dicotomia educativa, a educação ministrada, principalmente, nas antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs), não deveria jamais dar acesso ao ensino superior, sobretudo ao público e, destacadamente, aos cursos considerados de elite, a exemplo de direito, medicina, arquitetura, entre outros escolhidos pelos filhos da chamada classe média e da elite.

Antes mesmo do PL 1.603/1997, da LDB 9.394/1996, o decreto nº 2.208/1997 sintoniza o plano do governo FHC lançado em 1995 no documento intitulado *Planejamento Político Estratégico*. O plano expressava a separação conceitual e operacional entre a parte de formação acadêmica e profissional, estabelecendo maior flexibilidade curricular visando adaptar o ensino às mudanças no mercado de trabalho, promover aproximação entre o núcleo profissionalizante e o setor empresarial, encontrar formas jurídicas que regulamentassem o ensino técnico nas escolas federais e CEFETs de modo que fossem estimuladas parcerias para financiamento e gestão. Essas medidas visavam à parceria entre o Ministério da Educação e o BID com vistas ao financiamento do ensino profissionalizante.

Acentuando ainda mais a separação entre ensino médio e profissionalizante, o Estado, através do Decreto nº 2.406/1997, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Ao atender prioritariamente aos interesses do mercado, o governo entendia que a separação produziria melhores resultados se não fosse ministrada em espaços de educação formal, tendo em vista que, ministrada em instituições com autonomia, poderia ajustar a formação do trabalhador ao movimento do mercado (OLIVEIRA, 2001). Sobre esse debate, Santos (2007, p. 116-117) compreende que, a partir do Decreto Nº 2.208/1997, "o capital logrou uma grande vitória, pois, além de garantir uma escola específica (separada) para o trabalho, de quebra, ainda abre um imenso espaço dentro da esfera pública para que o acúmulo privado possa se perpetuar através da venda da mercadoria ensino".

Todo esse processo é complementado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto o ensino médio quanto a educação profissionalizante beberam na pedagogia do capital, estabelecida pelo movimento de Educação para Todos (EPT), patrocinada pelos OMIs, norteada pelos documentos das conferências internacionais desde Jomtien (1990) e consolidada pelo Relatório *Educação, um tesouro a descobrir* coordenado por Jacques Delors. Baseado nesse movimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Ministério da Educação institucionalizaram as Diretrizes. O Decreto 2.208/1997 passou a atuar como força de lei, pois foi em torno dele que a dicotomia educativa se reforçou. O ensino por competências e voltado à flexibilidade viria como uma mão na luva para reforçar todo o arcabouço das relações entre capital e trabalho e nelas, as relações trabalho e educação, dando organicidade aos valores ideológicos da mundialização do capital em processo de reestruturação produtiva. Tanto o ensino médio regular quanto a educação profissionalizante passaram a ter no currículo por competências como seu núcleo "virtuoso". Cêa (2006), analisa que o papel do Decreto 2.208/1997 foi adequar o modelo que separa ensino médio e educação profissionalizante ao aporte financeiro do BID e BM via PLANFOR e PROEP.

A resolução 3/98 da CEB institucionalizou para o ensino médio no Art. 4º "As propostas pedagógicas das escolas, e os currículos constantes dessas propostas incluirão *competências básicas*, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei*"*. Nela também é reforçada a articulação paralela com o ensino profissionalizante através do Art. 12 § 2º: "O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos". Sob o guarda-chuva das competências, o ensino de certa maneira é direcionado a uma profissionalização sem certificação, pois toma como premissa a preparação básica para o trabalho complementando a formação para a cidadania. A parte propedêutica é tomada por toda uma axiologia que reforça a subsunção do trabalho ao capital.

Para o ensino profissionalizante, a resolução evidencia o processo das relações entre trabalho e educação assim como ocorrera no ensino médio. A Resolução 4/99 institucionalizou também as competências em seus artigos:

> Art. 5º A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, **competências** profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.
> Art. 6º Entende-se por **competência profissional** a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as: I – competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II – competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III – competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (BRASIL; MEC; CNE, 1999, p.433, grifo nosso)

A política pública para a educação reforça que a dualidade educacional é uma determinação capitalista posta em movimento no complexo de complexos da reprodução social. A separação, aqui aprofundada pela crise estrutural do capital que redireciona a relação entre público e privado para a reposição das perdas, pôs também um novo acento, através da dicotomia, na educação escolar pública e estabelecimentos privados de ensino. Na escola pública a dicotomia era ensino regular versus ensino profissionalizante, o que se configurou de forma fragmentada desde a distinção de níveis da profissionalização – nível básico, médio técnico e superior – até o compartilhamento de responsabilidade do público com o privado, que se convencionou denominar de descentralização.

A separação, a fragmentação, é o ponto de apoio para favorecer o setor privado, criando mecanismos para que existam *nichos* de mercado, refúgios para o capital em crise.

Nessa tarefa, a burguesia, consciente da luta de classes que se trava no contexto da particularidade brasileira, encaminha esse processo pela via da institucionalidade, "tendenciosamente" autocrática, o que faz do Decreto 2.208/1997 uma medida de hegemonia burguesa no campo educacional, assim como um artifício de submissão, no contexto do modelo de desenvolvimento/dependência econômica para extração de mais-valia extra de duas formas. A primeira diz respeito ao pagamento do empréstimo e seus juros, o que será feito através do fundo público estatal que é formado a partir dos impostos. Ao conceder o financiamento, BM ou BID exigem a adequação da força de trabalho à produtividade capitalista em escala mundial, atrelado no discurso que induziria o desenvolvimento econômico. A segunda diz respeito ao favorecimento ao setor privado através das parcerias entre os estabelecimentos públicos e instituições especializadas na oferta de ensino profissionalizante (CÊA, 2003; 2006).

Numa economia periférica e dependente, cuja burguesia se desenvolve de maneira associada com a burguesia imperialista, somente a extração de mais-valia-extra pode atender tais demandas, quais sejam tanto as da burguesia local quanto as do capital imperialista, por isso, novos graus de exploração, mais aprofundados, precisaram ser implantados. O governo FHC foi o responsável por dar um novo ponto de partida para uma mais sofisticada exploração da força de trabalho e, também, pelos novos mecanismos de hegemonia burguesa, sob a forma neoliberal e politicamente "social-democrática", mesmo que esta seja anômala. Trazer as disputas políticas entre os grupos e as classes sociais para dentro do aparato institucional e nele conseguir o consenso, sem renunciar às formas oligárquicas, coercitivas, autocráticas ou repressivas, confirma as análises de Fernandes (1976), Mazzeo (2015) e Deo (2011) cada uma a seu modo.

A educação profissional ocupa um papel fundamental nessa estratégia que reconfigura a luta de classes. A construção do consenso, no âmbito da hegemonia via "social democracia" exige que as classes subalternas absorvam as demandas do capital em crise. Para isso, os dispositivos ideológicos desencadeados pelo movimento de acumulação flexível, reestruturação produtiva e neoliberalismo, visa manter o grupo social na direção do Estado, da fábrica, da escola, tanto diretamente quanto indiretamente. Podemos inferir, a partir de Dore (2006, p. 338), apoiada em Gramsci, que a educação é imprescindível à classe burguesa dirigente para dar "uma direção intelectual para a sociedade, essa direção também é moral, isto é, implica formas de agir no mundo, a prática. A hegemonia é o exercício da direção intelectual e moral da sociedade".

No processo que favoreceu a nova LDB, a burguesia rejeitou o projeto de integração entre ensino médio e técnico-profissionalizante que se propunha a superar a dualidade histórica.

No contexto da luta de classes, os grupos sociais e frações de classe organizadas em torno do processo de redemocratização encaminharam o projeto de educação com base em valores ético-políticos progressistas, assentados na concepção de politecnia. Para o bloco histórico no poder, derrotar a proposta de ensino médio integrado era derrotar um projeto que forjasse uma educação alternativa a sua hegemonia, que criasse contradições que possibilitasse ao jovem adquirir conhecimentos além do lugar comum etc. Mesmo sem ser uma revolução, era um avanço, entretanto, alguns anos depois da LDB do Decreto 2.208/1997, a conjuntura favoreceu uma nova discussão em torno dos problemas estruturais da dualidade da educação e suas dicotomias.

6.3. O debate sobre a re-vogação do Decreto 2.208/1997 e sua absorção pelo 5.154/2004: meandros e contradições da educação profissional pela via da conciliação.

Nosso objeto de estudo exigiu investigar e abordar os componentes históricos da relação trabalho e educação, para entender a configuração da estrutura dual e as dicotomias que asseguram formações diferenciadas e desiguais da força de trabalho, próprios de uma sociedade dividida em classes sociais e uma divisão social do trabalho voltada à exploração capitalista. Para entender a relação entre ensino médio e educação profissional, nas reformas educacionais, buscamos situar os processos políticos na particularidade brasileira, tentando rastrear seu itinerário até chegar aos decretos, um processo que abrangeu a via prussiana colonial no terreno da autocracia burguesa. A luta de classes, no interior das instituições estatais, desenvolveu-se historicamente como processo político que assegurou a hegemonia burguesa. Vamos abordar em seguida, a etapa da reforma profissionalizante que regulamentou as políticas educacionais neste início de século.

Os embates em torno da educação profissionalizante ganharam um capítulo a mais com a alternância de poder pós-eleições de 2002, quando o governo encabeçado pelo PT saiu vencedor da disputa eleitoral. O governo Lula conseguiu mobilizar sujeitos de diferentes orientações político-sociais. As críticas contundentes de setores progressistas da educação reivindicavam, no cenário eleitoral junto ao candidato Lula, mudanças efetivas quanto aos marcos de orientação da educação profissional. As pressões eram, entre outras reivindicações, pela insustentabilidade do Decreto nº 2.208/1997 (FRIGOTTO *et. all.,* 2012).

O governo liderado pelo PT inclinou-se a empreender as mudanças nesse cenário. Com isso, um intenso debate que remonta as lutas educacionais dos nãos 1980 e 1990 foi retomado. Em torno do problema estrutural da educação está a separação e impossibilidade de integração

entre ensino médio e educação profissional. O debate mobilizou um conjunto de forças políticas cujo resultado, após dois anos, gestado pelas disputas, foi um novo Decreto sob o nº 5.154, sancionado em 16 de julho de 2004.

Para dar conta da análise, consideramos elencar alguns elementos políticos que compõem a conjuntura do governo Lula. O processo de reformas que precedeu seu governo não extinguiu o sistema institucionalmente estabelecido historicamente, mas tratou de adequá-lo ao "novo" momento da autocracia burguesa. De acordo com Deo (2011, p. 99), as reformas obedeciam à lógica fiscal de "elevação da arrecadação associada ao cumprimento dos superávits primários estabelecidos pelos bancos internacionais".

Um outro elemento passa pelo processo de transformação do PT que se dá no contexto da via prussiano-colonial da reafirmação da autocracia burguesa. O processo político da via prussiano-colonial destacada por Mazzeo (2015), seguida pela análise da autocracia burguesa proposta por Florestan Fernandes (1976) e os estudos Deo (2014), permite-nos entender a transformação capitalista altamente variável, condicionada pelo desenvolvimento histórico de cada região. Como tal, o processo político, no contexto da ideologia da conciliação, contribui para o transformismo que o Partido dos trabalhadores passou ao longo dos anos na disputa eleitoral. Como parte do Estado nacional, o processo político eleitoral faz com que o PT se institucionalize e no decorrer dos anos se modifique para alcançar o poder. Sua fundação está enraizada nos movimentos sociais que contestaram a ditadura civil-empresarial militar. Foi aclamado como um partido das massas trabalhadoras capaz de mudar os rumos da história do país. Sua atuação na Constituinte, como partido do campo antiautocrático, lhe possibilitou maior robustez no campo da esquerda e centro-esquerda bem como junto à sociedade. Vários setores aderiram ao seu programa, ampliando o espaço de atuação na estrutura institucional. A expansão do PT foi acompanhada também por mudanças nas táticas e estratégias para lograr êxito na conquista do poder. Uma das principais foi aderir à via institucional e, praticamente, à luta política pela via da social democracia, restringido sua atuação, o que preconiza submeter-se ao preceito universal dela, que é a participação eleitoral, como um único instrumento pela ampliação dos direitos sociais. Isto é, o PT teria que respeitar as regras do jogo.

Após três sucessivas derrotas eleitorais para presidente da república, o PT se aproximou de setores das classes dominantes, descontentes das classes médias, pequena burguesia urbana e frações da burguesia industrial e financeira insatisfeitas com a crise que estagnava a economia brasileira: a alta do dólar, a inflação, o risco fiscal de não pagamento da dívida pública, a carga tributária asfixiante sobre produtos e serviços, o desemprego que atingia mais de 10% da População Economicamente Ativa (PEA). Foi então que o PT definiu que a

coalizão de partidos de diferentes matrizes ideológicas distintas poderia formar um arco de alianças que permitiria êxito eleitoral. A principal delas é simbolizada pela candidatura de Lula (PT) e José Alencar (Partido Liberal – PL), seu candidato a vice-presidente. Também compuseram o arco de alianças PCdoB, PMN e PCB. Durante o pleito a candidatura de Lula obteve apoio do PP, PTB, PDT[57], Partido Socialista Brasileiro (PSB) e setores do PMDB, principalmente os setores ligados ao ex-presidente José Sarney. Assim se definia o projeto que venceu as eleições de 2002 pela via da conciliação.

O Governo Lula conseguiu mobilizar sujeitos de diferentes orientações político-sociais e veio a ser um governo de coalização que não rompeu com as reformas realizadas no ciclo anterior, pelo contrário, reafirmou o compromisso com o capital e propôs uma agenda política buscando atender aos diversos setores da sociedade que o apoiaram. Por outro lado, a origem histórica ligada aos movimentos sociais também compunha o mosaico de demandas a atender, perfazendo iniciativas que apontavam para melhorias sociais. Na atmosfera de efervescência que tomou conta de amplos setores da sociedade e da educação, muitos grupos creditaram às suas origens históricas como um instrumento capaz de colocar a democracia nos trilhos e superar modelos de dominação construídos historicamente pela burguesia.

No âmbito da educação, as críticas contundentes de setores progressistas reivindicavam, no cenário eleitoral junto ao candidato Lula, mudanças efetivas quanto aos marcos de orientação da educação profissional. Durante a campanha eleitoral a candidatura de Lula se comprometeu com setores progressistas da educação em revogar o Decreto 2.208/1997. Os educadores que integravam o campo progressista, entidades organizadas, como o GT Trabalho e Educação da ANPED, acreditavam que esta conjuntura abriria possiblidades para recuperar elementos importantes das lutas sociais e educacionais, do projeto de LDB do deputado Octávio Elísio como a politecnia e a escola unitária. A revogação do Decreto traria a possiblidade de integração entre educação básica e educação profissional, abriria espaço para o ensino médio unitário a partir do trabalho como princípio educativo. Esse campo político se viu fortalecido pela vitória de Lula e, na expectativa de reverter retrocessos impostos pelas derrotas políticas para os conservadores do campo (neo)liberal, muitos deles participariam dos novos embates.

A nomeação de intelectuais de prestígio do campo progressista para a composição do Ministério da Educação incentivou expectativas para que se mudasse a orientação dada à

[57] Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido da Mobilização Nacional (PMN), Partido Comunista Brasileiro (PCB). Durante o pleito, a candidatura de Lula obteve apoio do Partido Progressista (PP), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Socialista Brasileiro (PSB).

educação profissional do governo anterior. Entre os intelectuais Frigotto, Ciavatta e Ramos[58] foram nomes de destaque. Entre maio e julho de 2003, o Ministério da Educação realizou o "**Seminário Ensino Médio: Construção Política**", em maio de 2003, e o "**Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas**", em julho de 2004. De acordo com Marise Ramos e Ibañez Ruiz (2003), o movimento era gerador de um duplo compromisso coletivo com educadores e educadoras de incorporar institucionalmente suas proposições junto à Semtec/MEC, reafirmando as relações democráticas por parte do órgão com as entidades da sociedade civil. As discussões de concepções, problemas e propostas que ocuparam esses dois eventos estão documentadas em **Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas, Propostas** (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2003) e **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**[59] (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2004). Em abril de 2004 foi publicado um outro documento sistematizando as discussões dos Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional realizado em julho de 2003.

De acordo com os Anais do evento (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2003), o Seminário reuniu 1.087 profissionais vinculados a instituições e/ou a atividades ligadas à Educação Profissional (EP), além de representantes dos sindicatos e do poder constituído. Presença dominante (57,9%) de representantes dos sistemas federal, estaduais, Sistema "S", consultores e funções afins, esta última categoria gerada, em grande parte, pelas exigências técnicas da implantação da Reforma do ensino técnico. De outra parte, observa-se a reduzida presença (10,9%) de representantes sindicais e dos movimentos sociais.

O ponto mais destacado do evento foi a reforma da educação profissional empreendida pelo governo FHC através do Decreto 2.208/1997, Portaria 646/97 e dispositivos subsequentes que impuseram as concepções do grupo dominante do bloco no poder. Frigotto e Ciavatta (2004, p. 20) registra bem a expectativa em torno do Governo Lula que iniciava: "O governo que se inaugura tem sua gênese e construção alicerçadas, em grande parte, nos movimentos sociais, buscando a afirmação da democracia do país". Na educação, a esquerda do campo progressista atuou para rever os instrumentos autocráticos lançados pela burguesia nas reformas educacionais da década 1990. Apesar de toda a mobilização em torno, a vitória eleitoral de Lula não significou a introdução de reformas para superar as macro-políticas dos governos

[58] Marise Nogueira Ramos foi Diretora da Secretaria de Ensino Médio e Educação Profissional (SEMTEC) do Ministério da Educação entre 2003 e 2004.
[59] Esse documento socializa os textos que serviram de base para o Seminário Ensino Médio: Construção Política. Esse evento também resultou no documento **Ensino Médio: Construção Política**, Sínteses das salas temáticas (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2003)

antecessores. A *Carta*[60] aos brasileiros reafirmava o compromisso com a agenda financeira dos OMIs e inclinava o futuro governo para pactos conciliatórios com os diversos setores das classes empresariais de um lado e progressistas de centro e centro-esquerda de outro. Para reafirmar essa tendência, o governo nomeia Henrique Meireles[61] para o cargo de Presidente do Banco Central.

Já no campo educacional, o governo nomeou intelectuais do campo progressista da educação. No **Seminário Ensino Médio: Construção Política,** de 2003, logo surgiram os embates em torno das diferentes concepções para projetar caminhos para que o Brasil superasse problemas históricos, entre os quais a dualidade estrutural e a mais recente dicotomia introduzida na estrutura de educação do país. Por outro lado, os defensores ora beneficiados apenas pretendiam manter o estado de coisas ou apenas rever pontos dos dispositivos anteriores. A discussão, portanto, ficou concentrada nos rumos da Reforma em voga naquele momento, especialmente a regulamentação impositiva do Decreto 2.208/1997, o financiamento e o ideário que lhe dá sustentação.

Os embates em torno do Decreto manifestaram as divergências entre os diversos grupos que compunham o Seminário. Inicialmente, um grupo se manifestou pela efetiva revogação do Decreto 2.208/1997, em outro Grupo de Trabalho a proposta foi de revisão, entendendo à necessidade de proceder com a reformulação sem perder as experiências já desenvolvidas, um outro grupo defendeu a manutenção do referido Decreto (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2003). Os Grupos de Trabalho assim apresentaram suas proposições em torno do Decreto:

> GT 1 – revogação efetiva do Decreto, pois ele dificulta projetos ao separar a formação geral e prática;
>
> GT 2 – Não especificou sua posição em relação ao Decreto, mas propôs maior articulação entre o ensino médio e o ensino profissional;
>
> GT 3 – Exiguidade do Decreto no que se refere à democratização do ensino executado por outros segmentos que não o público. Disparidade dos pareceres, normas etc. O debate sobre as mudanças na legislação deve ser ampliado e aprofundado, incorporando outras referências e envolvendo outras instituições, a exemplo os Conselhos de Educação.
>
> GT 4 – A não-revogação do Decreto 2.208/1997, de imediato sem ampla discussão. Chama a atenção nas discussões do GT é a questão, em caso de revogação, do Decreto que não seja por meio de outro Decreto;

[60] Na Carta ao povo brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva, então candidato a Presidente da República, assegura que, em caso de sua vitória, a sua agremiação, o Partido dos Trabalhadores, respeitaria os contratos nacionais e internacionais.

[61] A nomeação de Henrique Meireles para o Banco Central era uma sinalização para o mercado financeiro assegurando a continuidade de pactos políticos, avalizando a continuidade da política macroeconômica do governo antecessor.

> GT 5 – Junção entre ensino médio e profissional;
>
> GT 6 – Revisar os encaminhamentos que dificultam a aproximação entre Ensino Médio e Técnico, uma vez que não há impedimento no Decreto 2.208 para essa aproximação;
>
> GT 7 – Nesse Grupo a divergência foi entre os que defendem o currículo integrado para a EP e, portanto, a revogação do Decreto, e aqueles que entendem que currículo integrado dificulta a oferta de cursos específicos às demandas das classes mais baixas;
>
> GT 8 – Deve permitir trânsito entre escolaridade formal e a qualificação profissional. As políticas públicas devem garantir a integração da formação profissional, em suas diversas modalidades de ensino formal e informal, ao sistema de educação nacional.
>
> GT 9 – Avaliação do Decreto nº 2.208 – e a decorrente decisão de revogá-lo, ou não – deve ser precedida de criteriosa análise do que vem sendo feito a partir dele e das experiências concretas, já desenvolvidas pelas diferentes instituições.
>
> GT 10 – Talvez o caminho não seja simplesmente o de acabar com o Decreto 2.208. Ele inaugura uma linha de Educação Profissional que precisa ser considerada.
>
> GT 11 – Em relação ao Decreto 2.208/97: "a) mudanças devem ser feitas através de projeto de lei; b) o Decreto deve ser revogado; c) incentivar a articulação entre ensino médio e educação profissional sem forçar a integração; d) ampliar o processo de discussão das mudanças no Decreto e aproveitar as experiências positivas da reforma";
>
> GT 12 – Revisão da legislação em vigor, especificamente a Resolução 02/97.
>
> GT 13 – Não apresentou proposta específica sobre o Decreto;
>
> GT 14 – Nesse GT as propostas não especificaram o Decreto, mas questionaram apontando que existem pontos e negativos que estão vinculados ao dispositivo.
>
> GT 15 – Não houve consenso para que se revogue ou não Decreto, mas apontaram a necessidade de atualização da legislação para alguns setores (BRASIL, MEC, SEMTEC, p 162).

As discussões acaloradas registram a efervescência em torno das Reformas impostas pelo governo anterior. Os debates giraram em torno das concepções que sustentavam o Decreto 2.208/1997 e da necessidade de recuperar o poder normativo da LDB 9.394/1996 e, por isso, a imediata revogação do dispositivo, com o qual não havia consenso. Após a aprovação da LDB a ambiguidade e vaguidade quanto à articulação do ensino médio foi regulamentada pelo Decreto que passou a atuar como de Lei. As críticas ao dispositivo se concentraram no favorecimento ao setor privado, contribuindo para a mercantilização da educação profissional. A educação modular, seja concomitante ou subsequente, fragmenta e aligeira a formação do trabalhador cada vez mais subsumida ao mercado. A possibilidade de integração entre ensino médio e profissional foi tutelada tendo em vista que o financiamento governamental em parceria

com o BID não contemplaria essa proposta. Para adequar-se ao financiamento, o Decreto cria o condicionante impedindo a integração educacional nas escolas públicas.

Como indicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o processo se manteve polêmico e umas das críticas evidenciadas pelo Anais dos GT no Documento acima se refere ao texto Documento-Base para as discussões. Para muitos participantes o documento não enfrenta a questão da privatização e mercantilização do ensino público no país, embora vincule a ideia de educação como um direito, não enfrenta a destinação de recursos públicos a entidades privadas. Desse modo, a educação como um direito restabelece apenas parcialmente a democratização do ensino. Um dos pressupostos da proposta é a integração da educação profissional como um mecanismo de redução das desigualdades sociais. O que seria diferente de preparar para o emprego? No contexto do Governo Lula, a política econômica voltada para o desenvolvimento econômico se dá na esfera restrita de um Estado que se propõe a administrar a miséria frente à crise do capitalismo (MARINHO, 2004). Essas políticas podem indicar melhorias sociais, principalmente para os mais fragilizados no tecido social, porém não anula a luta do capitalista em acumular riqueza, renda e bens enquanto for possível, submeter o trabalhador a uma condição socioeconômica extremamente desumana.

A luta de classes em um contexto de democracia representativa, como expressão da nova forma de construção de consenso, pode ser uma armadilha até para os intelectuais mais qualificados no manejo da teoria crítica. Se no Governo FHC os intelectuais, o MEC, com apoio da classe empresarial, impuseram autocraticamente um decreto para fazer valer seus interesses, o que os impediria de forjar e coagir ou mesmo fazer *lobby* junto à sociedade política, base de apoio do Governo Lula, para assegurar suas posições em um novo dispositivo?

A conjuntura das disputas, entre 2003 e 2004, dentro da política educativa no interior do governo petista, congregou três vertentes principais: a primeira defendia a manutenção do Decreto nº 2.208/1997; uma segunda composição postulava a revogação e elaboração de uma nova política de Educação Profissional; a terceira sustentava a necessidade de revogação do referido decreto e promulgação de um novo. O fato é que, após dois anos, gestado pelas disputas, foi promulgado um novo Decreto sob o nº 5.154, de 16 de julho de 2004. Frigotto *et. all.* (2012) assinala que as disputas de interesses foram tão acirradas que o decreto 5.154/2004 teve sete versões de minuta, sendo a primeira elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004.

Para entender a disputa em torno dessa medida é preciso entender a correlação de forças políticas representativas das classes e frações de classe que compõem o quadro político educacional já mencionado na nossa exposição. Uma extensa literatura acadêmica, produzida

pelos intelectuais do campo crítico, acompanhou os impactos da implantação de políticas a partir das Reformas efetuadas pelos Governos após 1988. Não foi diferente com a educação profissional. A literatura do campo marxista na educação criticou os dispositivos anteriores e apontou para a necessidade de sua superação. A forma impositiva como se deram as reformas, especialmente, no Governo FHC, foi o que mais indignou os educadores, pois os elaboradores ignoram todo um ciclo de debates com a sociedade civil e entidades representativas dos profissionais da educação. À frente do campo crítico, entre outros, Frigotto, Ciavatta e Ramos foram os mais destacados na crítica ao perverso decreto de 1997. Os intelectuais, além de trabalharem pela revogação do dispositivo 2.208/1997, também se debruçaram sobre a elaboração de um novo dispositivo. O controverso posicionamento se dá porque um decreto é um ato de poder em si mesmo, uma medida autocrática, considerando, especialmente, o referido pela forma impositiva e sua força política legal, equivalente à LDB 9.394/1996 quanto ao ensino médio e à educação profissional. A reforma da EP via decreto cria um engodo para os intelectuais que criticaram esse instrumento como mecanismo de reforma. Ao assumirem a tarefa de elaborar um novo decreto que substituísse o 2.208/1997, Frigotto *et. all.* (2005, p.1090) justificaram que, se assim não o fizessem, "o espaço político seria ocupado pelas forças conservadoras para fazer valer seus interesses".

Para Sandra Marinho (2004, p. 201), o Documento-Base do **Seminário Ensino Médio: uma construção política** expressa, do começo ao fim, o projeto político dos setores ligados ao governo e tem como ideia central o compromisso dos profissionais de educação com suposto "projeto desenvolvimentista". Por outro lado, os Anais do evento apontam que não há consenso para a revogação do Decreto 2.208/1997, principalmente, porque as instituições privadas se opunham à revogação. Entretanto, a revogação estava em pauta, pois era insustentável um dispositivo que, por sua natureza, quer que suas implicações políticas, educacionais e ideológicas retrocedam a políticas de educação profissional dos anos 1940, ajustadas na contemporaneidade ao contexto de crise do capitalismo. A perversa impossibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional aprofundava a desigualdade educacional e, por sua vez, socioeconômica e tornava imperativo o Estado prover os cursos por meio de instituições privadas ou que os interessados o fizessem com recursos próprios.

No momento de implantação de políticas neoliberais, privatizações, desregulamentações dos serviços públicos, ajuste fiscal, achatamento salarial e da renda para os jovens das famílias pobres, prover com recursos próprios a educação de seus filhos seria um sacrifício gigante. A grande maioria dos filhos de trabalhadores frequenta a escola pública, mas

pela política implementada a partir do decreto 2.208/1997, eles teriam que recorrer a cursos da rede privada, geralmente, os de baixo custo: cursos aligeirados, modulares, de conteúdos instrumentais básicos. Nesses cursos, os jovens depositavam a expectativa de que poderiam garantir um emprego, mas não passava de uma reles (re)qualificação. Na lógica do mercado de trabalho tal qualificação de longe não atendia às necessidades de trabalho frente ao quadro de desemprego crônico, restando-lhes prestações de serviço, terceirização e/ou informalidade e desemprego. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) indicam a necessidade da revogação do Decreto que reconhecia o dualismo estrutural e a dicotomia, a exemplo do que foi feito nos anos 1940, e a elaboração de outro que era uma urgência política, de modo que deveria abranger as necessidades da classe trabalhadora. Com a iniciativa dos encontros e seminários, o MEC encaminhava os documentos nas discussões ocorridas nos GTs como base que nortearia o processo de revogação.

A opção por um novo decreto para substituir o anterior carrega em si uma contradição, reconhecida pelos próprios elaboradores. Frigotto *et. all.* (2012, p. 24), "sabe-se que mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição". Outrora, esses autores eram críticos aos instrumentos de hegemonia burguesa que reafirmaram a autocracia institucionalizada, os intelectuais de esquerda do campo progressista se viram num engodo ao lançarem mão do mesmo expediente. Esse fato não anula as contribuições e as lutas, embates que esses e tantos outros intelectuais comprometidos travaram com a superação das perversas desigualdades socioeconômicas e educacionais, entretanto, o expediente do decreto não representa mudanças profundas e efetivas no quadro, tanto da dualidade quanto da dicotomia educativa.

O próprio Documento-Base não revela profundas mudanças estruturais na educação como analisa Marinho (2004, p. 203).

> O documento, por mais argumentos sociais que procure colocar para se diferenciar de outras propostas no campo da educação profissional, mantém delas o fundamento central, que é disseminar a ideia de que é possível, através da fomentação de novas competências laborais e da elevação da escolarização dos trabalhadores criar a possibilidade de ingresso duradouro no mercado de trabalho e, mais ainda, galgar posições econômicas e sociais que lhe assegurem a aquisição de bens e serviços produzidos pelo mercado de um suposto capitalismo humanizado.

De modo geral, a educação profissional atrelada às políticas socioeconômicas do governo está mais afinada com a administração da miséria, agudizada pelo atual estágio de crise do capitalismo, do que com a sua superação. Vamos exemplificar um dos conceitos, entre tantos outros, que serviam de pressuposto para dar um novo sentido à política de educação

profissional. O termo *mundo do trabalho* passou a ser usado corriqueiramente nos documentos das políticas educacionais, tornando-se lugar comum dos que depositam desde a expectativa de um emprego até aos empreendedores que abrem seus negócios. Vamos transcrever um trecho do Documento **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica** encaminhado para as discussões e que norteou a elaboração do novo decreto,

> A existência de grande déficit no âmbito da educação profissional e tecnológica e a insuficiência das atuais políticas públicas para essa importante modalidade de educação expõem a necessidade premente de desenvolver políticas voltadas para as novas configurações do **mundo do trabalho**, para a reinserção dos desempregados e para programas integrados de escolarização e profissionalização voltados para o grande contingente de jovens e adultos sem alfabetização ou com escolaridade parcial (BRASIL, SEMTEC, MEC, 2004, p. 30).

Não apenas esse documento adotou o conceito mundo do trabalho. O Parecer 39/2004 também fundamentou e encaminhou esse norteamento: "para a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio os critérios são os seguintes: o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho deve estar em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional"(BRASIL, CNE/CEB, p. 409).

A integração da EP com o mundo do trabalho já traz em si uma problemática entre tantas outras formas. Esta categoria abarca, desde a ideia do trabalho útil, concreto, na sua forma ontológica, as relações de produção desenvolvidas historicamente sobre as bases do trabalho alienado, estranhado, que se ergue a partir da propriedade privada e da divisão social e técnica do trabalho inserida no mercado capitalista. A precisa análise de Lessa alerta para as armadilhas da imprecisão das categorias.

> Não é raro que uma dada noção apenas possa cumprir sua função ideológica se for imprecisa. Isto é mais frequente, como fenômeno ideológico, do que pode parecer à primeira vista. Considere-se, por exemplo, o termo "mundo do trabalho". Atua, na maior parte das vezes, como substituto da categoria, precisa e cientificamente estabelecida, de relações de produção. Sua enorme imprecisão possibilita que adquira, não apenas entre autores distintos, mas também no interior de um mesmo texto de um mesmo autor, significados tão distintos quanto o local de trabalho (que pode ser do escritório à fábrica, dos *shopping centers* a uma repartição estatal), a linha de montagem, a totalidade das atividades produtivas de uma sociedade ou da humanidade; uma postura de classe, como na expressão mundo do trabalho *versus* mundo do capital, o sujeito revolucionário etc., sugere, mais do que conceitua. No debate de ideias em uma sociedade de classes, toda a imprecisão serve à classe dominante, sendo as ideias dominantes aquelas da classe dominante, as imprecisões tendem a ser interpretadas no sentido mais adequado a esta última (LESSA, 2013, pp. 18).

No quadro atual do capital, o "mundo do trabalho" encontra-se muito mais relacionado ao mercado de trabalho do que às necessidades dos trabalhadores em superá-lo. A partir dessa

ponderação de Lessa, podemos entender que o emprego do termo “mundo do trabalho” se relaciona com as pautas para opor-se e lutar contra o capital, porém sua imprecisão permitiu que esse conceito fosse esvaziado no significado e valor que ele carrega. Adiante, iremos perceber o uso corriqueiro a que estamos nos referindo, pois “mundo do trabalho” será um termo mais usado para encobrir o objetivo educativo de se preparar para o mercado de trabalho do que preparar o trabalhador para a luta por sua emancipação.

Outro pressuposto é a recuperação do poder normativo da LDB 9.394/1996. Todo o processo de tramitação da Lei foi conduzido de forma que bloqueasse o projeto produzido pelas discussões desde a Constituinte de 1998. O projeto do deputado Octávio Elísio e do Substitutivo Jorge Hage, apesar das mudanças que sofreu, era a expressão mais próxima da luta de classes e da mobilização das entidades da educação e da sociedade civil. A manobra para que o PL Darcy Ribeiro fosse aprovado em seu lugar produziu indignação e revolta nas classes e frações de classe que se identificavam com as lutas pela redemocratização. Para isso, teve-se que revogar o decreto 2.208/1997, entretanto, a revogação foi acompanhada por outro decreto que em si não revogou o conteúdo do decreto da discórdia, mas absorveu a estrutura por ele estabelecida.

O decreto nº 5.154/2004 substituiu o dispositivo anterior, mas não revogou a estrutura educacional, como estabelece o Artigo 4º

> § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
> I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
> II - concomitantemente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
> III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, MEC, 2004).

Como evidencia o dispositivo, continuam em vigor, tanto a forma concomitante quanto a sequencial, preservadas. A articulação que sustenta a estrutura de ensino recebe um incremento a mais através da possibilidade de integração, contudo, o novo não anula velho. O decreto 5.5154/2004 absorve o decreto antecessor. Desde 1996, a educação profissional

ingressa no cenário da mercantilização da educação e continuaria pelo que foi preservada no Decreto 5.154/2004, este dispositivo ampliou o leque de possibilidades de articulação entre educação profissional e ensino médio. No âmbito da esfera privada, a exploração do mercado de ensino profissionalizante continua aberta e o balcão de negócios em torno dos recursos públicos será bem explorado pelo Governo Lula, formalizando Parcerias Público-Privadas.

Ao manter-se o viés neoliberal, assentado na ideia da coincidência entre as necessidades humanas e necessidades do mercado, não avançamos para uma outra educação, para além do capital. A educação profissional no governo Lula da Silva não só continuou sobre os fundamentos e medidas conservadoras do governo de FHC, como também pavimentou o terreno para o entrelaçamento da escola pública com interesses privatistas.

O Documento-Base para a elaboração do decreto 5.154/2004 reforçou que o Estado não é único responsável pela educação profissional e tecnológica. Essa responsabilidade é compartilhada com outros sujeitos sociais.

> Além dos trabalhadores, que deveriam ser os principais sujeitos envolvidos na concepção e planejamento da educação profissional e tecnológica, os sindicatos, os empresários, a iniciativa privada em matéria educacional, o segmento comunitário (associação de moradores, associações religiosas e beneficentes, organizações não-governamentais) são outros tantos sujeitos sociais interessados(BRASIL, MEC, SEMTEC, 2004, p 39).

Nesse entendimento, tanto o decreto 2.208/1997 quanto o 5.154/2004 apontam para a desobrigação do Estado quanto ao papel de provedor de políticas públicas. Nesse aspecto, o espaço reservado à iniciativa privada não foi revogado. O Decreto acrescentou a opção de oferta de ensino integrado às já contempladas formas concomitante e subsequente. Na realidade, o decreto não obriga a adesão por um ou por outro modo de articulação, cabendo à instituição de ensino decidir o que lhe convém (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2004).

Na análise de Frigotto *et. al* (2012), convergindo para o viés governista naquele contexto, aponta-se a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 como uma tentativa de se resgatar a base unitária de ensino médio ao incluir a possibilidade de formação específica para o exercício de profissões técnicas. Argumentam os autores: "o Decreto 5.154/2004 tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na LDB na década de 1980" (FRIGOTTO *et. al*, 2012, p. 37). No entanto, o embate de forças sociopolíticas, em meados do século XXI, ocorre diferentemente da década de 1980, quando a mobilização das massas se dava contra o regime de ditadura civil-empresarial-militar. No processo das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, a atrasada elite brasileira absorve as orientações dos organismos multilaterais internacionais, buscando aplainar o chão histórico das relações sociais,

políticas e econômicas para imergir no ideário neoliberal com amplas perdas para as classes trabalhadoras.

A novidade do Decreto nº 5.154/2004, na perspectiva dos autores sobreditos, foi possibilitar que a oferta de ensino profissionalizante ocorresse de forma articulada, além do já estabelecido pela LDBEN 9.394/1996 na forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, previstas no decreto 2.208/1997 (CÊA, 2007b). Especificamente o Decreto 5.154/2004 acrescentou no Art. 4º

> §1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Essa articulação do ensino médio com a formação profissionalizante foi denominada de "integrada", porém não significa que a educação profissional seria uma formação integral dos indivíduos para o trabalho. O embate era para revogar a estrutura educacional do decreto anterior e abre espaço para fazer da politecnia e a escola unitária uma política pública da escola brasileira. As expectativas de que o Decreto nº 5.154/2004 produzisse uma reestruturação da educação profissional e alterasse ali fundamentos constantes foram frustrantes. Entre os embates que se travava para revogar o decreto 2.208/1997, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.45) registram a mudança estrutural no MEC logo após a sanção do novo que ensejou, entre outras frustrações, a direção que reafirma o dualismo, "de um lado, a Secretaria de educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidade sobre o ensino médio".

Para os próprios intelectuais envolvidos na elaboração do novo decreto, a lógica de desarticulação entre ensino médio e ensino profissionalizante é mantida quando o ideário pedagógico lançado pelo dispositivo 2.208/1997 é reiterado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 1/2005. A opção pela validação das diretrizes curriculares para a educação profissional, de acordo com as Resoluções nº 3/98 e nº 4/99, indica o peso político dos empresários da educação sobre o governo Lula e reafirma o ensino ao ideário de Educação Para Todos (EPT). Isso condiz com a lógica de mercado e articula o processo de mercadorização do ensino, através da pedagogia do "aprender a aprender", das "competências", do "empreendedorismo", entre outras.

O Documento-Base de 2007, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio esclarece que a "SEMTEC/MEC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de

elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional" (BRASIL, MEC, 2007, p. 7).

No entanto, a articulação como termo normativo foi mantida, pois assim é preservada a estrutura do Decreto 2.208/1997. O ensino médio integrado com a modalidade profissionalizante é um dos modos de articulação. A proposta de integração pode contribuir para induzir iniciativas baseadas no trabalho como princípio educativo, mas essa alternativa fica restrita ao campo das iniciativas particulares e não da política pública estatal abrangente. O Decreto 5.154/2004 não efetiva o ensino médio integrado como uma política estatal, limitou-se a possibilitar mais uma alternativa de articulação. Outrossim, o novo dispositivo aumentou o espaço de flexibilidade na oferta de ensino profissionalizante, condizente com os padrões de acumulação capitalista nesta crise estrutural. Como assinala Rodrigues (2005, p. 261),

> se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, **permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional**. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982 [grifo nosso].

Tanto a dualidade histórica, quanto a dicotomia posta pela LDB e o decreto 2.208/1997 são assimiladas pelo Decreto 5.154/2004, mesmo na possibilidade de integração entre ensino médio e profissionalizante. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 39/04 reforçou a natureza distinta entre os conteúdos curriculares do ensino médio e educação profissional. Como indica o voto do Relator Francisco Aparecido Cordão,

> não há como utilizar o instituto do aproveitamento de estudos do Ensino Médio para o ensino técnico de nível médio. Esta parece ser a lógica adotada pelo Decreto nº 5.154/04, principalmente se examinarmos com mais atenção a sua exposição de motivos. O § 2º do Artigo 4º do referido Decreto não deixa margem para dúvidas. Define que, na hipótese de adoção da forma integrada, é preciso "ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício das profissões técnicas". **O conteúdo** do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado "simultaneamente" com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto**, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa.** Um atende a objetivos de *consolidação da Educação Básica*, em termos de "formação geral do educando para o trabalho" e outro objetiva a preparação "*para o exercício de profissões técnicas*" (BRASIL, CNE/CEB, p. 405. Aspas do original; itálico e grifo nossos)

A proposta de educação integrada entre um ensino médio e um curso profissionalizante, com matrícula e conclusão únicas, reproduz a dicotomia educacional, pois como apresenta o parecer, o conteúdo do ensino médio é de natureza diversa do conteúdo do

ensino profissionalizante. Mesmo com o decreto 5.154/2004, supostamente revogando o 2.208/1997, o Relator mantém as diretrizes fundamentadas neste último.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para "a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia" **continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004.** As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação **não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia**, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência (BRASIL, CNE/CEB, p. 399; aspas do original; grifos nosso).

O Ministério da Educação acata as orientações do parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), reforçado pela Resolução nº 1/2005, mantendo as diretrizes curriculares para a educação profissional, elaboradas sob as orientações das políticas neoliberais do decreto de 1997. Nesse caso, a resolução da CEB faz um refinado ajuste entre os decretos, mantendo intocáveis os interesses mercadológicos sobre o ensino profissionalizante, abrindo caminho para que, mesmo na forma integrada, fundamentada em concepções adversas do decreto 2.208/1997, possam valer as concepções e orientações a partir da pedagogia das competências.

> Disso decorre que o chamado currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais distintas, sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o dito mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de fábrica, não resolvendo, portanto, a separação entre a formação geral e a almejada formação técnica, propalada pelo Decreto nº 5.154/2004 (SANTOS, 2017, p. 199).

A proposta de ensino médio integrado a um curso profissionalizante não representa um marco para a educação emancipatória dos trabalhadores. O alcance político operacional evidencia que foi possibilitada uma outra forma de se ofertar o ensino profissionalizante, pois dessa maneira os Estados da Federação poderiam implantar a modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio. Como afirma Cêa (2007b, p.168):

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

A autora reforça que o ensino profissionalizante, mesmo o integrado com o nível médio regular, continua unilateral, dicotômico, pois há desvinculação e desdobramento entre a formação humana integral e o predomínio da "pedagogia das competências", "política da

igualdade", "pedagogia do aprender a aprender", da "formação continuada e permanente" sob os auspícios da reestruturação produtiva em favor do capital em crise. Nesses preceitos, a educação profissional no governo Lula da Silva não só continuou sobre os fundamentos e medidas conservadoras do governo de FHC, como também pavimentou o terreno para o entrelaçamento da escola pública com interesses privatistas. Os certificados adquiridos pelos alunos ao final do ensino médio continuam vinculado à inserção no mercado de trabalho e reproduzindo a estrutura de profissionalização precoce para muitos jovens trabalhadores que não ingressam nos cursos mais concorridos das universidades públicas.

A elaboração do decreto 5.154/2004, por mais que tenha sido gestada por debates democráticos, tendo à frente representantes da esquerda progressista que se identificam com as lutas dos trabalhadores, utilizou-se do expediente autoritário que ela mesma criticou e atua para revogá-lo. Para além disso, o novo dispositivo não alcançou a problemática da superação do velho, antes conservou os elementos do decreto anterior, combinando o novo através da reposição do velho. Um dos motivos que apontam para isso é o fato de termos um novo decreto para absorver a estrutura educacional estabelecida pelo antigo dispositivo, reforçando a institucionalização da autocracia burguesa. O primeiro fator que aponta para isso é o fato de o Governo Lula não ser um governo de corte revolucionário, como analisavam alguns integrantes da esquerda progressista (Frigotto, Ciavata, Ramos[62]), mas sim um governo de coalização política, com forças políticas heterogêneas em sua composição. Essas forças tanto eram de centro, centro-esquerda e esquerda quanto conservadoras, que se somavam maior na medida em que as alianças interbuguesas se consolidavam no interior do governo. O segundo fator complementa o primeiro no que diz respeito à estrutura de poder institucionalizada desde 1988 que preserva elementos da autocracia burguesa.

Com a formação do bloco político denominado de "Centrão", a burguesia refugou vários elementos que garantiam processos democráticos mais substantivos e inclinados para uma democracia popular de massas. Apenas um terço dos deputados da Constituinte era do campo da esquerda, a maioria era de centro e de direita. Com o pluripartidarismo e a divisão bicameral do Congresso e, controlando a elaboração dos regimentos internos das Casas Legislativas, o espaço de manobra para o "Centrão" consolida uma transição da ditadura civil-empresarial-militar para a democracia representativa, com a garantia de ter nela a institucionalização da autocracia. A democratização popular de massas se transformou numa

[62] Os autores mencionam esse aspecto em um artigo conjunto intitulado**: A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita** in FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. Ensino médio integrado: concepção e contradições (Orgs). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

democracia representativa eleitoral. Essa estrutura de poder garantia espaços de manobras para fisiologismos, clientelismo e praticamente exige que os partidos que chegassem ao poder tivessem que negociar com o bloco histórico burguês.

Quando a SEMTEC/MEC do Governo Lula opta pela elaboração do novo decreto educacional para, supostamente, revogar um outro, analisando a conjuntura política que se inaugurava, recorreu ao artifício antidemocrático que tanto criticou, por isso o engodo. A social democracia, como forma de poder erguida sobre uma democracia representativa que preserva institucionalmente o *modus operandi* autocrático, tende a enclausurar a força política progressista, pois a ela é imposta, o campo de disputas. Reserva-se a arena do aparelho estatal burguês, institucionalmente autocrático. Considerando evidentemente que esses grupos optem por enfrentar os inimigos na sua própria arena, para se constituir como força política antiautocrática, a direção e mobilização política requer que as massas participem ativamente das disputas políticas, o que não veio a acontecer, como registram os próprios envolvidos na elaboração do decreto em tom de frustração: "sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual é o desfecho – uma solução conservadora (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 30).

A mobilização feita para revogar o decreto para por outro em seu lugar, apesar das vantagens corretivas que ofereceu, expressou muito mais a forma de dominação burguesa pela via da conciliação do que uma democratização efetiva, popular e de massas. Todavia, essa correção não efetiva uma educação alternativa para o conjunto dos trabalhadores que integre mãos e mentes. Ela está sujeita às forças políticas que atuam em cada estado da federação e ao debate de que se ocupam as concepções e propostas educacionais. Abriu-se um campo de incertezas para saber se essas forças políticas iriam optar pelo ensino médio integrado regidos pelos princípios da *politecnia*, inspirados na *escola unitária,* o que limitou o alcance dos efeitos corretivos, pois o decreto assinala que a integração entre ensino médio e educação profissional é mais uma opção e não *a política do Governo* para essa área educacional. Se cada instituição pode optar por qual via a articulação entre ensino médio e educação profissional pode se viabilizar, a correção de rumos, como queriam os elaboradores, pode desembocar numa opção a mais para se implantar um ensino e uma pedagogia que favoreçam o capital. Alcançar o consentimento e administrar a miséria era o espaço de manobra permitido pela autocracia burguesa institucionalizada, sofisticada na forma de dominação social-democrática inaugurada pelo Governo FHC e continuada pelo Governo Lula da Silva.

Não resta dúvida de que o resgate da possibilidade de integração no ensino médio corrige alguns rumos na perversa estrutura educacional que é reservada à educação dos

trabalhadores. Todavia, isso é insuficiente, pois a política do decreto nem sequer arranhou o atrelamento da escola com as diretrizes educativas dos OMIs. O resultado aponta para um longo caminho a percorrer pelas lutas emancipadoras que devem encaminhar a transformação da sociedade. Como destaca Cêa (2007, p. 170),

> o Decreto 5.154/2004 é a expressão de uma perversa contradição: a afirmação do ensino médio integrado é, ao mesmo tempo, a negação de uma outra direção política, teórica e ideológica a ser dada à formação profissional, pelo governo Lula, que venha a se aproximar ou indicar intenções de aproximação com as reivindicações educacionais formuladas pelos próprios trabalhadores (CÊA, 2007, p 170).

O que a realidade do Decreto 5.154/2004 revela é que os Governos petistas e sua coalização, apesar de atenderem a um compromisso de campanha com as entidades representantes dos intelectuais do campo progressista e da sociedade civil, não poderiam deixar de favorecer o empresariado. O que se viu após o decreto foi um complexo de mudanças de um processo fragmentado entre as diversas ofertas de ensino profissionalizante e a articulação entre ensino médio e cursos mercadológicos. Esse processo em si não direciona as lutas dos trabalhadores para a emancipação da sociedade do capital. Ele reforça que a luta de classes amortecida pela "ideologia da conciliação" pode alcançar posições vantajosas para os exploradores da força de trabalho.

O avanço das políticas educacionais atreladas ao desenvolvimento econômico não poderia prescindir em formar a força de trabalho. Isso significava, como aponta Freitas (2011), que, no governo Lula, a questão educacional fosse encaminhada ou os processos de extração de lucro sofreriam quedas, face à dependência, cada vez maior, da necessidade do aumento da produtividade do trabalhador. Uma vez mais, como seu antecessor, o governo Lula estabeleceu alianças com o setor privado.

O que a iniciativa privada entende em matéria educacional pode ser resumido no interesse em formar a força de trabalho conforme as necessidades capitalistas e, ao mesmo tempo, garantir mercado para negócios lucrativos. Com os devidos incentivos governamentais, o setor empresarial educacional registrou um grande crescimento no decorrer dos governos petistas. A manutenção da modalidade concomitante e subsequente no decreto permite um salto nas matrículas em cursos profissionalizantes. De acordo com Santos (2017b), os dados do INEP confirmam a expansão do mercado de ensino profissionalizante no nível médio. Enquanto em 2001, havia um equilíbrio na divisão de matrículas entre o setor público (231.736; 50,1%) e o privado (230.522; 49,9%), em 2014, o atendimento no setor privado registrou 956.765 (54,9%) e no público 784.763 (45,1%).

De acordo com o pesquisador, o que chama mais atenção é o crescimento do modo de articulação subsequente, alvo de duras críticas no decreto anterior, mas que fora absorvido pelo novo dispositivo. Os dados do INEP em 2007 registram o modo subsequente com 376.612 matrículas, divididas entre público e privado respectivamente da seguinte maneira: 160.414 (42,6%) e 216.198 (57,4%). Em 2014, os dados apontam um salto de matrículas no modo subsequente chegando a 1.046.044 matriculados. Desses, 714.288 (68,2%) pertencem à esfera privada, enquanto a pública registrou 331.756 (31,8%). Dessa maneira, a política introduzida por FHC e confirmada pelos governos petistas justificam todos os mecanismos autocráticos de que a burguesia não abre mão para fazer valer seus interesses. O modo subsequente é o que mais atende ao interesse empresarial, destarte os elaboradores e setores que compunham o Governo Lula não foram capazes de superar a não revogação dessas formas de articulação, mantendo intocáveis os interesses privados sobre o setor. A condição de negociar a mercadoria ensino continua em vigor.

No capítulo seguinte iremos analisar esse complexo de mudanças aberto pelo dispositivo legal 5.154/2004. O aligeiramento, a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no Decreto n° 2.208/97, permanecem no dispositivo que o sucede. O que temos na atualidade é uma espécie de "pode tudo": integração, o que apenas, naturalmente, pode se dar em uma mesma instituição e desintegração em momentos distintos, por sua vez sob a medida da fragmentação.

Conforme Amaral, Silva e Santos (2014), o jovem pode terminar o ensino médio e já sair com o curso profissionalizante, certificado que não assegura um emprego. Também pode cursar o ensino médio e se profissionalizar em cursos modulares e aligeirados na mesma instituição ou em outra. Pode fazer isso concomitante ao ensino médio ou subsequente a ele. Se optar por um curso técnico de nível médio pode realizá-lo em instituição pública ou privada. Se o jovem precisar terminar o ensino médio em uma escola, depois de concluí-lo, pode cursar o profissionalizante na mesma instituição ou em outra – também chamado de pós-médio. Nesse tipo de desintegração, o trabalhador-estudante terá que utilizar dois expedientes do seu dia, o que se torna inviável para os frequentadores que precisam estudar e trabalhar paralelamente. O que se instaurou foi uma modalidade *self-service* educacional para o trabalhador que precisa estudar, pois sem contar com um curso profissional no currículo diminui suas possibilidades de emprego. Por isso, a esfera privada tem reservado uma fatia de seus investimentos ao mercado educacional, pois o espaço de reposição lucrativa lhe desafoga. A profissionalização é pré-requisito dos empregadores, ampliando a procura de cursos que prometem o emprego dos "sonhos", sem revelar, é claro, a precarização desse trabalho.

7 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO APÓS O DECRETO 5.154/2004: O COMPLEXO DE MUDANÇAS ENTRE A ESCOLA DA TRAVESSIA E A ESCOLA QUE ATENDE AO CAPITAL

Nesse capítulo abordaremos as iniciativas de Ensino Médio Integrado (EMI) e outras modalidades de articulação com a educação profissional. Verificaremos se, e em que sentido, registramos avanços nas propostas que ensejaram as alterações conceituais no Ensino Médio e Profissionalizante em um novo dispositivo, sem alterar, contudo, a estrutura do decreto anterior. Essa análise buscará demonstrar se a expectativa para uma escola unitária e tecnológica ou mesmo, como preferem alguns, a escola da travessia, foi alcançada pelas políticas educacionais subsequentes ao Decreto. Entre tantas iniciativas, o Projeto de EMI do Ceará receberá uma atenção especial.

7.1. O Ensino Médio e a Educação Profissional após o Decreto 5.154/2004

As mudanças educacionais que transcorreram entre 2004 e 2014 apontaram um norte para o Ensino Médio e para a Educação Profissional que sinalizou a opção da elite governante brasileira pelo modelo de ajustamento econômico capitalista mundial, através da adoção de medidas neoliberais. Mesmo que o grupo consorciado no poder nesse período tenha avançado em melhorias sociais para alguns segmentos alijados, o projeto de uma escola para os jovens estudantes trabalhadores não rompe com a lógica do capitalismo em crise. Essa lógica concebe que as relações de mercado devem ser expandidas ao máximo, de modo que possam abranger um conjunto cada vez maior das relações sociorreprodutivas. As medidas são encaminhadas pelos OMIs, especialmente, o Banco Mundial. Os governos petistas não romperam com essa lógica, buscaram mesmo moldá-la à conjuntura brasileira.

Como já mencionado, o PT de origem popular, amparado politicamente nos movimentos sociais de trabalhadores, congregava em seu governo um arco de alianças tanto de campos progressistas da esquerda quanto de setores do capital que almejavam continuar seu projeto de avançar no processo de mercantilização nas áreas sociais da educação, saúde e previdência social etc. A educação profissional (EP) foi considerada um objeto estratégico para implementação de muitos interesses que disputam os rumos das políticas educacionais. Não oneroso lembrar, a correlação de forças políticas que compunham o governo Lula da Silva determinou um rumo à EP que atendia a interesses a partir da lógica, na qual o setor público se coloca a serviço do privado. A regulamentação, através do Decreto nº 5.154 de abril de 2004 que ampara a oferta de ensino médio integrado à educação profissionalizante, não revogou o

decreto anterior, mas absorveu suas medidas. A novidade foi a regulamentação que amparou estados da federação a criarem uma rede de escolas para o ensino médio integrado ao profissionalizante.

Na prática o governo autorizou que o ensino médio (EM) e o profissionalizante podem ser ainda mais fragmentados. O EM pode ser regular, profissionalizante ou integrado e o EP pode ser concomitante, subsequente ou integrado.

O Decreto 5.154/2004 não revogou as medidas do dispositivo anterior e não obrigou o ensino médio integrado, apenas autorizou sua implementação, que foi negada pela normatização do Decreto 2.208/1997. Como permanece intocada a possibilidade de oferta de cursos profissionalizantes de curta duração e modulares nos domínios da iniciativa privada, a flexibilização da oferta de ensino profissionalizante atende ao pré-requisito da nova fase de acumulação flexível do capital, requerendo a aplicação de um (neo)liberalismo, mesmo que o discurso propagado pelo governo Lula seja carregado de argumentos sociais. A flexibilização atua nesse âmbito como parte da fragmentação que abre *nichos* de mercados educacionais explorados desde os investidores das Bolsas de Valores, empresários vinculados ao fundo destinado ao Sistema S, até os empreendedores menores, cujas promessas de emprego seduzem os estudantes trabalhadores. A conservação desse viés une todos esses elementos ao pressuposto de mercantilização da educação na qual todos podem "vender" certificados em cursos aligeirados e modulares tanto em cidades metropolitanas quanto em cidades do interior.

Essas medidas, que conservam a dualidade educacional e reforçam a dicotomia entre ensino médio e profissionalizante, partiram do próprio governo. A separação na estrutura organizacional do Ministério da Educação entre Secretaria do Ensino Médio e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológico é uma via de contramão para o ensino médio integrado, como indicam as expectativas frustrados dos intelectuais do campo progressista participantes ativos dos debates em torno de um novo dispositivo,

> O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1091)

Em seguida, o Ministério da Educação (MEC) oficializou as diretrizes curriculares amparadas pelo parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), reforçado pela Resolução nº 1/2005. Na prática, tais diretrizes foram elaboradas sob as orientações das políticas neoliberais do decreto de 1997, como consta no Parecer nº 39/2004 (CEB, 2004)

(idem). A orientação a partir do novo dispositivo regulador era de que novas diretrizes curriculares fossem implementadas, entretanto, as Diretrizes já em vigor pela Resolução nº 3/1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, acompanhadas pelo Parecer nº15/1998 e pela Resolução nº4/1999, que normatizou as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível técnico, seguida pelo Parecer nº16/1999, foram mantidas. Por isso, reforça-se ainda mais que o novo Decreto nº 5.154/2004 se encontrava com suas "disposições, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto n. 2.208/97" (idem, p. 1093). Como prescreveu a Câmara de Educação Básica (CEB, 2004, p. 399): "As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência".

De acordo com Santos (2017), o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 39/04, que reconheceu a educação profissional na modalidade integrada com matrícula e conclusão únicas, também reconhece a natureza distinta dos conteúdos do ensino médio e da educação profissional. O autor chama a atenção para a dicotomia que persevera no currículo do ensino médio integrado, separando em dois aspectos a formação para a cidadania de um lado e no outro vértice a formação para o mundo do trabalho. Na prática existe uma concepção de currículo para o ensino médio regular e outra para o ensino profissionalizante, isto é, a proposta integradora conserva a dicotomia formação geral e formação profissionalizante restrita.

A vigência das diretrizes curriculares emanadas das concepções do Decreto 2.2008/1997 e a assimilação das modalidades concomitantes e subsequentes ainda atreladas ao pressuposto, como consta na LDB 9.394/1996, afirma que o "Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica" (BRASIL, 2004c, p. 27). É importante perceber que o Estado preserva a participação da iniciativa privada nos empreendimentos educacionais. Esse padrão de relacionamento entre o público e privado acompanha o desenvolvimento da formação social brasileira, como indicam Santos e Silva (2015, p. 191), cuja parceria se reproduz como elemento de dominação da elite brasileira, pois "o privado está sempre em busca de parceiros públicos para desenvolver e potencializar seus empreendimentos, ressaltando que a aparência enganosa das políticas brasileiras, às vezes, nos mostra o contrário: parece ser o público em busca da iniciativa privada".

A lógica neoliberal, que atuou na formulação das medidas que acompanhavam o Decreto 2.208/1997, continuou válida. O viés mercadológico e seus preceitos preconizam a adequação ao modo de acumulação flexível reordenando a dominação do capital sobre o

trabalho, por isso, os seus preceitos se perpetram como qualificação e requalificação do aprender a aprender. O ideário das competências, adornadas pelo empreendedorismo, não apenas se reforçou como tornou-se uma tendência educacional. O empreendedorismo será, para muitas medidas políticas, o viés neoliberal mais límpido lançado sobre a esfera educativa. Para essa ideologia, em que 'tudo se vende', 'tudo se compra', ‘tudo tem preço’, a mercantilização da educação a transforma em um bem a serviço das relações de troca necessárias à reposição de perdas do capital no processo de crise estrutural. Com isso, nada é mais conveniente do que conceber a escola como uma empresa apta a formar indivíduos que irão ser recrutados pelo mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2011).

No rastro desse ordenamento, a continuidade das diretrizes educacionais gestadas a partir do Decreto 2.208/1997 confirma a necessidade do mercado em ter o Estado como um dos pilares da reprodução ampliada capitalista. No governo Lula da Silva, a educação profissional não só continuou sobre os fundamentos e medidas conservadoras do governo de FHC, como também pavimentou o terreno para um novo nível de entrelaçamento da escola pública com interesses privatistas.

Por conseguinte, o avanço da esfera privada sobre a pública apontou para o alto teor ideológico, apesar de categorias e conceitos educacionais de clássicos marxistas aparecerem em documentos oficiais. Na prática, os preceitos ideológicos das classes dominantes é que devem constituir o arcabouço da formação do “perfil” do trabalhador em sintonia com a necessidade do mercado. O currículo escolar deve estar ainda mais conectado com a esfera do mercado de trabalho de tal modo que o capital reivindica maior eficiência sobre os espaços que concernem à reprodução social. Por isso, o trabalhador que se quer é aquele que produz mais e aceite ganhar menos, abrindo mão de direitos sociais, consentindo a exploração e a precarização do processo de trabalho.

Para tanto, o empreendedorismo como ideologia difundida como a solução para o problema do desemprego é o ajuste necessário ao projeto de busca do consentimento frente à exploração mais aguda da força de trabalho. Nessa linha, o (neo)liberalismo, a matriz dessa forma contemporânea de empreendedorismo, preconiza a responsabilização individual da condição social dos indivíduos, preferencialmente, os fracassos relacionados ao mercado de trabalho. Como projeto de classe dominante, o poder público se coloca a serviço do privado quando se propõe a implementar políticas educacionais ao alcance da iniciativa empresarial.

Como pilar de sustentação do capital em crise estrutural, o Estado tem a tarefa de abrir novas frentes para acumulação, pouco exploradas, como a educação, em outras fases do capitalismo, agora como área que deve estar a serviço do mercado. Esse suporte veio

acompanhado de uma "nova forma de gestão da educação que implicou também mudanças institucionais e a reconfiguração das relações entre o Estado, escola e a comunidade. Abriu-se espaço para a participação da iniciativa privada nos projetos e nas práticas institucionais das escolas públicas" (KRAWCZYK, 2008, p. 800).

Nesse rastro, a política educacional do governo abraçou a causa do mercado e lançou o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação". O movimento "Todos pela Educação" é uma iniciativa de empresas privadas que congregam conglomerados empresariais, como Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Instituto Itaú Cultural, Fundação Itaú Social, Banco Santander, Pão de Açúcar, Instituto Gerdau, Fundação Educar-Dpascoal, Instituo Ayrton Senna, Instituo Ethos, dentre outros. Na esteira, o governo federal implementou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que visava, entre outras medidas, modernizar os estabelecimentos de ensino para a oferta de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" e o PDE reforçaram que a tendência do segundo governo Lula da Silva (2007-2010) era as Parcerias Público-Privada (PPPs). Essa tendência também obteve força no primeiro governo da Presidente Dilma Roussef (2011-2014)[63].

Para alcançar as Metas do "Compromisso Todos pela Educação" (TPE), o PDE foi vinculado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)[64]. O PDE seria equivalente ao PAC da educação. Podemos situar o PAC como uma forma do governo para estimular e assumir tarefas que a iniciativa privada não enfrentava, sem, contudo, deixar de favorecê-la como é tendência histórica brasileira, qual seja o lucro é da empresa e o ônus é do Estado.

O segundo governo Lula da Silva (2007-2010), que buscou interferir na economia, não caracterizou um novo Estado de bem-estar social à brasileira. O governo adotou a retórica do desenvolvimentismo, combinado com a promoção de uma "economia social" através de Programas sociais compensatórios, como Bolsa Família. Todavia, essas medidas não desvincularam a política macroeconômica do governo dos preceitos (neo)liberais como o controle inflacionário, manutenção de juros altos, *superávits* primários. Essas medidas compõem um leque de atrativos aos especuladores das Bolsas de valores, liberação de subsídios para os setores de *commodities* agrícola e industriais, centrados no agronegócio, na siderurgia, na indústria de celulose e derivados do petróleo etc. Essas medidas, em sintonia com o capital

[63] O segundo mandato foi interrompido pelo golpismo de primeira hora que cercam os interesses do capital e as oligarquias políticas que tomam assento no parlamento para representá-lo. A crise que adveio sobre o governo Dilma Roussef (2015-meados de 2016) culminou no golpe de *impeachment* em abril de 2016.

[64] Esse programa foi o carro chefe dos investimentos governamentais em parceria com a iniciativa privada em vários ramos da infraestrutura que modernizaria a economia brasileira.

financeiro internacional, acomodaram interesses empresariais nacionais e internacionais e possibilitaram relativa estabilidade ao governo Lula da Silva. Podemos assim caracterizar esse período favorecido por uma melhor conjuntura nas relações políticas, em que as medidas (neo)liberalizantes foram brandas do que ortodoxia do mercado preconiza.

No lançamento do PDE, o governo deu ênfase à educação profissional de nível médio com o objetivo de estimular sua expansão. Após a sanção do Decreto 5.154/2004, apenas Santa Catarina e Paraná abriram turmas de ensino médio integrado ao profissionalizante, sendo mais vigoroso nesse último (CÊA, 2007). No Estado de Pernambuco, foram criadas políticas educacionais firmando parcerias com o setor privado através do Ensino Profissionalizante e Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's). As Escolas de Referência em Ensino Médio foram implantadas no âmbito do Ginásio Pernambucano, revelando um modelo de gerenciamento da educação pública para o ensino médio, mediante contratos de gestão compartilhada com o setor privado. Posteriormente, a experiência pernambucana como modelo foi implantada para o projeto de EMI no Ceará.

Para atender às demandas de expansão da oferta de ensino profissionalizante estabelecidas no PDE, o governo federal lançou o Programa Brasil Profissionalizado[65]. Essa política indutora do Ministério da Educação repassa recursos aos estados para criar e fortalecer a rede de escolas profissionalizantes, modernizando e expandindo a oferta de ensino médio integrado à educação profissional.

A expansão da rede de ensino médio profissionalizante foi articulada tanto na esfera pública quanto na privada. Na esfera pública, a inciativa governamental, após a regulamentação jurídico-normativa do Decreto 5.154/2004, foi abrangendo as modalidades presencial e à distância (EaD). Para atender a essa última modalidade, foi criada a Escola Técnica do Brasil (E-Tec Brasil). Podemos citar também a Escola de Fábrica, visando à formação de jovens de 16 a 24 anos no ambiente de trabalho. Na outra frente, o MEC lançou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) cujo objetivo era buscar a renovação ou rearticulação curricular adequada aos Projetos de EMI assim como previa investimentos destinados à formação continuada de docentes para atuarem nessa modalidade. Também ganhou destaque na política educacional dos períodos de governo Lula-Dilma o Programa Nacional de Integração da educação Profissional com Educação Básica na

[65] O Programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007 sob o Decreto nº 6.302/07. Ele visa estimular as políticas que integrem ensino médio e educação profissional e é apresentado pelo Ministério da Educação como uma das estratégias para atender metas do PDE. Anterior a esse Programa havia o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que amparava o ensino profissional subsequente, isto é, após o ensino médio.

Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). O Proeja era ofertado ao público jovem e adulto que cursava o ensino fundamental e/ou médio, para alunos fora da faixa etária para o nível de ensino.

Essas iniciativas também foram articuladas com a expansão da rede federal de educação através da criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs)[66], em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Já no governo Dilma Roussef (2011-2014), foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, Pronatec[67]. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica expandiu-se para todos os Estados com mais de 350 unidades, reforçando a ênfase dada pela política educacional à educação profissionalizante (BRASIL, MEC, 2014).

A partir de 2011, incorporando o suporte financeiro do Programa Brasil Profissionalizado, o Ministério da Educação envolveu a maior parte dessas políticas educacionais no Pronatec. Este programa se coloca como uma plataforma que articula diversas iniciativas para a educação profissional. O Pronatec não é nosso objeto de estudo especificamente, entretanto, é salutar apontar, mesmo que sumariamente, que a expansão da educação profissionalizante, seja ela na formação inicial ou continuada, presencial ou à distância, na esfera pública ou privada, tornou-se a congregação de um conjunto de ações do governo federal nessa modalidade educacional.

O primeiro objetivo traçado pelo Pronatec trata de "expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional" (BRASIL, MEC, 2011). Para alcançar essa meta, o governo lançou:

> 1) A Rede e-TecBrasil que oferta cursos gratuitos de nível técnico seja na formação inicial ou continuada de qualificação profissional a distância. As unidades do Sistema S foram contratadas para atuarem junto às instituições estaduais de ensino e da rede federal;
> 2) Acordo de gratuidade com as instituições que compõem o Sistema S. Através das contribuições compulsórias e dos repasses de recursos federais, o Senai, o Sesc, o Senac e o Sesi ofertavam cursos de qualificação profissional para estudantes de baixa renda;
> 3) Fies Técnico e Empresa. Estabeleceu parceria com instituições do Sistema S e escolas técnicas privadas para financiar cursos de qualificação profissional inicial e continuada.
> 4) Bolsa Formação. Através desse programa o governo federal repassava o Bolsa Formação a estudantes que tivessem concluído ou estivessem

[66] Os Institutos Federais de Educação Tecnológica foram criados em dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892 em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).
[67] O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

> matriculados no ensino médio ou em cursos de formação inicial e continuada de qualificação profissional (BRASIL, MEC, 2013; MANFREDI, 2016).

A expansão do ensino profissionalizante vem se constituindo como macropolítica do Estado brasileiro nesse século, anotando uma curva expansiva após a sanção do Decreto 5.154/2004. As demandas mercadológicas do setor privado avançaram sobre as políticas públicas desde a adesão brasileira ao *Consenso de Washington* e a realização das reformas do Estado nos anos 1990. Elas tomaram as feições e conteúdos neoliberais mais bem delineadas no governo FHC. O governo Lula da Silva, apesar da maior inclinação em buscar o alívio da pobreza, não deixou de atender às tais demandas e, ademais, favoreceu a expansão do capital sobre os serviços que o Estado oferta como direitos sociais. No governo Dilma Roussef, soma-se um conjunto de iniciativas educacionais que encaminharam o avanço do setor privado na expansão do ensino profissionalizante. Nesse sentido, o Pronatec foi a política educacional que articulou essa expansão combinada com a transferência de somas consideráveis do Fundo Público do Estado para o setor privado. Após a deposição de Dilma da presidência, Michel Temer abriu maior espaço para a participação de intelectuais do Movimento de Todos pela Educação, afinando as medidas do Estado brasileiro as diretrizes do Banco Mundial com a elaboração do documento "Um ajuste justo".

Os empresários que controlam o Sistema S foram os mais contemplados, pois sua rede de unidades abrange o território nacional. De acordo com Guimarães (2014), 70% das matrículas no Pronatec estão vinculadas ao SENAI e ao SENAC. Essa abrangência se dá em cursos de formação inicial e continuada, em cursos de até 160h., isto é, contemplados pela modalidade concomitante preservada do dispositivo 2.208/1997. A pesquisadora supracitada menciona que a tendência é que entrem na disputa pelo Fundo Público da EP nível técnico (Pronatec) as instituições privadas que mais controlam o mercado educacional. A revista Exame[68] destaca as corporações que atuam e disputam o mercado educacional: Kronto-Anhaguera[69], Grupo Estácio, Grupo Fanor, A Kinea-Itaú que controla a marca de ensino

[68] Revista Exame 8 de setembro de 2013.

[69] A fusão entre a Kroton e Anhaguera fez desse conglomerado de investimentos a maior corporação do mercado educacional do país e uma das maiores do mundo, segundo a Infomoney (22/04/2013). Desde 2007, as duas empresas com apetite na Bolsa de Valores de São Paulo, expandiram suas redes com as políticas educacionais do governo Lula para o Ensino Superior, depois Dilma Roussef seguiu esse *modus operandi* no ensino técnico-profissionalizante. O ProUni, Fies, Pronatec tornaram-se os maiores aportes do Fundo Público aberto ao mercado educacional brasileiro favorecendo a esfera privada no setor educacional. De acordo com a Infomoney, a Kroton fechou suas ações na Bolsa de Valores de São Paulo em 2012 com valorização de 151,50%. Para aprofundar e compreender melhor as reformas educacionais para o Ensino Superior ver a Tese de Doutorado *Graduação Tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário,* de José Deribaldo Gomes dos Santos. Também a Tese *A Educação da "Miséria": particularidade capitalista e ensino superior no Brasil,* de Lalo Watanabe Minto. Sobre a expansão do ensino superior ver também LIMA FILHO (2015) *Expansão da*

profissionalizante Microlins. A lógica que coordena a atuação dessas empresas é guiada pelos investidores a quem interessa acessar os Fundos Públicos destinados à educação.

Para entender melhor o impacto desse *nicho de mercado*, Guimarães (2014) afirma que 35 mil alunos estão matriculados em cursos técnicos via Pronatec. Segundo a autora, a empresa Konton-Anahguera comunica aos investidores de mercado a aquisição de mais de 28 mil alunos para o segundo semestre de 2014 e a abertura de mais de 15 mil novas vagas, sendo sete mil para o Norte e Nordeste brasileiro. Essa expansão se deve, principalmente, ao Pronatec via Bolsa Formação que subsidia cursos profissionalizantes para estudantes do Ensino Médio ou que tenham concluído o Ensino Médio (idem).

Abaixo reproduzimos a tabela da pesquisa de Melo e Moura[70] (2016, p. 111), que mostra a distribuição de recursos do Pronatec, entre as esferas públicas e privadas até 2014.

Tabela 1: Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a maio/2014. Rede de Ensino

Rede de ensino	**2011 (R$)**	**2012 (R$)**	**2013 (R$)**	**2014 (R$)**	**Total por Rede de Ensino (R$)**
Sistema S	208.261.704,50	1.054.161.444,18	2.065.021.070,00	1.200.822.145,00	4.528.266.363,68
Rede Federal	39.827.005,00	338.789.930,90	742.501.736,80	193.924.454,25	1.315.043.126,95
Rede Estadual	-	92.648.000,00	228.482.150,00	83.393.000,00	404.523.150,00
Rede Municipal	-	-	14.681.000,00	3.380.000,00	18.061.000,00
Rede Privada	-	-	51.681.163,63	138.113.463,01	189.794.626,64
Total anual	248.088.709,50	1.485.599.375,08	3.102.367.120,43	1.619.633.062,26	6.455.688.267,27

Fonte: FNDE, 2014

Podemos observar que nos dois primeiros anos do Pronatec, os recursos foram destinados à Rede Federal de educação e ao Sistema S, sendo a parceria com o empresariado contemplada com a fatia mais gorda dos recursos públicos. Nesses dois primeiros anos, enquanto a rede pública recebeu um pouco mais de 471 milhões, o Sistema S abocanhou mais de 1,2 bilhão do Fundo Público para a expansão da EP. Como a tendência histórica mostra, o Sistema S é a parceria público-privada institucionalizada desde a década 1940. Santos e Silva (2015), ao analisarem o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), apontam haver um acúmulo de capitais nessas instituições, pois em 2012 a monta lucrativa atingiu a casa dos 15 bilhões de reais. De olho nesse mercado educacional, as corporações privadas passaram a se

educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. Revista Educação .https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7177 .

[70] Dados obtidos pelos autores junto ao Relatório de Auditoria Anual de Contas/2013 realizado pela CGU na SETEC/MEC foram encontrados no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

movimentar para abocanhar uma fatia desses recursos, uma parcela, gorda, deles, via Pronatec. Não obstante, o Sistema S apoia seu sistema utilizando o poder do Estado para realizar sua arrecadação compulsória diretamente do salário do trabalhador, por isso, argumenta Santos e Silva (idem), deveriam ofertar cursos gratuitos aos mesmos. Porém, através do Acordo de Gratuidade (Pronatec), uma soma alarmante de recursos públicos é transferida às entidades empresariais dos serviços nacionais, o que despertou ainda mais o interesse dos empresários das corporações em disputar uma fatia desses recursos públicos com as entidades do Sistema S.

Para Santos e Silva (2015, p. 198),

> Nesse ponto, há uma intrigante celeuma. De um lado, encontramos o Sistema S, que detém generosos recursos estatais; de outro, um grupo de empresários que, mesmo contra a ideia neoliberal de liberdade do mercado, quer que o Estado se intrometa nas desavenças entre os empresários que disputam a 'tão saudável' venda de serviços educacionais, seja pela via das PPPs, ou simplesmente pela esfera diretamente privada.

Com o ingresso das empresas privadas do mercado educacional em 2013, Melo e Moura (2016) apontam que 73% dos recursos do Pronatec foram repassados ao capital privado entre 2011 e 2014, enquanto 27% foram para as instituições públicas. Já Frigotto (2014)[71] reforça que o Pronatec é uma reedição do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra, (PIPMO)[72], e do Plano Nacional de Formação Profissional, (PLANFOR)[73], convertendo-se em caça-níquel para as instituições privadas. Esse aspecto é ainda mais reforçado pela reedição do Fies aplicado na ES, adaptado ao ensino profissionalizante através do Fies Técnico e Empresa, voltado ao financiamento de cursos profissionalizantes na rede privada.

Melo e Moura (2016) observam que a aprovação da Lei 12.513/2011 foi o instrumento que regulamentou uma importante mudança nesse processo de mercantilização da oferta de ensino profissionalizante. Isto significa que os estudantes trabalhadores podem financiar sua formação subsidiada pelo Estado e as empresas privadas podem celebrar o acesso ao Fundo Público. Essa assertiva é analisada segundo dois objetivos principais.

> O **primeiro**, e mais óbvio, é o de dinamizar o mercado da EP, estimulando a criação ou a adequação de empresas para competir ou intensificar a competição nesse segmento do mercado educacional. O **segundo** é um pouco mais complexo, mas igualmente coerente com toda a racionalidade que está na gênese desse Programa. O novo FIES torna possível a existência de empresas educacionais com um modelo semelhante ao dos institutos federais, pois uma organização privada de ensino superior pode se cadastrar nesse

[71] Em matéria publicada no portal Uol em 30/06/2014.
[72] Concebido no governo João Goulart (1963) e executado durante o regime militar até 1982.
[73] Concebido e aplicado nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

> fundo e passar a atuar na oferta de cursos técnicos de nível médio. (MOURA, 2013, p. 24)[74]

A propaganda neoliberal de um Estado mínimo para a economia não se reflete nessa política educacional que congrega a lógica estruturante da relação contraditória entre capital, trabalho e educação. As disputas entre as grandes corporações e as entidades dos serviços nacionais realçaram o que Mészáros (2011) pontua sobre essa falsa propaganda de que o capitalismo não viveria nenhum dia sem a providência protetora do Estado. Como ressalta Santos e Silva (2015, p. 192), "na essência, a missão neoliberal não é a de se afastar do campo econômico para deixar livre a operação do mercado (a liberdade mercadológica), mas criar instrumentos cada vez mais sofisticados para que os empresários garantam seus lucros".

Com a expansão da rede de ensino profissionalizante, o que se evidencia é a transferência de um vultoso fundo público ao mercado privado. "As grandes corporações que têm no ensino um negócio, inicialmente centrado no Ensino Superior, rapidamente estão também avançando sobre o mercado da Educação Técnica e Profissional, tradicionalmente disputado pelo Sistema S" (FRIGOTTO, 2014b, p.1).

Essa expansão está vinculada à regulamentação do decreto 5.154/2004 que absorveu o conteúdo do decreto anterior. O acréscimo dessa modalidade de ensino, integrada às já existentes concomitantes e subsequentes, não resolve o problema da fragmentação e da dicotomia educativa entre educação geral e educação restrita. A preservação da organização curricular, proveniente das medidas que acompanharam o decreto 2.208/1997 que separa ensino médio regular e ensino profissionalizante, está em acordo com os interesses mercantilistas da esfera privada. O desenvolvimento posterior das políticas educacionais confirmou que tal fragmentação veio a atender o processo de conversão da educação profissional, um negócio a ser explorado pelos empresários da educação.

No período de uma década que compreende os anos de 2007, no qual o governo fez o lançamento do Plano de Metas Todos Pela Educação e do PDE, e o ano de 2016 que deflagrou o fim do governo Dilma[75], após as investidas golpistas das oligarquias tradicionais (compõem o grupo Centrão), aliadas e opositoras ao governo eleito, com assento no Congresso Nacional, configuraram políticas de profissionalização que flexibilizaram a oferta dessa modalidade. Para

[74] Grifos dos autores.

[75] Lula da Silva e a coalizão política liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiram eleger sua sucessora, Dilma Rousseff (2011-2016), assegurando que esta coligação daria continuidade ao projeto político iniciado com as eleições de 2002. No entanto, após as eleições de 2014, com a vitória de eleitoral(?), o governo Dilma passou a enfrentar uma crise econômica com reflexos diretos na coalização política, base de sustentação de seus governos. A crise culmina com o golpe de *impeachment* de 2016, quando seu bloco de alianças se desfaz e um grupo desloca seu apoio ao então vice-presidente Michel Temer (PMDB).

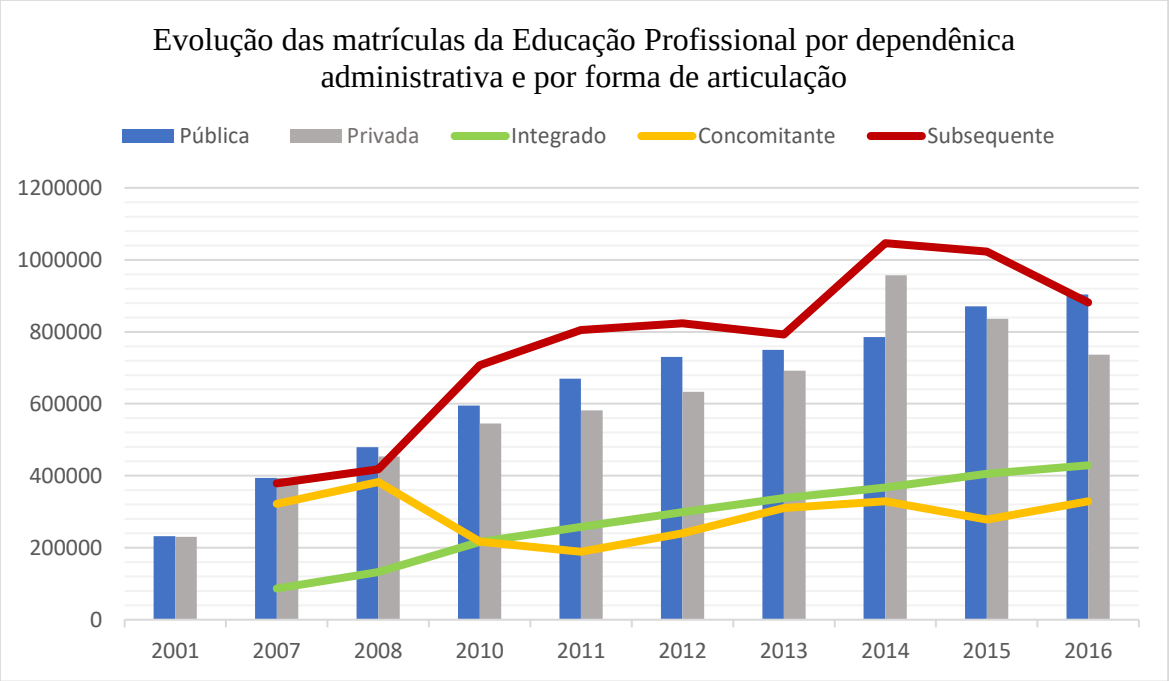
Leher (2012, p.6), a principal agenda dos governos Lula da Silva e Dilma Roussef é o Compromisso Todos pela Educação.

> O nexo entre o MEC e o TPE não é apenas conjuntural. O ministro Haddad batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2007b), com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação. A leitura da Exposição de Motivos do *Plano* comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE.

Desse modo, são gestões comprometidas com a iniciativa privada, pois o vínculo orgânico entre o público e o privado é firmado nos documentos oficiais e na nomeação de intelectuais técnicos para atuarem no segundo escalão no Ministério da Educação. As políticas indutoras à expansão do ensino profissionalizante revelam a predileção pelo atendimento dos compromissos com o TPE.

Ao longo desses governos, os dados estatísticos evidenciam a expansão da rede de ensino profissionalizante. Os indicadores mostram que a evolução de matrículas no setor público e privado acompanharam o compasso do processo de conversão da qualificação profissional numa função econômica. Os dados do Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira (INEP), publicados anualmente, mostram que em 2001, a esfera pública registrou 231.736 (50,1%), enquanto a esfera privada teve um registro de 230.522 (49,9%). Através da regulamentação institucional e de políticas indutoras, a expansão atinge seu pico no ano de 2014. Com a metodologia do Censo escolar a partir de 2007, pode-se verificar a matrícula por forma de articulação entre ensino médio e ensino profissionalizante, tanto na esfera pública quanto na privada. O gráfico abaixo mostra a evolução das matrículas considerando a dependência administrativa, pública ou privada, e a forma de articulação do ensino profissionalizante:

Gráfico 1- Evolução das matrículas da Educação Profissional por dependência administrativa e por forma de articulação



Fonte: INEP/MEC[76]

Os índices acima revelam a predominância das matrículas da EP na esfera pública. Isso é resultado de uma série de políticas implementadas que aumentou a oferta de vagas nos estabelecimentos públicos de ensino. A expansão da rede federal com a criação de Escolas Técnicas Federais e a conversão dos CEFETs e das escolas Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além da regulamentação, permitiu aos estados da federação implantar escolas estaduais de ensino médio- integrado ao profissionalizante. A regulamentação possibilitada pelo decreto 5.154/2004, inicialmente, se mostrou bastante tímida. Com o lançamento do PDE e, principalmente, do Programa Brasil Profissionalizado, alguns estados implementaram sua rede de escolas de EMI. No momento, não iremos nos deter a essa forma de articulação em âmbito nacional. Na próxima seção deste capítulo, destacaremos a iniciativa cearense, como efetivação de uma política educacional amparada na institucionalidade, após o decreto 5.154/2004.

Por hora, registramos que a modalidade de EMI se expandiu, mas, como estão vinculadas às iniciativas dos governos estaduais e o decreto 5.154/2004 não obriga o Estado a ofertar o ensino médio integrado, ficou bastante limitada. Também, o seu processo de construção, não é homogêneo, pois as diferenças regionais e os interesses políticos, eleitorais e econômicos, dos grupos que governam o ente federativo, apontam caminhos distintos entre as

[76] Não conseguimos acesso aos dados das Sinopses estatísticas do Inep do ano de 2009.

concepções e preceitos emanados dos documentos oficiais e o tratamento dado à implementação do ensino médio integrado. Na seção posterior, trataremos de abordar a iniciativa cearense de EMI.

Não obstante, as modalidades concomitante e subsequente foram as que mais contribuíram para os resultados alcançados nesse processo de expansão, justo as mais criticadas pelos proponentes que revogavam o fim do decreto 2.208/1997. As críticas a esse decreto eram direcionadas a sua perversa lógica mercadológica que reforçava tanto a dualidade educacional em sua estrutura, quanto a dicotomia que separa o currículo para formação geral do currículo voltado às profissões técnicas. Em meio a esse debate, também atuam educadores que alertam para o limite da possibilidade de ensino integrado, pois sem superar a dualidade educacional, a dicotomia entre as esferas do saber é preservada e suas contradições são amplamente apropriadas pelos defensores da ordem atual. Como aponta Reis (2015, p. 253), quando ressalta que "o empresariado não nega os pressupostos de humanização integral, mas, pelo contrário, prega isso em seu discurso e em suas prospecções educacionais, reafirmando o poder que o capitalismo tem de reverter as situações a seu favor".

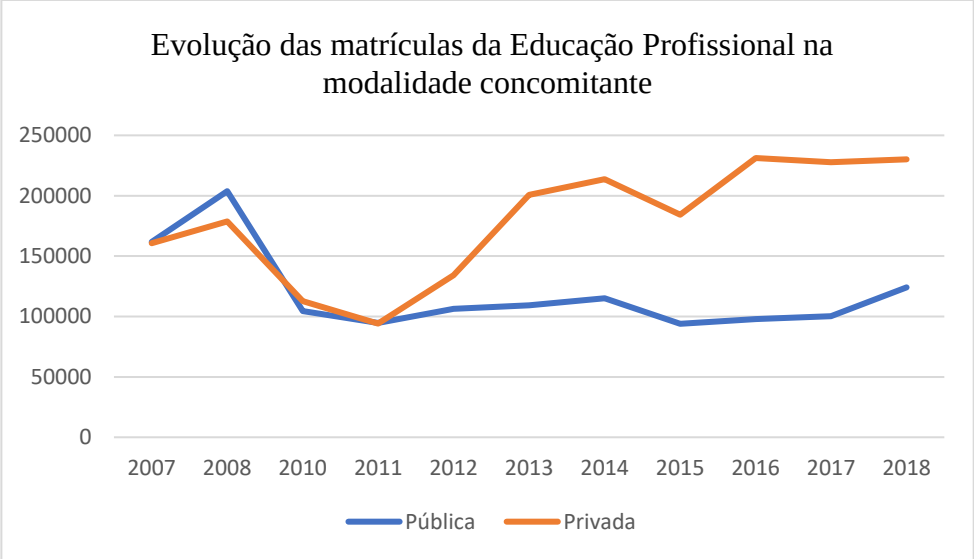
Os dados estatísticos do Inep revelam que tanto a esfera pública quanto o mercado empresarial exploram as modalidades de ensino profissionalizante, mesmo que a retórica, presente nos documentos oficiais, indique preceitos em outra direção para a formação humana do ser social. O modelo absorvido pelo Decreto 5.154/2004 do decreto que antecedeu e acrescido a forma integrada faz do novo decreto um documento híbrido, como conceituaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), e ao mesmo tempo, flexível podendo abrigar concepções distintas de educação profissional.

Uma das formas consideradas mais práticas para uma profissionalização precoce é a forma de articulação concomitante, pois o estudante, ao mesmo tempo que cursa o Ensino médio regular, também pode fazer um curso técnico. Para um estudante trabalhador essa forma de articulação o qualificaria para um emprego de forma mais rápida, sendo fundamental para melhoria da renda familiar. Nessa modalidade, a separação entre o ensino propedêutico e o profissional assume a forma clássica da dicotomia que separa a formação geral da formação específica. Os efeitos dessa modalidade são o aligeiramento e a evidência de colocar um teto à formação do trabalhador, promovendo a terminalidade dos estudos precocemente e dispondo-o ao mercado de trabalho em seus estratos mais baixos.

A modalidade concomitante, a despeito das oscilações entre um ano e outro, mantém como oferta as políticas públicas de EP. Em 2007, 161.707 matrículas registraram a modalidade que articula EM e EP, no mesmo estabelecimento ou distinto; em 2011, houve 94.679 alunos

nessa condição, indicando, portanto, um declínio nessa modalidade. Entre 2012 e 2016, são anotados números de matriculados sempre em torno dos 100 mil estudantes. Já nas instituições privadas, das 160.574 matrículas registradas no ano de 2007, o desempenho da modalidade concomitante evolui para ficar acima da casa dos 200 mil estudantes entre 2013 e 2018.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas na modalidade concomitante



Fonte: INEP/MEC

A queda no número de matrículas entre 2007 e 2010 na modalidade concomitante é revertida com o lançamento do Pronatec. Os convênios entre o governo federal e o Sistema S são os principais elementos que puxam os indicadores que recuperam o fôlego dessa modalidade. Entre 2015 e 2016, com a crise institucional envolvendo o golpe que depôs a Presidenta Dilma Roussef, vieram cortes orçamentários com impactos na atuação das instituições públicas e no sistema S, entretanto, parte dos cortes orçamentários preservaram os contratos com o setor privado, possibilitando a continuidade da exploração mercantil dessa modalidade educativa. Os empresários não deixariam de explorar um setor da educação que seria um espaço apropriado para obter vantajosas taxas de lucro.

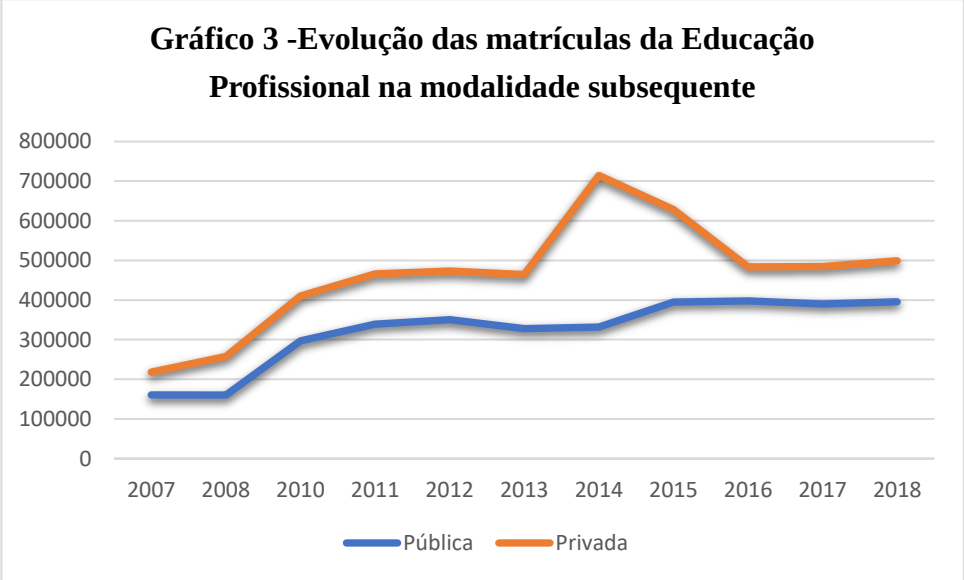
Enquanto em 2007, a modalidade subsequente registrou 160.652 matrículas na rede pública, em 2011 esse índice atingiu mais que o dobro com 339.227 matrículas. Na rede privada, essa modalidade subsequente é a preferida pelos empresários. A maior oferta dos cursos são os baixos custos, a forma aligeirada e o retorno, pois contam com estudantes ávidos a conseguirem um emprego. Em 2007 a maior parcela dos cursos vendidos nessa modalidade indicou 218.222 matrículas. Para a comemoração dos empresários, quatro anos depois, o censo escolar registrou 465.945 matrículas. Em 2014, o salto é ainda maior, com 714.307 matrículas. É o maior índice registrado nesse processo de expansão com três milhões de matrículas, considerando todas as

modalidades ofertadas. Nesse ano, considerando as matrículas dos setores público e privado, apenas a modalidade subsequente atingiu 1.046.340 matrículas. Isso é mais que o dobro das matrículas na modalidade EMI.

Essa modalidade carrega a marca de ter, em seus índices de matrículas, estudantes trabalhadores que concluíram o ensino médio, não obtiveram êxito em ingressar no Ensino Superior e não conseguiram um emprego. Para atender às exigências dos empresários, resta a esses estudantes a qualificação e (re)qualificação para, desse modo, tornarem-se empregáveis.

O gráfico 3 abaixo ilustra a evolução das matrículas na modalidade subsequente na esfera pública e privada.

Gráfico 3 – Evolução de matrículas da Educação Profissional na modalidade subsequente



Fonte: INEP/MEC

A implementação do Pronatec ativou o *boom* do ensino profissionalizante. Os dados mostram que entre 2011 e 2018, a curva da expansão ultrapassou a cifra dos milhões em matrículas, considerando todas as formas de articulação. Para tanto, convém destacar os incentivos ao setor privado, proporcionados pelo Acordo de Gratuidade, tais como a Bolsa Formação, o Fies Técnico e Empresa e o Programa Brasil Profissionalizado. Essas políticas possibilitaram ao mercado acesso aos recursos públicos, porém sem as contrapartidas do compromisso com a qualidade do ensino ofertado. No primeiro momento, a parceria entre o governo federal e os empresários do Sistema S logo ganhou a concorrência das grandes corporações empresariais da educação: Kroton-Anhaguera, Estácio, Kinea-Itaú, Grupo Fanor etc. Foi nessa esteira que as matrículas nos cursos profissionalizantes do setor privado superaram as dos estabelecimentos públicos em 2014.

Podemos constatar o *lobby* empresarial que mantiveram as modalidades concomitantes e subsequentes nos dispositivos legais. Em 2013, sob a alegação de um "apagão educacional" no jargão do senso comum de que "emprego existe, o que falta é mão de obra qualificada!", um movimento dos institutos e fundações empresariais pressionou o governo federal a disponibilizar mais recursos para as corporações privadas da educação (FRIGOTTO, 2013). A iniciativa generosa do Estado com as empresas educacionais foi tamanha que "as transferências de 2011 a 2014 somam quase 6.5 bilhões de reais. Desse montante, "1.8 bilhão destinou-se à esfera pública e 4,7 bilhões à privada, ou seja, 73% dos recursos do Pronatec são repassados ao capital privado, e apenas 27% à esfera pública", conforme pesquisa de Melo e Moura (2016, p. 111).

Nessa fase de acumulação capitalista flexível, acionada pela crise estrutural do capital, é notória a necessidade do capitalista em ter à disposição um Estado que promova a flexibilidade de um amplo conjunto de relações e serviços sociais como *lócus* da reprodução lucrativa. Na particularidade brasileira, a acumulação flexível segue os padrões do capitalismo periférico dependente, isto é, subordinado ao centro hegemônico do capital internacional, constituído, em nosso contexto, por uma burguesia que se associa ao capital externo a fim de manter seu *status quo*.

Com efeito, a inserção brasileira no capitalismo financeiro, mundializado, impõe a superexploração da força de trabalho. A formação da força de trabalho deve estar adequada às exigências de produtividade, instrumentalizada com certo domínio de conhecimentos tecnológicos, ao mesmo tempo, apta a consentir precárias condições de trabalho. Para adequar-se a este padrão, desde a adesão das elites brasileiras ao Consenso de Washington, as elites alocadas no poder adotam as diretrizes que emanam dos Organismos Multilaterais Internacionais (FMI, Banco Mundial etc.). São reformas e contrarreformas que realinham, de tempos em tempos, a institucionalidade do Estado, a estrutura econômica, as relações sociais aos imperativos do capitalismo externo e das demandas de classes dominantes, tanto da esfera privada quanto da que ocupa o aparelho estatal.

Em síntese, Souza *et. al.* (2017, p. 42) assinala que

> a compreensão de educação a partir da elaboração da Escola de Chicago, importante espaço de difusão do pensamento de diferentes áreas e épocas, que desenvolvem a Teoria do Capital Humano -THC. Esta teoria atribuiu um lugar estratégico à educação no processo de valorização do capital. Ou seja, os países, especialmente de economia periférica, através das reformas educacionais, com viés qualificador/profissionalizante, seriam capazes de formar capital humano (mão de obra) capaz de incrementar importantes ganhos ao capital por meio de um aumento da produtividade do trabalhador e da competitividade do país no mercado mundial.

As coordenadas para a inserção brasileira nesse novo padrão de acumulação flexível viriam com adoção e implantação das concepções (neo)liberais no que concerne ao papel do Estado, na implementação das políticas econômicas e sociais, realinhando as relações entre público e privado, de tal modo, a favorecer este último. Essa adoção não estava restrita às reformas do Estado e suas relações com o mercado, era imperativo ao projeto de autocracia burguesa, a implantação das concepções ideológicas do (neo)liberalismo em vários segmentos da sociedade. Por isso, encaminham demandas carregadas de preceitos ideológicos às políticas educacionais, levando as escolas a adotarem, como concepções de organização curricular, embutidas ou desveladas, o empreendedorismo e a empregabilidade, do aprender a aprender, do paradigma das competências.

Para Leher (2014), os mecanismos que estão efetivando essas demandas da dominação de classe, buscam a hegemonia e o controle das demais classes pela burguesia, principalmente, a classe trabalhadora. Essas forças utilizam o aparelho estatal, como ressalta o autor.

> O exame apurado e sistemático das principais iniciativas educacionais em curso no Brasil de hoje, como as sistematizadas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), permite afirmar que a meta dos setores dominantes é educar a massa de crianças e jovens para um conformismo (que nada tem de estático) com a situação social vigente que pode e deve mudar para que tudo fique como está [...] (idem, p. 6).

Esse processo também conta com a colaboração e subordinação dos intelectuais, representantes de classe e frações de classe da burguesia brasileira, pois eles se identificam tendencialmente com os interesses das agências internacionais multilaterais. Alguns deles atuam como executores e outros participam da elaboração das diretrizes (CUNHA, 2002). Para alguns desses intelectuais e técnicos-gerenciadores, a formação do trabalhador deve estar a cargo dos empresários, como defendem Moura Castro, Simon Schwartzman, João Batista Oliveira, Paulo Renato Souza e Paulo Paiva, cardeais defensores da Teoria do capital humano na educação. Defensores do Sistema S, esses autores entendem que a formação do trabalhador deve estar sob a alça do patronato e apontam a inadequação da formação oferecida no sistema público à realidade do sistema produtivo do país. Para Castro (2015, s/p), o Sistema S

> trata-se de um sistema privado, voltado para a satisfação de necessidades coletivas e com todas as vantagens de não ser repartição pública. Outro ganho ainda mais radical é que, sendo operado pelos empresários, quem administra o sistema é quem contrata seus graduados. Ou seja, se o Senai não prepara a mão de obra que a indústria pretende contratar, os empresários têm a faca e o queijo para exigir que isso volte a acontecer.

Todavia, após as eleições de 2014, com a vitória de Dilma Roussef para um segundo mandato, uma crise político-institucional instala-se no âmbito federal. A deposição de uma presidente eleita no âmbito da frágil democracia eleitoral, quebrando "as regras do jogo", violava o estatuto normativo-político da Constituição de 1988. Sem aval do mercado financeiro e minado pelos oligopólios midiáticos, o mandato de Dilma foi abreviado e encerrado em maio de 2016. Esse processo não é objeto de nossa análise, cabe aqui esse registro, pois a crise institucional revela os conflitos de classes, frações de classe, suas alianças e divisões, assim como o *modus operandi* da autocracia burguesa no Brasil.

No orçamento público, já estavam em curso cortes relevantes nos recursos destinados aos programas educacionais, entre eles o Pronatec. A partir de 2015, o Ministério da Educação criou critérios mais exigentes para a distribuição de recursos no Fies, no Bolsa Formação e no Acordo de Gratuidade. Essas medidas impactaram o Sistema S e as empresa privadas que reduziram a oferta de vagas na EP, tanto no setor público quanto no privado, como se observa no gráfico 3, exposto anteriormente.

Logo após o golpe que depôs Dilma Roussef, o governo Michel Temer (2016-2018) trata de atender às demandas dos empresários da educação (organicamente representados pela Confederação Nacional da Indústria -CNI, pelo Agronegócio, pela FIESP). O governo abriu espaço para intelectuais que compõem o movimento TPE e sintonizou com maior afinidade as diretrizes do Banco Mundial. Os intelectuais assessoraram o governo Temer elaborando o documento "Um ajuste justo". Nesse contexto, adotou uma agenda agressiva em prol do capital foi posta em prática: a Emenda Constitucional 55/2016 congelou os gastos com serviços sociais essenciais à população; uma reforma trabalhista com perdas ao trabalho, liberando a terceirização que na prática institucionalizou a informalidade. Na educação, reafirmou o compromisso com setores empresariais do mercado educacional. O governo Michel Temer (2016-2018) precisava do apoio da classe empresarial e na educação se comprometeu em honrar compromissos políticos com o movimento TPE. Não por acaso, o governo acelerou a tramitação da Base Nacional Comum Curricular e realizou a Reforma do Ensino Médio sem um amplo debate com a sociedade.

Nesse processo, pode-se constatar o avanço ainda maior do privado sobre o público por instrumentalizar o Estado com as concepções mercantilistas que lhes convém. A incorporação das demandas do setor privado imprime, nas Leis e na implementação das políticas educacionais, a construção hegemônica da pedagogia do capital (LEHER, 2014). O Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) em vigor desde 2014 amparou novas ações políticas, sem, contudo, deixar de estar apoiado em velhas práticas.

Nessa direção, o governo Temer, de plantão, encaminhou a Reforma do Ensino Médio. No ritmo do golpismo, o governo sancionou a medida provisória 746/2016, posteriormente aprovada pela Câmara e Senado federais a caráter, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. No movimento de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o EM foi separado das discussões, o Ministério da educação destituiu os especialistas que conduzia os trabalhos para o EM, restringindo os debates na elaboração dessa política educacional. A reforma do EM é mais uma das investidas dos interesses privatistas sobre as políticas públicas. (FRIGOTTO, 2016).

Uma das principais investidas da dita reforma foi a reestruturação curricular que flexibilizava as disciplinas da área de ciências humanas. O currículo compartimentado em obrigatório e optativo, articulado pelo itinerário formativo, possibilita a fragmentação e esvaziamento da formação científica e cultural dos estudantes. Pelo Artigo 35-A, parágrafos 3º e 4º, apenas as disciplinas de Matemática, Português e Inglês são obrigatórias nos três anos do EM. A formação profissionalizante é formalmente anexada ao currículo do ensino médio regular. Essa integração, porém, se dá com o esvaziamento do saber propedêutico. No processo de profissionalização precoce, a reforma do ensino médio, pressupõe antecipar, na formação do estudante trabalhador, a necessidade de se "especializar". Como 60% das disciplinas são obrigatórias e 40% optativas, no percurso do EM o estudante precisa optar por "minicursos profissionalizantes". Enquanto isso, Filosofia, Sociologia e Educação Física passam a ser temas transversais (BRASIL, 2018).

Essa reforma do EM traduz bem a ideia de flexibilização oriunda dos manuais dos defensores da ideologia neoliberal. A noção de aprendizado ao longo da vida, o ideário aprender a aprender, associado à noção de competência, converge para as demandas mercadológicas. Para Laval (2004), essa educação "do berço à tumba" associa a ineficiência da atuação estatal com o problema da eficácia escolar. A mão invisível do mercado livre, como prega Milton Friedmam[77], eliminaria o intervencionismo do Estado e limitaria a atuação dos sindicatos dos professores.

Como consequência desse processo de abarcamento das concepções pedagógicas pelos entes da esfera privada, ocorre um de processo hibridização do currículo integrado, não vinculado às necessidades da classe trabalhadora. As políticas públicas são convertidas em

[77]Milton Friedman é, ao lado de George Stigler, líder da escola (neo)liberal do pensamento econômico, mais conhecida como Escola de Chicago. As teorias dessa "escola" embasaram a política econômica da ditadura de Augusto Pinochet no Chile na década de 1970. Após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, Paulo Guedes, discípulo de Friedman, foi nomeado Ministro da Economia. Na teoria de Friedman a educação é concebida como capital humano.

instrumentos que possibilitam a incorporação do ideário neoliberal, posteriormente, potencializando a privatização do ensino público. Desse modo, o privado gerencia seus interesses ao universalizar, através da rede de escolas públicas, para as massas de trabalhadores, os valores morais, a instrumentalização de saberes restrita ao manuseio do maquinário digital, bem como a difusão do consentimento para exploração do trabalho precário.

Com isso, o currículo enxuto absorve o processo de integração às avessas, pois sua consequência direta, nos termos dos interesses privatistas, constitui-se no esvaziamento do conhecimento científico, histórico-cultural, artístico, corporal, subsumindo a formação humana às demandas do capital. Com o foco nas disciplinas de português e matemática, as demais são tratadas como temas transversais ou projetos interdisciplinares, reduzindo o ensino à instrumentalização precária. Desse modo, encontra-se uma forma de ativar a aprendizagem a conta gotas, transcrita dos manuais do liberalismo à educação. Em países de economia periférica e dependente, se produz, com efeito, a negação do direito ao conhecimento universal propedêutico, restando a instrumentalização precoce, aligeirada e fragmentada dos trabalhadores em cursos de baixo custo. Uma mão de obra adestrada e barata, suscetível a exploração e produção de mais-valia.

A regulamentação da articulação entre ensino médio e ensino profissionalizante, promovida pelo Decreto 5.154/2004, não alterou o processo de fragmentação e mercantilização da educação profissional. A preservação das modalidades concomitante e subsequente, a manutenção das diretrizes curriculares, aprovadas durante o governo FHC, reafirmadas nas gestões PTistas posteriores, a divisão no Ministério da Educação em uma Secretaria para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional, foram acompanhadas por um conjunto de políticas educacionais indutoras que reforçaram o vínculo da parceria público-privada.

Os conflitos que afloram dessa relação revelam o movimento da luta de classes. Embora abordemos a efetivação das políticas educacionais, elas são carregadas de embates entre os trabalhadores, intelectuais e suas organizações sociais em um movimento que busca modificar os rumos da história. Cabe o registro citado por Leher (2014) sobre o Encontro Nacional de Educadores -ENE, realizado no Rio de Janeiro nos dias 8, 9 e 10 de agosto de 2014. Esse evento tem impulsionado a ação dos movimentos sociais na educação a atuarem contra as políticas do Estado que absorvem as demandas da esfera privada, negando aos trabalhadores acesso a um Ensino Médio de qualidade. O ENE já está na terceira edição e tem se constituído como um fórum articulador das entidades dos trabalhadores da educação, que lutam contra o processo de mercantilização e, com efeito, de precarização implementado pelas reformas educacionais (*idem*).

A partir de 2011, os conflitos entre público e privado afloraram movimentos de resistência, manifestados nas paralisações estudantis e nas greves dos trabalhadores da educação no âmbito das três esferas do poder: federal, estadual e municipal. Elas indicam o movimento da luta de classes. São movimentos reativos e, por isso, limitados, mas toda greve produz suas lições, isto é, existe uma pedagogia inerente a essas lutas e indicam que o movimento em defesa da educação poderia despertar outras lutas centrais contra o domínio capitalista.

A atuação dos movimentos sociais não logrou êxito como contenção das políticas neoliberais. O Estado e as classes dominantes brasileiras coadunam com as diretrizes para a educação do Banco Mundial e outras agências multilaterais. Não é oneroso lembrar, o Banco Mundial, por exemplo, encara a educação como prestação de um serviço e não como um direito de todos (CORRAGIO, 1998; CROSO, 2008).

A disseminação de cursos profissionalizantes, por um lado, revela uma margem de manobra que favorece a ampliação de um círculo de investimentos maior ao capital, intentando a reprodução do lucro; por outro lado, a expansão do sistema educacional promove a propagação de um conhecimento direcionado às massas, tendo seu horizonte delimitado pelas fronteiras do capital, portanto, distante dos interesses e necessidades reais da classe trabalhadora.

A educação é um poderoso instrumento de formação humana, por isso, os empresários necessitam, mediante os sinais de limites absolutos da crise estrutural do capital, reformar permanentemente a instituição escolar. Por isso, o capital demanda utilizar a esfera educativa em prol dos interesses financeiros bem como controlar, treinar, adestrar moralmente o trabalhador, ao mesmo tempo, que controla o escopo ideológico como lhe convém. Em troca, segundo Reis (2015, p. 255), o benefício ao trabalhador é a possibilidade de "(re)qualificação profissional para se manter empregável, pois tal concessão vem acompanhada de "preparo físico, técnico e moral" para produzir cada vez mais e garantir seu salário".

No sentido de também desmistificar a predileção da classe empresarial pela educação profissionalizante, Santos (2018, p. 12) revela o que lhes interessa.

> A expressão da educação profissional assume uma tarefa de formar a base social no exercício de meios de sobrevivência. Ao profissionalizar as referidas forças produtivas, esse ramo educativo pretende torná-las ainda mais lucrativas na complexificação da produção de mercadorias e na extração de taxas de mais-valia. Ao dar sentido a um "desvalido da sorte", profissionalizando-o, ou seja, formando um sujeito "integrado" à lógica do capital, a educação profissional assume o caráter ideológico de controle sobre uma massa de possíveis insurgentes, pois reafirma o complexo ideológico estruturante das relações culturais da sociedade do capital.

Por se tratar de uma política de expansão da rede de cursos profissionalizantes, com a opção de atendê-la via setor privado, o governo federal deixou de destinar um aporte maior de recursos para as instituições educacionais públicas, de modo que melhore a qualidade da oferta desses cursos. O que está em curso é a reafirmação da velha dualidade estrutural da educação e, em seu interior, a potencialização para novas dicotomias: formação geral *versus* formação especializada, educação propedêutica *versus* educação profissional, ensino regular *versus* ensino profissionalizante. As raízes desse processo são amparadas pelo terreno da autocracia burguesa após a Constituição de 1988, pois nela surgem dois decretos para a educação profissionalizante com fins distintos.

Ao modo neoliberal, o Decreto 2.208/1997, instituiu uma educação que revigora a dicotomia educativa, acentuando a abertura do processo educativo aos fins mercantis da iniciativa privada. Já com os proponentes do Decreto 5.154/2004, observava-se o esforço para a revogação do decreto anterior para, a partir daí, colocar na pauta das políticas educacionais a educação inspirada na concepção de politecnia, porém, o resultado, considerando a luta de classes nesse contexto, terminou por gerar um dispositivo que absorveu o conteúdo da proposta anterior, acrescentando a possibilidade do ensino médio integrado. Com efeito, o dispositivo amparou uma espécie de hibridização entre concepções e conceitos educacionais distintos.

Os intelectuais progressistas, alinhados aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), reivindicavam uma nova proposta de formação humana, baseada na politecnia, em direção à *omnilateralidade.* Entretanto, o que foi parar no chão da realidade foram propostas de EMI que no limite promoveram a articulação entre ensino médio regular e ensino profissionalizante. As propostas com base no conceito de politecnia ficaram restritas e tuteladas ao Estado e aos grupos políticos que hegemonizam o poder político.

O processo de implantação do projeto Ensino Médio Integrado (EMI) vem ocorrendo mediante um intenso momento de reformismo educacional, caracterizando um complexo de mudanças que não transforma a estrutura social, mas visa adequá-la às novas demandas do capital sobre o trabalho. Em um primeiro momento, as mudanças possibilitadas pelo Decreto 5.154/2004, acompanhadas pelas políticas educacionais PDE-TPE, Pronatec, Programa Novo Ensino Médio, criaram um cenário propício à articulação entre as instâncias administrativas do Estado – Governo Federal, estaduais e municipais – e a esfera empresarial. Em um segundo momento, a articulação e o *lobby* da esfera empresarial, junto aos agentes do Estado na elaboração do PNE-2014-2024, foram seguidos pelo golpe de *impeachment* de 2016 e fizeram

com que as Reformas, tanto do Ensino Médio como da Base Nacional Curricular Comum, desaguassem a educação profissional na lógica de mercado.

Como destacamos, o MEC tenta diluir, em uma longa série de Decretos, Portarias, Editais, Termos, Chamadas, Protocolos de Intenção, Resoluções, Projetos de Leis etc., a agenda "Todos pela Educação". Apesar do discurso desenvolvimentista que apareceu nas gestões Lula-Dilma, o que passou a valer, no miolo dessas políticas educacionais, foi o viés neoliberal que essas regulamentações carregavam. Elas apontam para uma dimensão diametralmente oposta à formação humana *omnilateral*.

Após a escalada ao poder, do grupo que se aglomerou em torno do governo Temer (2016-2018), a agenda do setor privado foi ainda mais radical. Como operador desse pacto, o Estado disponibiliza recursos financeiros aos estados e municípios, sem deixar de abonar os empresários do Sistema S, do movimento Todos pela Educação e das grandes corporações que atuam no mercado educacional.

A Reforma do Ensino Médio do governo Temer é a síntese gestada bem ao modo de ser das classes dominantes brasileiras. No contexto das políticas de arrocho financeiro o governo implantou, com anuência do Congresso Nacional, um plano de congelamento dos investimentos do Estado brasileiro em serviços de educação, saúde e assistência social através da PEC do Teto de Gastos. Em seguida, a Reformas trabalhista foi implantada através de Lei 13.467 de 2017 modificando regras de remuneração, planos de carreiras, flexibilizando a relação entre patrões e empregados, retirando direitos trabalhistas. Foi nesse contexto que a educação foi alvo de investidas do capital para que faça parte da roda que gira a economia.

Nesse processo, os movimentos sociais de classe apresentaram resistência a esse projeto, mas o que prevaleceu foi a força de articulação do capital que faz do Estado, como diria Marx, um comitê dos negócios da burguesia. Não obstante torna o ensino médio e o ensino profissional fatores de desenvolvimento socioeconômico do Brasil, como pregam os defensores da teoria do capital humano, argumento que se dilui, jogando contra o trabalhador e a favor do capital, pois a flexibilidade significa menos obrigações dos capitalistas para com o trabalhador, isto é, exige-se um trabalhador qualificado e produtivo, no entanto, com menor custo. Isso implica na redução dos direitos do trabalho, precarizando as condições da classe trabalhadora.

No cenário de crise, adequar a escola à lógica do mercado pressupõe concebê-la como uma empresa que tem a tarefa de formar os indivíduos aptos a lutarem por uma vaga no mercado de trabalho capitalista, bem como difundir os valores ideológicos para o exercício da cidadania empreendedora dentro das fronteiras do capital.

Na próxima seção, analisaremos como o processo de reformulação da política de educação profissional no Brasil refletiu no âmbito do Estado do Ceará. Buscaremos explicitar o contexto de surgimento e desenvolvimento das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Ao fechar um ciclo de 10 anos de existência, essas escolas assumiram uma linha de atuação que representa bem a fusão entre EM e EP como exemplo de hibridização e entrelaçamento entre as esferas públicas e privadas.

7.2. O projeto de EMI no Ceará: implantação e consolidação

Atualmente, no Ceará, o carro-chefe da política educacional é, sem dúvida, a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI)[78]. Uma realidade em expansão desde sua implantação em agosto de 2008. As chamadas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) desenvolvem suas atividades em tempo integral e pretendem atender aos estudantes trabalhadores. A implementação dessa política foi iniciada na gestão Cid Ferreira Gomes (2007-2014) e seguida pelo seu sucessor e aliado Camilo Santana (PT-2015-2018, 2019-atualmente).

A regulamentação do EMI, através do Decreto nº 5.154 de abril de 2004, amparou a iniciativa dos estados da federação de criarem uma rede de ensino profissionalizante. No segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), o Ministério da Educação (MEC) lançou políticas indutoras ao ensino profissionalizante contribuiu para estimular as iniciativas estaduais. O MEC lançou o Plano de Metas do "Compromisso Todos pela Educação" e implementou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visava modernizar os estabelecimentos de ensino para a oferta de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" e o PDE reforçaram que a tendência do segundo governo Lula da Silva eram as Parcerias Público-Privada (PPPs).

Na esteira dessas políticas, temos, entre outros, o Programa Brasil Profissionalizado, que integra o conjunto dessas iniciativas. Criado sob o Decreto nº 6.302/07, ele visa estimular as políticas que integram ensino médio e educação profissional; é apresentado pelo MEC como uma das estratégias para cumprir uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): modernizar os estabelecimentos de ensino para a oferta de ensino médio integrado à educação profissional. Destaca o referido Ministério que, para participar do Programa, o primeiro passo é aderir *ao Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007).

[78] Pode-se inferir que os resultados das políticas educacionais no Ceará creditaram a indicação de Cid Ferreira Gomes para o Ministério da Educação no início do segundo mandato de Dilma Roussef (PT) que inicia-se em janeiro de 2015.

A adesão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará ao Programa Brasil Profissionalizado criou as condições necessárias para a implantação da rede estadual de escolas profissionalizantes. Esse alinhamento com a política nacional da EP do governo federal significa que a proposta cearense teria alinhamento com o Compromisso Todos pela Educação e adesão ao Programa de Ações Articuladas (PAR).

O PAR foi implantado a partir de 2007, quando o governo federal adotou um modelo de regulação estatal seguindo os parâmetros do mercado, caracterizado como de responsabilização (*accountability*). A destinação, por parte da União, de recursos financeiros e assistência técnica às ações desenvolvidas pelos gestores públicos passou a depender da adesão voluntária dos gestores estaduais e municipais ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, e regulado por Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. A agenda adotada pelo governo petista se afinou, ainda mais, com a gestão neoliberal, principalmente, porque seguem as diretrizes das agências multilaterais internacionais, como FMI e Banco Mundial. Essa lógica de responsabilização submete as instituições escolares ao desempenho em avaliações como a Prova Brasil e os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A escola que ofertar educação profissionalizante, nessa conjuntura, atrela-se ao projeto maior do Estado brasileiro, na subalternidade, aos preceitos neoliberais, às diretrizes receitados pelos organismos internacionais, a exemplo do FMI, do Banco Mundial, da UNESCO, entre outros. As diretrizes orientadoras do Decreto nº 5.154/2004 não ultrapassaram o horizonte privatista do Decreto 2.208/1997.

> O Governo do Estado, com o objetivo de responder à necessidade de uma formação profissional dos jovens com vistas à ampliação de sua escolaridade e inserção no mercado de trabalho, opta pelo modelo de ensino médio integrado à educação profissional, de acordo com Decreto 5.154/04 (SEDUC-CE, 2013, p. 7).

Se um dos primeiros critérios para o financiamento do Programa Brasil Profissionalizado é a adesão ao Compromisso Todos pela Educação, o entrelaçamento entre a escola e os interesses dos empresários se torna indutor de tal proposta. O atendimento(entendimento) de elevar a escolaridade sem perder de vista a centralidade do indivíduo no contexto de formação integral se dilui quando o viés que norteará essa prática é o mercado de trabalho, embora seja usado o termo “mundo do trabalho”.

O papel da escola, diante da reestruturação produtiva, é adequar o processo de formação do trabalhador aos imperativos do mercado em que o capital domina

hierarquicamente o trabalho e determina, aos complexos sociais, os elementos reprodutivos de acumulação ampliada-flexível. Como expõe o texto, o esforço da política educacional cearense será direcionado para o modo produtivo atual.

> A partir desse novo cenário em que se insere a educação profissional no Brasil, a tarefa que se coloca para a Secretaria da Educação do Estado do Ceará é desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, sem perder de vista a centralidade no indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral (SEDUC-CE, 2013, p. 7).

Nesse caso, os esforços giram em torno de um novo compromisso da política educacional estatal de educação profissionalizante para o estado do Ceará. Desse modo, o governo concentrou suas ações a fim de conter o risco de que essa política fosse implementada de modo frágil e temporário, uma vez que seus interlocutores apontam o desenvolvimento socioeconômico, ao formar a força de trabalho, visando ao aumento da produtividade e da competitividade da economia no cenário de crise estrutural, em que o desemprego também é estrutural.

A partir de tais premissas, ao implementar uma política de ensino profissionalizante em 2008, o governo cearense oficializou a existência de duas estruturas para a oferta de ensino médio: uma de ensino médio regular, composta por escolas que ofertam as disciplinas do currículo regular e outra de ensino médio articulado ao curso profissionalizante em tempo integral. Note-se bem que a proposta cearense mantém a separação entre o currículo do ensino médio e o curso profissionalizante, seguindo as orientações das resoluções da política nacional para a educação profissional.

É importante frisar que a Reforma do Ensino Médio de 2017, do governo Temer, alterou ainda mais essa estrutura. Na rede estadual, passaram a coexistir escolas de ensino médio regular, escolas de ensino médio integral e escolas de ensino médio integrado ao curso profissionalizante. No momento, estamos explicitando a implantação da rede de EMI no Ceará, conforme o contexto histórico a partir de 2008.

A partir do referido ano, o Ceará foi um dos estados a buscar recursos do Programa Brasil Profissionalizado (Brasil-Pro). Os recursos foram aplicados em obras de infraestrutura, qualificação de gestores, formação de professores e práticas pedagógicas para o funcionamento das escolas. Em 2008, através dessa política, o Ministério da Educação repassou R$ 522 milhões a 18 estados. Nesse ano, o estado do Ceará recebeu mais de R$ 124 milhões, sendo R$ 8,5 milhões para formação de recursos pedagógicos e R$ 115,7 milhões para a área da infraestrutura. De acordo com a pesquisa de Gonçalves (2014), o Estado do Ceará recebeu o maior aporte de recursos do Brasil-Pro com mais R$ 249 milhões. Observa esse autor que, a

partir da incorporação desse Programa ao Pronatec, os dados são imprecisos, pois a execução orçamentária depende dos conveniados e muitos deles não conseguem utilizar os recursos. O portal de notícias do MEC indica que o repasse até 2014 alcançou a cifra de R$ 1,8 bilhão com a construção de escolas, reformas, ampliação e compra de recursos pedagógicos.

Isso significa que a partir do Programa Brasil-Profissionalizado, o governo cearense, na gestão Cid Ferreira Gomes (2007-2010; 2011-2014), inicia sua política de educação profissionalizante. As EEEPs iniciaram suas atividades em agosto de 2008 com 25 unidades, distribuídas em 20 municípios cearenses, das quais seis localizavam-se em Fortaleza, e as demais estavam distribuídas entre as seguintes cidades: Pacatuba, Pacajus, Itapipoca, Bela Cruz, Brejo Santo, Barbalha, Crato, Iguatu, Cedro, Jaguaribe, Tabuleiro do Norte, Santa Quitéria, Crateús, Tauá, Senador Pompeu, Quixadá, Redenção e São Benedito. Nesse primeiro momento, conforme a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, foram atendidos 4.450 estudantes (SEDUC-CE, 2013).

Na primeira fase de implantação desse projeto 2008-2014, o número de escolas aumentou ano após ano. De 25 unidades, inicialmente, esse número saltou para 108 até o final de 2014. A política estadual ambicionava chegar ao final do Governo Cid Gomes com o total de 140 escolas profissionalizantes. Esse número não foi alcançado, mas a importância dessa política mostrava que o alcance no número de matrículas já superava as estimativas. De 4.200 matrículas inicialmente, o número de estudantes matriculados saltou para 40.000. A oferta de cursos e matrículas seguiu a linha da tendência evolutiva. Os dados da SEDUC-CE apontam que, em 2008, eram ofertados 10 cursos profissionalizantes de nível médio; em 2010, 18 cursos; em 2011, com 59 escolas em funcionamento, o número de cursos chegou a 43. Já em 2012, existiam 92 escolas com 51 cursos, número que permaneceu até o fim de 2014. Entre 2015 e 2016, foram adicionados mais três cursos profissionalizantes, totalizando 54.

Com a eleição de Camilo Santana (PT), nas eleições de 2014, aliado de Cid Gomes, a política de EEEPs foi continuada.

Tabela 2- Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2018

Ano	Escolas em funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª séries)
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981

2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará, 2019[79]

Entre 2008 e 2014, a expansão das EEEPs foi acelerada, pois acompanhava o ritmo das políticas indutoras do Ministério da Educação que colocaram a qualificação profissionalizante em nível médio, uma das estratégias educacionais do governo Dilma Roussef. Um outro fator que acelerou o crescimento diz respeito à estratégia política eleitoral que pautou a campanha eleitoral de Cid Gomes e, depois, fez vencedor seu sucessor Camilo Santana. Durante a greve dos professores de 2011, o enorme desgaste televisivo a que foi exposto o Governo Cid Gomes, ao consentir uma agressão policial, pautou a corrida para reverter a imagem na área da política educacional. Aliada a isso, estava prevista a dificuldade de alcançar a meta de 140 escolas até o final de 2014.

O documento, que norteia a implementação da política profissionalizante *Redução das Desigualdades e Sustentabilidade Ambiental no Estado do Ceará*, argumenta que a qualificação profissionalizante traria novas oportunidades de investimentos de capital ao Ceará, gerando emprego e combatendo a desigualdade, por isso, justifica o documento, os investimentos em várias áreas sociais, entre as quais a educação. Para alcançar as metas, o governo, através do tesouro estadual, fez um investimento inicial no valor de U$ 146,2 milhões para manutenção das EEEPs e contraiu, junto ao Banco Mundial, um financiamento de U$ 70 milhões para a construção de novas escolas, justificada pela crescente demanda. A política cearense recebeu não apenas o aporte financeiro do BM. O financiamento é também um acordo de cooperação técnica entre o Banco e o Estado. No documento acima referido constam missões para desenvolver treinamento técnico da Avaliação de Impacto, Plano de Ação, Gerenciamento Financeiro, Treinamento sobre as Diretrizes do BM.

O empréstimo ao Banco Mundial, em outubro de 2013, no valor de 350 milhões de dólares[80], sob o título *Projeto de Apoio ao Crescimento Econômico foi estratégico para que o*

[79]https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103 . Acesso em dezembro de 2019.

[80]O Governo Cid Gomes recorreu ao financiamento externo, conforme Relatório Nº. 82161-BR, do Banco Mundial. O programa de Ensino Médio Integrado foi uma das áreas incluídas para investimentos do BM e, como já ressaltamos na exposição deste trabalho, assumiu a tarefa de assessorar os países periféricos nas reformas educacionais. No relatório fica o financiamento vinculado também à cooperação técnica, isto é, as medidas adotadas pela política de educação profissionalizante no Estado do Ceará serão supervisionadas/orientadas pelas diretrizes do Banco Mundial.

Governo Cid Gomes atingisse a meta da construção de novas escolas antes do encerramento de seu mandato. As EEEPs eram uma importante plataforma eleitoral para ser explorada pelo aliado e sucessor Camilo Santana do PT. Além disso, o documento oficial de financiamento atrela a execução do projeto à cooperação técnica com o Banco Mundial. Não entraremos em detalhes técnicos do projeto de financiamento, entretanto, verificamos no documento oficial o atrelamento entre a capacitação profissional e a formação de capital humano, o que coaduna com os conceitos daquela agência multilateral. O financiamento a que o Governo Cid Gomes recorreu expõe a necessidade de concretização dessa política de educação profissionalizante como importante plataforma política, ao mesmo tempo, acolhida pela opinião pública (políticos, empresários, partidos políticos, mídia burguesa e setores da sociedade civil).

A Seduc aponta a tabela de investimentos do governo estadual nesse projeto conforme a seguir,

Tabela 3. Valor do investimento realizado nas EEEPs entre 2008 e 2014

.

	INVESTIMENTOS					
ANO	Obras	Equipamento e Material Permanente	Veículos	Contratação Professores Área Técnica	Bolsa Estágio	Outros Investimentos
2008	2.734.025,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2009	38.007.544,50	6.269.554,55	0,00	4.141.243,71	0,00	4.324.581,82
2010	184.499.730,12	9.397.782,03	0,00	19.769.387,02	5.102.250,00	5.661.792,93
2011	104.492.647,08	25.664.938,58	0,00	24.564.978,46	5.599.362,06	1.483.443,87
2012	116.014.655,74	35.355.162,78	5.615.800,00	48.190.504,72	13.187.686,70	4.923.268,92
2013	66.928.741,56	5.719.271,21	0,00	58.210.218,96	19.453.243,95	3.643.538,33
2014	41.617.061,99	28.996.322,69	0,00	80.000.000,00	24.800.837,69	41.727.433,11
Total	554.294.406,14	111.403.031,84	5.615.800,00	234.876.332,87	68.143.380,40	61.764.058,98
Fonte: SEDUC-CE[81]						

Nesse período, a soma de valores investidos ultrapassou 1 bilhão de reais. A infraestrutura é formada tanto por escolas adaptadas quanto pelas padronizadas pelo MEC. As primeiras escolas nesse padrão começaram a ser entregues em 2011 e contam com infraestrutura mais completa do que as escolas adaptadas. Em 2019, o governo estadual indica que são 80 escolas padrão MEC das 119 em funcionamento. Segundo a Seduc, uma escola padrão MEC é

[81] https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=175&Itemid=342 Acesso em 02 de fevereiro de 2020.

constituída de 12 salas de aula, auditório com capacidade para 200 pessoas, biblioteca, laboratórios básicos (Informática, Línguas, Química, Física, Biologia e Matemática) laboratórios técnicos, ginásio poliesportivo, teatro de arena, refeitório e bloco administrativo.

A expansão da rede com novas unidas teve um ritmo bem menor entre 2015 e 2018, pois os cortes orçamentários dos repasses do governo federal, no contexto do golpe de impeachment de 2016, modificaram profundamente a conjuntura política e a correlação de forças que tomaram o poder no âmbito federal. Mesmo assim, o governo mantém investimentos na manutenção e funcionamento das escolas com recursos do Tesouro Estadual.

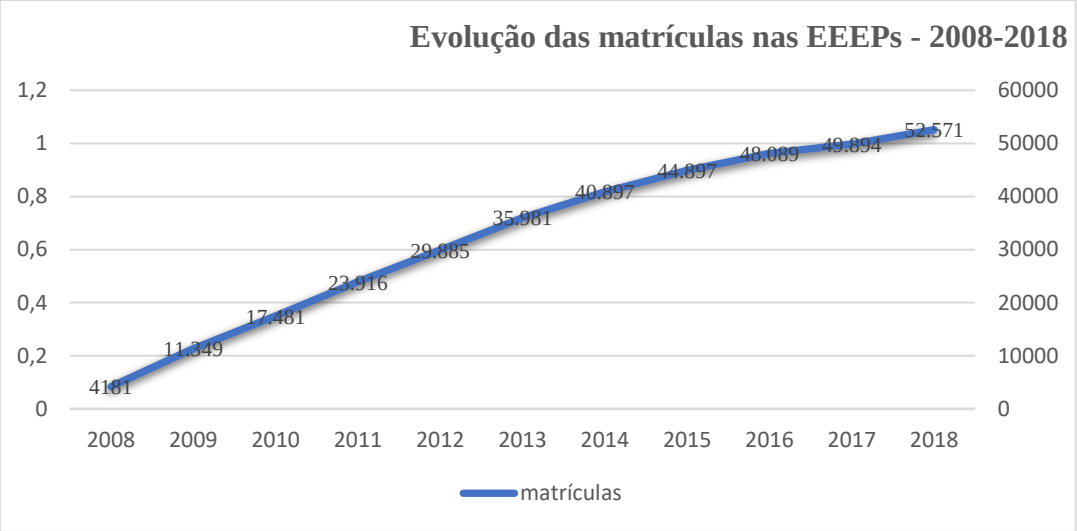
Os indicadores de investimentos revelam que a política de educação profissional ocupa uma posição estratégica importante, pois ela é o carro-chefe da política estadual, contando, em 2020, com 122 escolas profissionais, a maior parte das matrículas é em escolas regulares. De acordo com Seduc (2019), a matrícula em EEEPs corresponde a 12% do total de alunos matriculados.

A matrícula na rede de EEEPs é realizada través de processo seletivo e são requisitados alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental. Inicialmente, a rede selecionava apenas alunos oriundos da rede pública. Com a evolução do processo e expansão da rede, algumas escolas adotam a cota de 30% para alunos da rede privada. Na rede estadual Ensino Médio Integrado (EMI) os alunos têm matrícula única e permanecem o dia inteiro na escola.

As EEEPs foram concebidas, como já dissemos, para funcionar em tempo integral, ou seja, as aulas são distribuídas em dois períodos, manhã e tarde, oferecendo almoço e lanche na própria escola. O currículo é composto de três partes: o currículo comum do ensino médio regular, compreendendo: 1) a Base Comum Nacional, 2) a Base profissionalizante de nível médio, que comporta as disciplinas do curso; 3) Base Diversificada, envolvendo Projeto de vida; Mundo do trabalho; Temáticas, Práticas e vivências; Empreendedorismo; Formação para a cidadania e a formação em Tecnologia Empresarial SócioEducacional (TESE), entre outros elementos alinhados aos valores ressignificados pelo mercado (SEDUC-CE, 2013).

Um importante elemento que vem acompanhando essa política cearense é o resultado obtido com indicadores que reforçam a hipótese da relação entre educação, gestão empresarial e enfoque em resultados. Primeiro vamos explicitar alguns dados, expressando em quantitativos aspectos importantes dessa política educacional. Em um segundo momento, vamos analisar o aspecto qualitativo que compõe a gestão, o currículo e as concepções que cercam nosso objeto. Ao visualizar a expansão da rede de escolas, como já expusemos, o número de cursos ofertados, o número de municípios atingidos, a quantidade de matrículas, a aprovação, reprovação, abandono, podemos abordar em qual direção o projeto de EMI caminha.

Gráfico 4 – Evolução das matrículas nas EEEPs 2008-2018



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará

A expansão das matrículas ocorreu conforme o número de escolas aumentava ano após ano e o número de municípios que passaram a dispor de uma unidade. Uma escola "padrão MEC" é um equipamento que chama atenção da comunidade, o tempo integral, com lanche, almoço e lanche, somados ao aumento de oportunidades de emprego, devido ao curso, tornam as EEEPs atrativas para pais que anseiam ver seus filhos com maiores chances de emprego. Ingressar numa dessas escolas no Ceará se converteu em sentimento de esperança para as famílias.

Contudo, esta não é uma escola para todos. Para se ingressar na EEEP é preciso passar pelo processo seletivo. Os alunos egressos do Ensino Fundamental precisam apresentar um bom currículo em notas e, ao responder um questionário que traça o perfil do estudante, apresentar-se disposto a aderir a "filosofia da escola". Os alunos não selecionados são direcionados para escolas de ensino médio regular. Esse filtro possibilita também às EEEPs selecionarem alunos que apresentam potencial para ter "bom rendimento" em exames tanto internos quanto externos.

No Quadro 1 abaixo, os dados mostram que o desempenho dos alunos das Escolas Estaduais de Ensino Médio Regular (EEEMR) está abaixo dos alunos matriculados nas EEEPs.

Quadro 1 – Rendimento dos alunos matriculados nas Escolas de Ensino Médio Regular

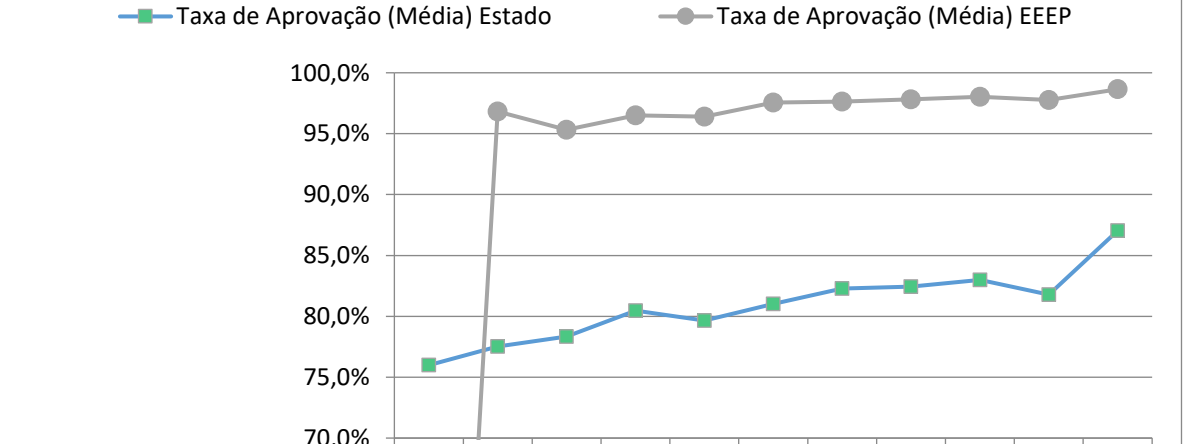
Ano	Aprovação (EEEP)	Aprovação (EEEMR)	Abandono (EEEP)
2008	96,8%	76%	1,0%
2009	95,2%	77%	0,8%
2010	96,3%	80%	0,4%
2011	96,4%	79%	0,4%
2012	97,2%	80%	0,5%
2013	97,5%	82%	0,3%
2014	97,6%	82%	0,3%
2015	97,9%	82%	0,3%

2016	97,7%	81%	0,2%
2017	98,6%	86%	0,2%

Fonte: SEDUC, 2019. Elaborado pelo autor.

Ao comparar as duas redes de ensino, o gráfico abaixo aponta a distinção entre elas, mostrando a existência de percursos formativos distintos. As EEEPs passaram a receber maior atenção dos agentes políticos, sejam eles em nível municipal, estadual ou federal. A criação das EEEPs faz com que coexistam duas estruturas, aqui cabe, portanto, verificar a dualidade e, ao mesmo tempo, a dicotomia, mesmo sendo uma proposta de EMI na EEEPs. Com a precarização da escola pública, através do corte e congelamento de investimentos estatais, como vem ocorrendo nos últimos anos com a implantação de conceitos neoliberais, demonstramos que a escola está estratificando ainda mais a formação da mão de obra. A diferenciação entre as unidades escolares, currículos segmentados e baseado no conceito de competências permitem a formação de trabalhadores em estratos sociais que são explorados em serviços de baixo valor econômico. Apesar de obter um certificado profissionalizante, a formação em nível médio não possibilita o acesso aos postos de trabalho mais bem remunerados na hierarquia da divisão social do trabalho. Com redução dos postos de trabalhos muitos jovens terão que buscar emprego para além do certificado profissionalizante. No quadro de desemprego crónico da crise estrutural do capital, é vantajoso para o capital ter um exército de trabalhadores na reserva, disposto a vender sua força de trabalho abaixo da média salarial.

Gráfico 5 – Taxas Médias de Aprovação das Escolas Estaduais *versus* Escolas Estaduais de Educação Profissional-EEEPs



	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Taxa de Aprovação (Média) Estado	76,0%	77,5%	78,3%	80,5%	79,6%	81,0%	82,3%	82,4%	83,0%	81,8%	87,0%
Taxa de Aprovação (Média) EEEP	0,0%	96,8%	95,3%	96,5%	96,4%	97,5%	97,6%	97,8%	98,0%	97,8%	98,6%

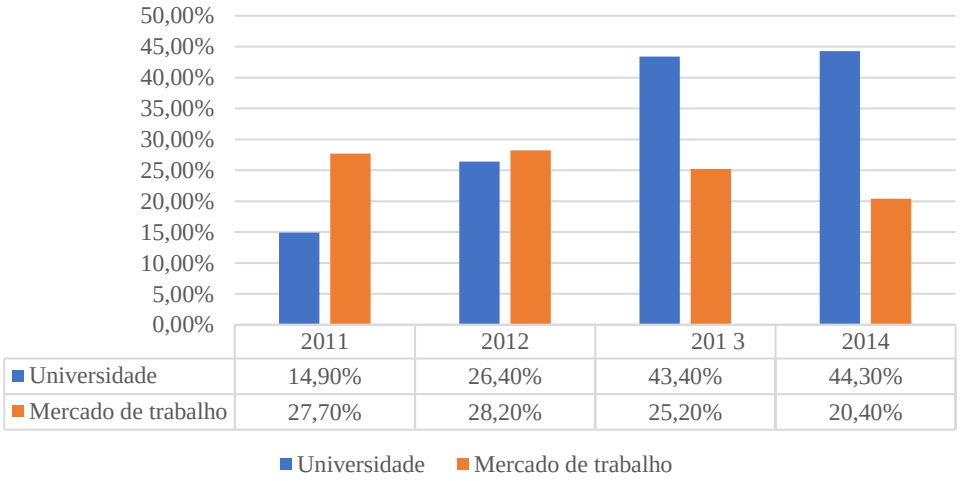
Fonte: Elaborado pelo autor – Adaptado de SEDUC, 2019.

Para os defensores dessa política educacional, existem motivos para comemorar, pois os estudantes das EEEPs passaram a ter mais chances de emprego e/ou ingressar no Ensino

Superior. O portfólio publicado pela Seduc em 2015 apontou dados de 2011 a 2014 revelando como os alunos das EEEPs se inserem após a conclusão do Ensino Médio Integrado.

A taxa de egressos, apesar desse fator ser difícil de mensurar, aponta as dificuldades de conseguir um emprego ou uma vaga em alguma Instituição de Ensino Superior (IES). O gráfico 6, abaixo trata disso,

Gráfico 6 - Taxa de alunos egressos das EEEPs na Universidade e no mercado de trabalho, 2011-2014



	2011	2012	201 3	2014
Universidade	14,90%	26,40%	43,40%	44,30%
Mercado de trabalho	27,70%	28,20%	25,20%	20,40%

Fonte: SEDUC, 2015. Adaptado pelo autor

Os dados estatísticos desse período revelam que existe uma tendência a maior êxito no ingresso dos alunos na Universidade. Nesse quesito, nos anos 2015 e 2016, a taxa de aprovação foi de 46,3% e 49% respectivamente. A prioridade dessa política educacional consiste na qualificação profissionalizante, mas para seus elaboradores e defensores a continuidade desse processo poderá ocorrer em alguma IES. Esses dados, no entanto, apresentam uma lacuna enorme, pois não é apresentada a realidade dos egressos que não aprecem nas estatísticas, pois se somarmos as duas categorias não obteremos a totalidade de alunos concluintes do EMI.

A elevação do rendimento dos alunos verificados em exames avaliativos são indicativos importantes. Todavia, como indicamos existe um conjunto de elementos que limitam o êxito dos alunos. O primeiro refere-se à opção por uma pedagogia do empreendedorismo baseada na ideologia de uma Corporação privada como Odebrecht que combina elementos da esfera privada com as concepções e diretrizes do movimento de Educação Para Todos. Essa opção contraria os fundamentos e concepções emanadas do decreto 5.154/2004 como exemplo, a adoção do trabalho como princípio educativo e dos avanços que seriam a implantação de uma escola formadora do ser humano integralmente.

A política cearense não desistiu de referenciar seu currículo nas concepções emanadas

do decreto 5.154/2004. Mesmo com a oposição conceitual entre as concepções de escola integral, politecnia, escola única, trabalho como princípio educativo e diretrizes da EPT, articulado na TESE-TEO da Odebrecht. O documento que serve de base[82] para a criação das escolas profissionalizantes no Ceará adota a retórica do campo marxista na educação e, em seguida, quando de implantação do projeto de EMI, lançam mão da ideologia empreendedorismo como azimute da gestão pedagógica da EEEPs. No documento Referenciais para as EEEPs, assim está expresso

> 3. Proposta de Integração Curricular
> 3.1 Concepções e Princípios
> A construção de uma proposta diferenciada para o ensino médio integrado à educação profissional fundamenta-se na compreensão da necessidade de uma formação que tenha como base a integração de todas as dimensões da vida humana, com vistas à **formação omnilateral** dos sujeitos. O **trabalho, a ciência e a cultura** compõem as dimensões a que nos referimos. O trabalho, aqui compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (associado ao modo de produção). É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem concepções de mundo, viabilizam a convivência, transformam a natureza, se organizam socialmente e fazem história. Tomando **o trabalho como princípio educativo**, é preciso reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. As demandas do mundo do trabalho hoje não mais se centram na mera capacidade de "fazer", pois demandam a intelectualização das *competências*, o raciocínio lógico formal, o domínio das formas de comunicação, enfim, capacidade e disposição de *aprender permanentemente* (CEARÁ, 2013, p. 16, grifos e itálicos nossos)

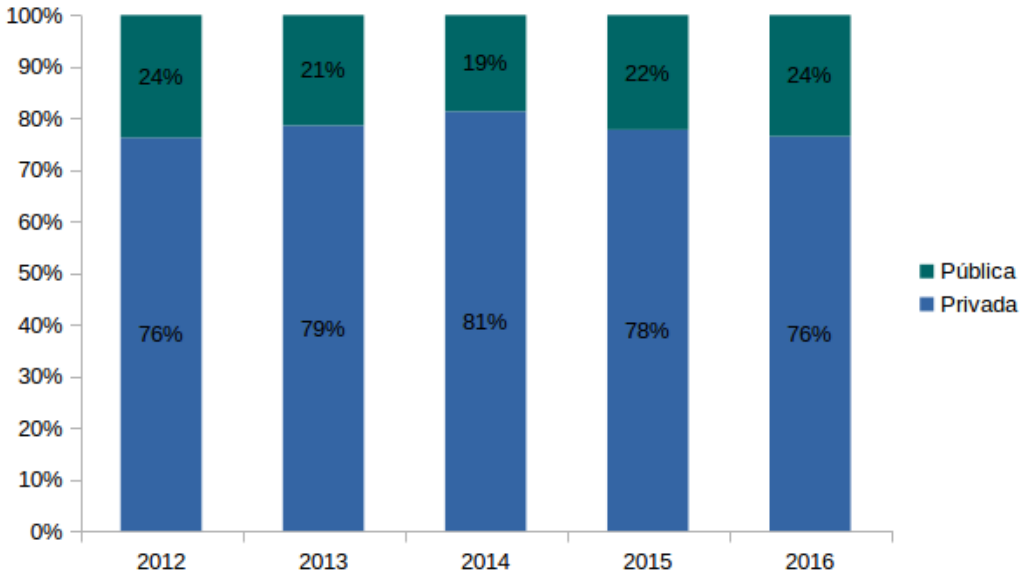
O documento articula as concepções defendidas pelas teorias maxistas na educação com a retorica conceitual do movimento de EPT. O documento TESE-TEO é um exemplo bem acabado de como é possível aplicar pedagogicamente as diretrizes do movimento de EPT e léxico ideológico do meio empresarial articulado pela mediação do empreendedorismo. As EEEPs, ao articular sua base de formação em concepções tão distintas, permite inferir que essas escolas não seria uma escola de formação integral, direcionando para a *omnilateralidade*. Trata-se de uma escola de tempo integral que aplica o corte seletivo para alunos ingressarem nas EEEPs. Um outro limite está vinculado a estrutura educacional brasileira que é seletiva e adota a concorrência entre alunos das esferas pública e privada para compor a Instituições de Ensino Superior. Vale anotar que as escolas privadas formatam seus currículos para exames vestibulares e Enem, obtendo uma média superior de aprovação em cursos (Medicina, Direito, Engenharias) mais concorridos em relação aos alunos das escolas públicas. O gráfico 6,

[82] Documento intitulado TESE – Tecnologia Empresarial SocioEducacional, inspirada na TEO, Teconologia Empresarial Odebrecht. Adiante iremos apresentar com mais detalhes esse documento.

considerando suas limitações, indica a tendência dos alunos da escola pública obterem maior êxito no ingresso em IES privadas.

No gráfico 7 é possível compreender melhor a distribuição da provação dos alunos no ES.

Gráfico 7 – Distribuição dos alunos aprovados em IES, por dependência administrativa



Fonte: SEDUC, 2017

A tendência de aprovação no ES revela que os egressos da EEEPs conseguem êxito expressivo nas IES privadas. Não por coincidência, a expansão do ES ocorreu sob lógica neoliberal na qual a esfera pública está a serviço dos interesses da esfera privada. Na seção anterior deste capítulo, analisamos que o mesmo padrão implementado na Reforma do Ensino Superior foi o que prevaleceu na expansão da qualificação profissionalizante no nível médio da Educação Básica.

A educação profissional, mesmo que antecipada para o Ensino Médio, não deixa de cumprir a função de estar a serviço do capital. Pelas estatísticas do gráfico acima, a tendência reservada ao estudante trabalhador pela política de educação profissional são as IES privadas, perfazendo um itinerário onde prevalece a reprodução social do capital. A escola de "qualidade", propagandeada pela política cearense, cumpre o papel de fator econômico na formação do capital humano na qual o estudante sai da "frigideira e cai na panela". A alternativa, para muitos, talvez seja contrair uma dívida via FIES, hipotecando seu futuro também no ES.

7.3. O Ensino Médio Integrado no Ceará e a escola na teia da ideologia do capital

Nesta seção abordaremos a institucionalização da ideologia empresarial na escola

pública cearense. A proposta de EEEPs está impregnada pela relação entre o viés neoliberal, as diretrizes dos Organismos Multilaterais Internacionais e a operacionalização do setor privado sobre os instrumentos legais do Estado brasileiro e a implementação de suas políticas. A organização da escola, desde o modelo de gestão, passando pelo financiamento e adentrando no currículo escolar, aponta para a luta pela hegemonia do capital sobre a educação.

A gestão escolar, no sentido administrativo e pedagógico, deve assimilar um padrão *accountability* para a produção de serviços educativos que alcance rendimentos escolares, satisfazendo a comunidade escolar com o ensino-mercadoria de qualidade. Nesse modelo, a educação é considerada um bem que produz capital humano.

> Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: "é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar". A empresa precisa "utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários" que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital (LEHER, 1999, p. 25)

Para os proponentes dessas políticas educacionais, a cultura de excelência da escola deve estar voltada para a busca de resultados em provas, simulados, exames de avalições externas como Enem, Prova Brasil ou Spaece, por exemplo, no caso da política cearense. Como resultado, a escola terá produzido intelectuais-técnicos com fragmentada formação e instrumentalizados para os ofícios requeridos pelo mercado de trabalho, pela continuidade dos estudos em uma IES ou pelo autoemprego, desemprego e subemprego. O importante para os defensores da teoria do capital humano é que o mercado disponha de trabalhadores de reserva, em qualquer lugar, a custo mais barato.

Essa premissa é exposta de forma límpida no documento Plano Plurianual do Ceará.

> A análise qualitativa sobre a formação de **capital humano** no Estado indica dois problemas chave: baixa qualidade da educação básica e baixo nível de qualificação técnica do trabalhador na economia cearense. As ações direcionadas a ampliar a qualificação da força de trabalho, portanto, devem, necessariamente, contemplar a melhoria da qualidade do ensino básico, eliminando a defasagem em relação à situação média do país e os Estados mais bem colocados em nível nacional. As iniciativas devem, ainda, buscar ampliar o **estoque** de profissionais qualificados e adequar o fluxo de trabalhadores às necessidades do mercado (CEARÁ, 2016, p.110, grifos nossos).

Diante do que já expusemos, a escola que ofertar educação profissionalizante, nessa conjuntura, atrela-se ao projeto maior do Estado brasileiro, na subalternidade, aos preceitos neoliberais, receitados pelos organismos internacionais, a exemplo do FMI, do Banco Mundial, da UNESCO, entre outros. Para "ampliar o estoque de profissionais", sem subterfúgios, o Banco Mundial e o governo cearense expõem essa "política interessada", diria Gramsci, em

fazer do trabalhador "gorila amestrado", instrumentalizado com as tecnologias e moralmente apto a consentir a exploração da mão de obra, a aceitar o desemprego, buscando alternativa com o autoemprego, à docilidade para as relações de trabalho cada vez mais precárias com a retirada de direitos sociais. Não há rebuscamento, nem cerimonia para deixar subentendido o que pretendem os dirigentes políticos do Estado e do BM. A política educacional está a serviço da formação de capital humano como evidencia o documento Plano Plurianual 2016-2019.

A bússola da política educacional para as EEEPs cearenses foi a de nortear sua proposta pedagógica para o empreendedorismo, ao adotar a Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE), como a ideologia da gestão no qual todos os atores que compõem a escola precisam aderir para fazê-la funcionar. Por essa decisão, os estudantes têm na grade curricular as disciplinas de Formação em TESE e Empreendedorismo. Vamos destacar esse eixo norteador para a qualificação profissional, primeiro a TESE, em seguida, o Empreendedorismo. Todavia, ressaltamos que a própria TESE é uma forma de expressão do empreendedorismo.

Os pressupostos da TESE (Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional) são inspirados, por sua vez, na TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht). Essa ideologia já era aplicada em cursos e formações estudantis desenvolvidos pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs). A TEO foi transformada em TESE pelas mãos dos técnicos do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). É uma fundação mantida por várias empresas privadas[83] e colocou como missão a melhoria da educação pública básica. O ICE também é um dos representantes do Movimento Todos pela Educação. O Estado de Pernambuco foi o primeiro a adotar a TESE/TEO para educação pública. O Ceará veio logo em seguida.

No Estado do Pernambuco, foram criadas políticas educacionais firmando parcerias com o setor privado através do Ensino Profissionalizante e Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's). As Escolas de Referência em Ensino Médio foram implantadas no âmbito do Ginásio Pernambucano, revelando um modelo de gerenciamento da educação pública para o ensino médio, mediante contratos de gestão compartilhada com o setor privado. Na iniciativa cearense, o ICE foi contratado para prestar assessoria e, após a implantação, o Estado o mantém como consultor.

A Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional foi adaptada à educação pública incorporando o modelo de gerenciamento da Odebrecht Engenharia e Construção S/A. Em sua autodefinição coloca-se como a "arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar

[83] As empresas e fundações que atualmente apoiam o ICE: Natura, Itáu, Jeep, Fiat, Chrysler, EMS, Trevo, Espírito Santo em Ação, Instituto Sonho Grande. O ICE é contratado por 16 estados e seis municípios para prestar assessoria educacional.

pessoas" (TESE/TEO, 2008). De acordo com tais preceitos empresariais, "a gestão de uma escola pouco difere da gestão de uma empresa. Nada mais lógico que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão" (TESE/TEO, 2008, p. 3). Ressaltam seus elaboradores a disposição de todos os integrantes na busca pelo êxito da escola, ou seja, resultados traduzidos em exames de avaliação internos e externos. A princípio, esse processo deve ser iniciado pela revisão de paradigmas e os profissionais devem assumir uma nova postura com finalidade de transformar obstáculos em oportunidades de aprendizagem e sucesso (*idem*). A pedagogia do empreendedorismo desenvolvidas nas EEEPs incentivam à livre iniciativa desde a prática escolar, possibilitando adequar os indivíduos que são excluídos do quadro de empregáveis, a alternativa para tornar-se empreendedor como alternativa, defendida pelos ideólogos do capital. Esse aspecto evidencia o quanto a prática pedagógica deve ser guiada pelo preceito de empreendedorismo empresarial. Ter emprego sucumbe ante a noção de 'ser empreendedor'. Para os defensores do capitalismo o problema consiste na forma como os indivíduos se inserem na economia de mercado.

Os conceitos norteadores da TESE/TEO são *protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade*. Ao passo que sua definição é expressa como se segue:

> a) Protagonismo Juvenil – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.
> b) Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
> c) Atitude Empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
> d) Corresponsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.
> Replicabilidade– Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual (TESE/TEO, 2008, p. 21).

Esses elementos devem estar voltados à formação de autônomos e competentes. Autônomo para buscar soluções diante das situações que exigem respostas aos problemas e capacitado a aplicar saberes em prol dos objetivos traçados. O espírito de servir e a humildade são premissas que devem acompanhar a formação do estudante-trabalhador-empreendedor. De acordo com o manual da TESE/TEO, o espírito de servir deve estar alinhado à Atitude empresarial voltada à produção de resultados e humildade direcionada à comunicação e confiança no trabalho em equipe (ICE, 2011). Essas premissas devem ser articuladas ao protagonismo juvenil, que é o princípio que coloca o jovem como centro das ações e o incentiva à elaboração de seu Projeto de Vida. O Projeto de Vida assume aqui o mesmo caráter de um

plano de negócio com objetivo, metas, estratégias, cronograma, recursos, parceiros. A dimensão de toda a vida do estudante é planificada e voltada para a busca dos êxitos individuais ou de um processo que estimule o jovem estudante a assimilar tais valores comportamentais.

Com tal alinhamento pode se traduzir tais premissas em consonância com a definição do que é ser empreendedor na visão do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

> O empreendedor é o indivíduo que possui ou busca desenvolver uma atitude de inquietação, ousadia e pro-atividade na relação com o mundo, condicionada por características pessoais, pela cultura e pelo ambiente, que favorece à interferência criativa e realizadora, no meio, em busca de ganhos econômicos e sociais (SEBRAE, 2006, p. 1)

Cada indivíduo deve ser responsável pela sua formação no circuito da empregabilidade, assim como pelo emprego que virá para aqueles que estão qualificados e preparados para as exigências empresariais do modo produtivo. Esse pressuposto também está presente na TESE/TEO e converge para os pressupostos estabelecidos pela ideologia neoliberal que expusemos anteriormente. Para tanto, alerta que o sucesso da aplicação da chamada filosofia/ideologia da TESE/TEO reside na vivência dos princípios e conceitos que norteiam os instrumentais de intervenção pedagógica, exigindo do professor, desde a etapa do processo seletivo, a adesão aos princípios e conceitos do documento empresarial, que é o principal pré-requisito para a aprovação na seleção. A seleção de todos os atores escolares e a formação continuada comparecem na adequação do perfil profissional ao empreendedorismo empresarial.

Antônio Carlos Gomes da Costa[84] (2005, s/pág.), intelectual defensor da pedagogia empresarial Odebrecht, entende que o "ser empresário é muito mais do que escolher uma ocupação, serviço ou profissão no mundo do trabalho", significa dotar o indivíduo de riquezas morais e materiais como "princípio, meio e fim". A perspectiva da Odebrecht, conforme Costa (2005), trata-se de tomar a TESE/TEO como filosofia de vida, na medida em que todos sejam educados para compreendê-la, aceitá-la e praticá-la. A finalidade desses preceitos empresariais, segundo sustenta esse defensor, é a formação de jovens empresários mediante o desenvolvimento de cultura empreendedora.

A tônica do empreendedorismo que invade a escola pública estatal incorpora uma ideologia que é a essência de ser das empresas privadas. A adoção de tal propositura rompe com o conceito que se quis estabelecer na elaboração do decreto 5.154/2004 em direção a uma formação politécnica baseada no trabalho como princípio educativo. No caso da política

[84] Entrevista concedida a Odebrecht Online nº 117, Março-Abril de 2005, sob o título O novo desafio da educação empresarial. Disponível em http://www.odebrechtonline.com.br/materias/00301-00400/335/. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

cearense, o documento Referenciais para as EEEPs indica suas concepções relacionadas com o decreto 5.154/2004, entretanto, adota a TESE/TEO para organizar a jornada pedagógica os valores e concepções do empreendedorismo empresarial.

> A estrutura e a organização de uma Escola Estadual de Educação Profissional se diferenciam em vários aspectos das demais escolas, e o principal deles é sua filosofia de gestão, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE. Esse modelo de gestão foi adaptado dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, escolas de referência daquele estado. A principal vantagem desta tecnologia de gestão é a de ser um instrumento versátil e eficaz, à medida em que o ciclo de planejamento é simples e acessível (CEARÁ, SEDUC, 2013, p. 11).

O eixo do ideário do empreendedorismo consiste em apoiar o desenvolvimento econômico preparando os trabalhadores, conforme as necessidades do mercado, condizentes com as orientações dos gurus neoliberais. Cada indivíduo deve ser responsabilizado pela sua formação no circuito da empregabilidade, assim como pelo emprego que virá para aqueles que estão qualificados e preparados para as exigências empresariais do modo produtivo.

Retomando a análise que realizamos no capítulo anterior, conforme Mészáros (2006), a educação formal integra o aparelho estatal, e, por isso, as políticas de reajuste estrutural do capital e modificação do papel do Estado capitalista atingem a escola, já que ela "não pode funcionar tranquilamente, se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral" (*idem*). Essas funções realçam o caráter dual na estrutura do complexo educativo e da escola e a dicotomia quanto ao ensino: profissionalizante para qualificar a força de trabalho, das atividades simples à mais complexa, segmentando-se conforme a estrutura da divisão social do trabalho; e propedêutica, destinada aos que receberão instrução ampla e poderão ser alocados em funções de comando da sociedade ou promovidos a ela, conforme os interesses do capital.

Com base numa ideologia empresarial como princípio norteador do projeto pedagógico da escola, a hegemonia do capital não pode ficar restrita ao processo de privatização que controla a escolarização. O que se busca é o controle ideológico do complexo educativo, a fim de edificar o ideário que convém ao mercado e as necessidades reprodutivas da mais-valia ou mesmo propagar um ideário de consenso de que não há alternativa além das fronteiras do modo de produção capitalista. A busca por esse "consenso" serve ao processo de luta constante do capital para manter sua posição hierárquica em relação ao trabalho.

A TESE/TEO elenca seus princípios pedagógicos a partir da educação de qualidade como o negócio da escola; a busca de resultados considerando parcerias e confiança; criação de um ciclo virtuoso e centrado em comunicação, parceria e confiança (TESE/TEO, 2008). O que temos na gestão da educação profissional é um verdadeiro processo de mercantilização do

ensino. A filosofia empresarial é confeccionada para que a gestão da escola seja similar à de uma empresa que precisa alcançar os resultados do negócio planejado. Na concepção da TESE/TEO não deve predominar uma hierarquia de gestores e geridos, mas uma relação entre líderes e liderados de forma horizontal. Todos devem assumir uma postura para o sucesso da escola. Os professores e funcionários precisam elaborar o plano de negócio, que é o Plano de Ação da escola, e cada funcionário precisa de um programa de ação. Esses documentos acompanham o Projeto Político-pedagógico e o Regimento escolar. São estratégias de responsabilização, estabelecimento de metas, monitoramento (Ciclo PDCA), bem como o compromisso pelos resultados pactuados nos instrumentos de gestão.

De acordo com a gestão de resultados da TESE/TEO, o planejamento deve criar as estratégias para alcançar as metas, operando o ciclo PDCA[85].

> O ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) é um dos métodos de gestão que visam controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. O PDCA destaca quatro importantes etapas: Plan (Planejar) – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos. Do (Executar) – pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço. Check (Verificar, Avaliar) – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios. Act (Agir) – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente (ICE, 2011, p. 11).

A filosofia de gestão empregada nas EEEP que orienta as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, mais do que regra a ser seguida, almeja uma mudança de postura a ser estabelecida nas escolas. Com o protagonismo juvenil o aluno se torna o foco de todo o processo de aprendizagem e o ensino deve ser de qualidade. Os resultados em exames avaliativos devem ser acompanhados pelo Diretor de Turma. Cada turma tem um educador que acompanha, isto é, um líder mais próximo para que ele tenha apoio para entender sua trajetória na escola. Esse é um dos projetos que integram o quadro de estratégias pedagógicas para monitorar os resultados, estabelecer vínculos com os alunos e liderá-los nas missões em seus Projetos de Vida. Os defensores da TESE/TEO pretendem incorporar conceitos da iniciativa privada para romper paradigmas porque, segundo eles, determinados paradigmas que prevalecem nas instituições públicas de ensino geram ciclos viciosos e não virtuoso.

Esse argumento é mais uma das estratégias que condiz com os interesses empresariais, atuando para desregulamentar instituições públicas, abrindo espaço para implantação do *ethos*

[85] O Ciclo PDCA foi desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart, nos Estados Unidos, e posteriormente propagado por William Edwards Deming, estatístico norte-americano, ambos conhecidos pela dedicação ao desenvolvimento de processos de controle estatístico da qualidade. Posteriormente, passou a ser adotado como ferramenta de gestão de negócios (ICE, 2011, p. 11).

privatista. De acordo com Laval (2004, p. 109), o avanço desse processo determinaria “o processo de extinção progressiva das fronteiras entre o público e o privado”. A escola não estaria a serviço dos interesses das classes trabalhadoras que são as maiores frequentadoras desse espaço público. Esse espaço seria um lócus de reprodução social da ideologia da classe dominante, além disso, faz da qualificação profissionalizante um negócio rentável, como explicitamos na seção anterior deste capítulo.

Além de ser um modelo de gestão empresarial, a TESE/TEO segue o ideário de Educação para Todos (EPT), veículo do ordenamento reformista dos organismos internacionais aos países da periferia do capitalismo. Os princípios, conceitos e critérios do documento de TESE/TEO foram incorporações das “concepções dos pilares fundamentais do Relatório de Jacques Delors: aprender a conhecer; apreender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser” (TESE/TEO, 2011, p. 7). Essa chamada filosofia empresarial revela, sem o menor constrangimento, sua ligação com o quinto pilar, aprender a empreender, proposto, como já lembrado, pela Organização Mundial do Comércio e instituído pelos Ministros da Educação dos países da América Latina.

Como propõem as agências internacionais multilaterais nas diretrizes reformistas, a escola deve oferecer uma formação internalizadora das condições atuais do modo de produção capitalista. Apoiando-se no movimento de Educação para Todos (EPT), o estímulo à livre iniciativa individual compareceu quando se indicou a solução da pobreza, do combate ao desemprego, pela ação educativa de preparar os indivíduos com autonomia, criatividade e livre iniciativa. Com isso em pauta, o empreendedorismo é afiançado na educação como estratégia de alavancar o desenvolvimento econômico. A Comissão da ONU, coordenada por Delors, aprofundou ainda mais a adaptação à ordem socioeconômica hegemônica, propagando o ideário do aprender a aprender.

O relatório Delors (1998), lembramos, aponta para os diversos problemas que afligem a humanidade, porém não aborda sua essência causal de que o próprio capital, portador de contradições imanentes, está voltado essencialmente para a produção do valor. A riqueza e suas benesses para alguns, enquanto, miséria, barbárie e precariedades para muitos, que são obrigados a vender sua força humana de trabalho. Para o capital, não importa sob quais condições humanas é produzida a riqueza. Apesar do discurso em favor da melhoria social, elas atuam como apaziguadoras da insatisfação das grandes massas que podem questionar a ordem vigente. As guerras, a destruição do meio ambiente, a violência, os bolsões de miséria, a precarização da vida humana são exemplos gritantes dos efeitos que a acumulação capitalista

tem descortinado no decorrer da história, são elementos objetivados pelas contradições do capitalismo.

A TESE/TEO articula o ideário “aprender a aprender” ao seu modelo de gestão escolar e práticas pedagógicas, o que mostra a afinidade entre essas diretrizes e preceitos da ideia empresarial:

> A Tecnologia Empresarial Socioeducacional foi modelada de acordo com a TEO, tomando-se como parâmetro seus princípios, conceitos e critérios. Estes foram agregados às quatro aprendizagens fundamentais contidas no Relatório de Jacques Delors e denominadas de pilares do conhecimento (TESE/TEO, 2008, p. 7)

O "aprender a aprender", como tendência educacional dominante neste início de século, encontra-se em conformidade com a educação posta ao novo perfil de trabalhador, caminhando em consonância com os demais modismos postos em vigor (de forma alienada e sedutora) nas décadas de 1980 e 1990, bem como a especial adesão ideológica é definida, em termos educativos, como sendo o que há de mais avançado e progressista no momento (ANTUNES, 2009).

Duarte (2011) relaciona esse aspecto na educação ao processo de universalização do valor de troca como mediação entre os indivíduos e as atividades que realiza. O “trabalhador no capitalismo possui sua força de trabalho, abstratamente concebida”; da mesma forma, “o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente” (idem, p. 64).

A concepção neoliberal de educação é um processo permanente que se dá ao longo da vida para o qual os indivíduos devem estar continuamente aprendendo. Em consonância com aquela ideologia, o aprender a aprender visa à adaptação às transformações econômicas e avanços tecnológicos, pilares da sociedade “global”, ou sociedade, dita, do conhecimento, como querem os intelectuais da ordem (Duarte, 2011). Os indivíduos devem, destarte, estar em contínuo processo de aprendizagem para que possam se adaptar às transformações tecnológicas, caso contrário estarão fatalmente obsoletos e, por sua vez, desempregados.

Duarte (2011, p. 49) lembra que o lema “aprender a aprender é apresentado como uma arma na competição por postos no mercado de trabalho, na luta contra o desemprego”. Sob os auspícios da tese neoliberal da “indivisibilidade da liberdade”, o que existe por trás do discurso da liberdade individual é a mistificadora imagem do indivíduo empreendedor e criativo (idem). Nessa perspectiva, a educação deve desenvolver as potencialidades do indivíduo tendo em vista ser o único bem que lhe permite conseguir prover suas necessidades.

Para equacionar a necessidade de aprendizagem permanente, desemprego crônico, enxugamento do orçamento público ou mesmo a privatização do sistema educacional, a formação empreendedora do indivíduo acomodaria o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às mudanças na esfera de cada tipo de trabalho/ocupação capitalista. Entretanto, não do trabalho em sentido ontológico, mas do trabalho-emprego e das questões da cidadania em escala local, regional, nacional e global, típicas da ideologia do capital.

O empreendedorismo também está presente enquanto componente curricular de projetos pedagógicos. O currículo está dividido em três partes: 1) Formação geral, 2) Formação profissional e 3) Parte Diversificada. A primeira parte engloba as disciplinas do currículo regular do ensino médio; a segunda abrange as disciplinas específicas do curso técnico; enquanto a terceira, parte diversificada, compõe-se de disciplinas e projetos voltados à formação do aluno que articula sua formação ao mercado de trabalho.

Na parte diversificada, o aluno terá aulas de Empreendedorismo, Formação para a Cidadania, Mundo do Trabalho, Oficina de Redação. Esses componentes curriculares, de acordo com a Seduc, visam a articular os temas transversais e interdisciplinares tanto da formação geral quanto profissional. Em seu sítio na *web* a Secretaria de educação entende que o empreendedorismo, como componente curricular, desenvolve competências empreendedoras, estimula na formação do aluno a capacidade de planejamento e identificação de oportunidade para a criação de negócios com foco no mercado.

O Projeto de Vida é trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados.

A Formação para a Cidadania busca estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo. Esse componente curricular permite o acompanhamento do aluno pelo professor de forma mais específica, pois cinco horas da carga horária de trabalho são reservadas apara este fim.

O componente curricular Mundo do Trabalho contempla conteúdos que abrangem o contexto das relações de trabalho. São escolhidos eixos temáticos de interesse dos jovens para desenvolver um processo de discussão e reflexão crítica, associando conteúdos com situações reais vivenciadas no contexto socioeconômico, cultural e escolar do aluno. A proposta é construir com os estudantes um Plano de Carreira.

Assim como o relatório Delors, o empreendedorismo subjacente às EEEPs com base na TESE/TEO (2008) defende a educação ao "longo da vida" e a "formação continuada", reforçando o discurso de que o jovem aluno e todos que compõem a escola devem se qualificar e se requalificar para se ajustar ao mundo do labor na sociedade capitalista. Para essa assim chamada filosofia empresarial, a qualificação, bem como a requalificação, tem que ser feita através do desenvolvimento de competências englobando habilidade, atitudes e valores, proporcionando ao indivíduo condições de empreender sua vaga no mercado de trabalho. Nesse sentido, o professor é tido como o líder do processo de ensino-aprendizagem, em que seu comportamento é exemplo para os educandos. Faz-se necessário, então, que incorpore o espírito empresarial criativo e a postura voltada para a obtenção de resultados. Desde o momento da adesão a uma EEEP, o professor precisa vislumbrar suas aulas como um negócio. Para permaneceram na escola os alunos e professores além de apresentar bom desempenho, deve também tomar partido da ideologia empresarial. Isso se chama processo de Adesão. A permanência na escola fica a cargo dos postulados da TESE que se dá em três etapas: entender, aceitar e praticar. Ao final é imprescindível a formação de uma consciência da unidade entre "teoria e prática; gestor e parceiros; líder e liderados; educador e educando" (TESE/TEO, 2008, p. 5).

Trata-se de um processo de conversão da escola como lócus da formação dos jovens da classe trabalhadora como empreendedores e, para que isso se realize, nada melhor para o capital que seja através de uma pedagogia empresarial. Subverte, dessa maneira, o processo de formação humana aos imperativos do capital, conformando a instrução escolar, da forma mais rasteira possível, aos princípios de reprodução sociometabólicos à ordem vigente. Isso porque entendemos o notório esforço do Estado em implementar políticas de educação profissional, como expusemos até aqui, em que grande parcela da classe trabalhadora as vê como a saída para garantir um posto no mercado de trabalho, como indicam as pesquisas de Farias *et. all* (2013).

O empreendedorismo empresarial que invadiu as escolas públicas incita os indivíduos a fazerem uma leitura da realidade em que as contradições são nebulosamente negadas ou admitidas com resultados das escolhas individuais. O sonho do emprego e do alto salário depende do sonho de cada um, conforme o projeto de vida. Enfim, estimula-se sempre o correr atrás do dia de amanhã, sem saber a razão, construído sob signos e extensivamente falseado socialmente. No lugar da verdade histórica, estimula-se a verdade neo-pragmática. No entanto, a realidade é latente e bate à porta através da barbárie, das guerras civis, dos problemas ambientais, da exploração do homem pelo homem no complexo de alienação e estranhamento

próprios do valor como essência do capital (SILVA JR, 2006).

A superficialidade no entendimento da realidade é uma característica da ideologia do capital na contemporaneidade, que não desiste de fazer uma leitura dos problemas mascarando-os. Exemplifiquemos: destruição ambiental *versus* produção de bens descartáveis, desigualdade/degradação social *versus* concentração de renda, entre outras falsas construções. A cegueira ideológica que invade os espaços públicos opera, no plano da lógica retórica, soluções fundamentadas no pragmatismo ao fazer uma leitura da cotidianidade fragmentada e heterogênea (SILVA JR, 2006). Essa é a exigência que se faz ao professor: aceite a ideologia empresarial como seu subsídio de formação ofertada nas EEEPs.

Propõe-se, desse modo, uma bifurcação entre o empreendedorismo empresarial defendido pela TESE/TEO e a pedagogia formadora dos filhos dos trabalhadores. Primeiro pela necessidade de aumentar a capacidade empreendedora, não apenas respondendo à retração do nível de emprego, mas também para assimilar os novos padrões das relações sociais e políticas que incluem o mercado e que, contudo, não se limitam a ele. Em segundo lugar, nesse contexto, mesmo não se reduzindo ao mercado, centra-se no desenvolvimento da competência dos indivíduos, ou no "tino para negócios". Isso desenvolveria nos estudantes trabalhadores a capacidade de identificar oportunidades, buscar soluções, deixando, tal habilidade, de ser um dom divino ou dádiva genética para se tornar uma habilidade a ser desenvolvida pelos indivíduos e transmitida via aparato escolar (CÊA, 2007, p. 314).

Especificamente uma proposta para desenvolver o empreendedorismo via aparelho escolar público estatal, torna confortável a posição dos empresários disporem de quadros da força de trabalho minimamente "qualificada", obediente. Terão, eles, reduzidos gastos com capacitação de trabalhadores o que, por sua vez, potencializa a obtenção de lucros, a essência do capital.

A TESE/TEO orienta todo o processo pedagógico da escola. O ciclo PDCA, articulado ao paradigma das competências, parte de concepções que são diametralmente opostas às defendidas pelo campo político do trabalho, a formação *omnilateral* em direção à emancipação humana. Mesmo o conceito de politecnia ou do trabalho como princípio educativo foi articulado e assimilado às políticas de expansão da educação profissional e, no caso da política cearense, pode-se tomar tais categorias e diluí-las no receituário da ideologia empresarial. No processo de luta de classes, a burguesia se mostra capaz de absorver demandas do campo do trabalho a partir de sua própria perspectiva.

Em acordo com Antunes (2011), o empreendedorismo, como pregam os ideólogos do capital, em sua forma neoliberal, é o fermento de fazer frequentemente o trabalhador como

explorador de si próprio, isto é, apto ao autossacrifício exigido pelo posto de trabalho. Isso significa que a pedagogia do capital articula concretamente tais conceitos, operando na educação à base da pedagogia do empreendedorismo empresarial na escola estatal pública brasileira.

As ações pedagógicas passam a ser guiadas por todo um léxico do universo empresarial no qual gestores, professores, alunos e comunidade em geral precisam se tornar empreendedores das atividades de ensino e aprendizagem; portadores de valores morais, comportamentos, habilidades e conhecimentos que são facilitadores da inserção do jovem trabalhador no mercado de trabalho capitalista. Entretanto, precisamos considerar o contexto histórico que envolve a educação formal, *restrita,* oferecida aos jovens da classe trabalhadora, perante a reestruturação produtiva, política e ideológica em que a premissa da empregabilidade e do empreendedorismo se complementam. No quadro de desemprego crônico, os jovens trabalhadores são levados a absorver a ideia de empresariar sua formação como exigência da empregabilidade. Como esclarece Farias *et. al* (2013, p. 277).

> Perante a premissa de que a empregabilidade é mecanismo que busca esconder a realidade do desemprego crônico, o conteúdo da educação permeado pelo caráter ideológico desse discurso, constitui um poderoso mecanismo que perpassa as subjetividades dos trabalhadores e de seus filhos, bem como de professores, de gestores, de intelectuais e de políticos (quaisquer que sejam os partidos).

Na perspectiva do capitalismo, sob a forma do modelo de acumulação flexível, a educação fornecerá ao trabalhador o *status* de empregável a custo baixo de contratação e associado ao imperativo de alta produtividade, polivalência, multifuncionalidade e de contrato flexível, temporário e restrito quanto aos direitos sociais (ANTUNES, 2009).

A ideologia de gestão empresarial invade a escola pública estatal de educação profissional como um verdadeiro processo de subordinação do público ao privado. Temos a equiparação entre escola-empresa, aluno-cliente, diretor-gerente- administrativo e conhecimento-mercadoria. Com efeito, essa é uma característica do movimento do capital em crise, procurando, no plano ideológico, capturar a subjetividade dos indivíduos. O desenvolvimento desse plano é gestado “por meio do culto ao subjetivismo e de um ideário fragmentador”, com aguda “apologia ao individualismo exacerbado”, em que é acentuado o consumismo como forma de satisfação de anseios do sujeito, projetos de vida, maturado pela flexibilidade nas relações sociais e de produções capitalistas (ANTUNES, 2009, p. 50).

Como percebemos, a docilidade, ou espírito de servir, é uma competência comportamental do empreendedorismo empresarial. A humildade é atributo humano perante

seus próprios limites. Todavia a proposta de educação profissionalizante na sociedade capitalista, agora em estágio de reestruturação produtiva agudizada pela crise, visa formar trabalhadores produtivos, polivalentes, flexíveis, contratados em condições de mercado. Desenvolver o espírito de servir, como está implícito no ideário aprender a aprender, inserido em relações trabalhistas no capitalismo agonizante, pressupõe a submissão, acatamento das ordens superiores para um trabalhador ocupante de um posto de trabalho inferior na hierarquia ocupacional.

O caráter mercadológico da proposta de ensino das EEEPs permeia todas as práticas da esfera de organização da escola, bem como de suas ações educativas. Através do empreendedorismo empresarial, "a escola é tratada nos moldes de uma empresa, na qual a clientela é representada pela comunidade; os gestores são os líderes nos moldes dos empresários; os chamados investidores sociais são, na verdade, os parceiros empresariais (FARIAS, *et. al*, 2013, p. 271). Consiste, nesse sentido, uma parceria público-privada, ressaltando, principalmente, o plano ideológico com o favorecimento à esfera privada capitalista em detrimento do espaço público, terreno de lutas sociais entre as classes sociais e potencialmente transformadoras das condições vigentes atuais. Portanto, um espaço em que as lutas da esfera do trabalho, marcado por contradições, buscam a superação das condições degradantes da vida humana dentro e fora do trabalho.

A formação profissional como formação atrelada à prática cotidiana e balizada pela TEO/TESE desvaloriza a teoria, a reflexão crítica e a possibilidade de a pessoa humana conhecer a totalidade social, articulada à particularidade e à singularidade, pois sua natureza é a de obscurecer, visto que está impregnada pelos valores empresariais. De forma enérgica, essa tentativa de fazer adentrar na escola pública sua pedagogia do setor privado tem a imperiosa intenção de negar aos estudantes trabalhadores a instrumentalização necessária que lhes garanta o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, o que é essencial ao processo de formação humana.

As investidas do capital sobre o complexo da educação, para controlar a formação docente, tratam-se da transformação da educação numa mercadoria. Ao atender às demandas endereçadas pelo capital e seus interlocutores estatais, percebemos uma relação de submissão da escola aos interesses da burguesia. Tal movimento está permeado de agressividade, o que se dá através do controle político-ideológico para atingir seus objetivos. A TESE/TEO como fundamento da formação da força de trabalho, assim como tantos outros paradigmas que atendem às necessidades sociorreprodutivas do capital, revela de modo latente os interesses em moldar a formação humana às feições de uma sociedade em crise estrutural. Portanto, formar

para o empreendedorismo empresarial é desembocar no processo educacional aclamado pelo movimento de EPT, ou seja, em uma formação de mão de obra dócil e adequada às transformações do sistema produtivo.

.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos a pretensão de encerrar esse trabalho sem alertar que essa investigação não pretende esgotar os debates que cercam esse objeto. A educação profissional e o ensino médio são objetos de interesse público, por isso, são alvos constantes de investidas das políticas públicas. Nesse âmbito, as investidas apontam para os desdobramentos da luta de classes no que concerne a educação pública que é ofertada pela escola estatal. Esses interesses podem indicar a escola como um espaço de democratização do saber ou, por outro lado, um espaço a ser explorado com fins lucrativos, portanto, da reprodução social do capital. Por isso, as organizações de classe e a correlação de forças políticas que elas movimentam influenciam no delineamento desse campo educativo.

Buscamos demonstrar os vínculos ontológicos da relação trabalho e educação e as contradições que emergiram ao longo da história, reformando a dualidade educacional para dar conta das demandas sociais e produtivas a partir de determinado modo de produção hegemônico e das relações que daí emanam em cada período histórico. Esse percurso nos fez compreender que uma série de complexos se movimentam sobre a realidade educacional, determinando sua forma aparente e/ou mesmo alterando sua essência. A relação trabalho e educação está sempre permeada pelas contradições históricas da divisão social do trabalho, da propriedade privada e das classes socais. As pesquisas teórico-históricas possibilitaram entender que a dualidade educacional faz parte da estrutura da sociedade de classes enquanto a dicotomia educativa entre ensino propedêutico e profissionalizante que divide e diferencia o ensino conforme as classes socais foi efetivado pelo capitalismo. A dualidade é reflexo da divisão social do trabalho e da sociedade de classes, portanto, a possibilidade de superá-la está relacionada a luta revolucionária das classes trabalhadoras que a emancipação da estrutura classista hierárquica da divisão do trabalho, eliminando o domínio do capital. A dicotomia educativa, no entanto, pode ser constantemente reformada na medida que as necessidades sociorreprodutivas do capital continuarem exercendo controle sobre o processo produtivo, e, com efeito, sobre o trabalho.

No contexto brasileiro, a historicidade do desenvolvimento dependente a partir de uma burguesia subordinada e associada possibilita analisarmos a relação entre capital, trabalho e educação, especificando a educação profissional e o modo como essa relação e suas contradições se expressam mediante a fase de crise estrutural do capital na contemporaneidade. Na atual fase, o capitalismo tem exigido novas margens para exploração do lucro, reprodução da mais-valia, estabelecendo mecanismo de controle social sobre a formação da força de

trabalho. A escola, por sua vez, atuaria como espaço de reprodução social do viés capitalista e explorado como um nicho mercadológico para abrir novas margens para extração de lucrativa.

Na particularidade brasileira, a educação se desenvolveu seguindo a forma dominante da relação capital-trabalho no contexto da inserção periférica e dependente que economia brasileira apresentou ao longo do desenvolvimento de sua história. As marcas da colonização ainda permanecem no processo econômico, o que reflete na reprodução social educacional. Nesse contexto, o complexo da educação se relaciona tanto com o processo universal da humanidade quanto a partir das características particulares disseminadas e cultivadas no Brasil desde o período colonial. Isto é, absorve e se relaciona reciprocamente com os complexos que compõem as características dessa sociedade, sem deixar de expressar os elementos da universalidade histórica da humanidade. O vínculo ontológico entre trabalho e educação, tendo por base as relações de produção capitalista, sua divisão social do trabalho e antagonismo entre as classes sociais determinam sobre a estrutura do complexo educativo uma dualidade que permanece na história. A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual insere e opõe os indivíduos em funções sociais produtivas acentuando a divisão social e política do saber educacional em função da luta de classes sociais. Na era moderna capitalista, essa luta descamba para o interior do Estado desvelando que esse conflito integra o conjunto da luta entre as classes sociais. A educação como política estatal revela o quão é importante esse complexo social que lida com a formação da força de trabalho e a consciência que possibilita efetivar o processo de dominação de uma classe sobre a outra. Por meio do Estado, as lutas e os conflitos de classe pela formação da consciência podem fazer as ideias da classe dominante as ideias dominantes em toda a sociedade.

O desenvolvimento da história é impulsionado a partir de sua base material, isto é, das condições concretas e objetivas da existência dos homens e as relações que estabelecem entre si na reprodução social de existência. Nesse sentido, tanto a objetividade quanto a subjetividade influenciam a dinâmica do processo histórico. Numa sociedade de classes estruturalmente antagônica as lutas ora despontam de forma explosiva ora se encontram disfarçada pela ideologia, pelo poder do Estado.

As disputas que gestaram as reformas da educação profissional em nível médio apontam as idiossincrasias da luta classes no Brasil, especificamente, o período entre a Constituição de 1988 a 2004. Nele estavam em disputas propostas que ancoravam as concepções de educação nos conceitos de politecnia, conforme a tradição marxista na educação, defendidas por um campo político progressista se opondo aos projetos educacionais das classes tradicionalmente dominantes na sociedade. Os conflitos políticos entre os setores que

participavam do jogo democrático no pós-1988 se desenvolveram em frações e segmentos de classes no âmbito político e da sociedade civil. As Organizações Não- governamentais, os sindicatos patronais, A Igreja Católica, as instituições filantrópicas assim como o bloco histórico que assumiu o poder nas instituições do Estado após a ditadura civil-empresarial-militar.

No processo de aprovação da LDB 9.394/1996 um conjunto de manobras denunciadas por partidos políticos de esquerda e movimento sociais populares apontavam para o caráter autoritária da medida que impunha um projeto de LDB oposto ao discutido com a sociedade civil e Congresso Nacional durante anos. Com a opção pelas políticas neoliberais e associada ao caráter autocrática classista da burguesia institucionalizada foi aprovado um outro Projeto de lei e com ele a educação profissional foi tratada em um decreto no contexto das Reformas de Estado. O decreto 2.208/1997, concebido, eminentemente, pelos técnicos do MEC, assessorados pelo Banco Mundial e avalizado pela cúpula do Governo de Fernando Henrique Cardoso, é que se fez a reformar da educação profissional.

Nesse decreto, as reformas da educação profissional e ensino médio legitimou a oferta do ensino em cursos profissionalizantes sem a necessidade de elevação dos níveis de escolaridade da classe trabalhadora. Para Cêa (2007), desarticulação entre formação para o trabalho e os níveis de ensino teve como efeito baixas taxas de escolarização. A luta, portanto, do campo progressista, movimentos e partido de esquerda populares, sindicatos de professores da rede federal de ensino técnico foi se opor a essa política. Essa luta ganhou força com eleição de Lula da Silva pelo Partido dos Trabalhadores. De pronto, o governo Lula deveria revogar o decreto 2.208/1997. Em seu lugar, deveria criar uma política efetiva que se conectava as lutas sociais em torno da educação que buscava os instrumentos para implantação da escola unitária, superando a dualidade e suas dicotomias. Esse processo deu vida ao decreto 5.154/2004.

A educação profissional reformada pelo decreto nº 5.154/2004 deixou de revogar o conteúdo do decreto nº 2.208/1997. Ao invés de resolver a problemática dualidade educativa, criou mecanismos que a ajustam para as necessidades de formação de força de trabalho para mercado. A proposta de integração entre ensino médio e educação profissionalizante, ali contida, não resolveu a tendência estrutural à dualidade e se de alguma maneira corrigiu distorções na estrutura perversa da educação e ensino profissional manteve o viés dicotômico mais abrangente entre propedêutico e profissionalizante, formação geral e específica, ensino regular e profissional, público e privado. O decreto nº 5.154/2004 não expressou a força política institucional para superar o problema histórico, mas ao absorver o núcleo propositivo do ensino profissionalizante do decreto 2.208/1997 validou seu conteúdo e interesses. O novo decreto

tornou-se um dispositivo híbrido das idiossincrasias brasileira e flexível para os mais variados interesses, abrindo a possibilidade de implantação de propostas de educação profissional conforme cada esfera administrativa seja ela pública ou privada.

Para as forças econômicas que veem na mercantilização da educação um *nicho* estratégico para reprodução do lucro. No contexto da crise estrutural do capital, mesmo exercendo sua força ideológica e hegemônica sobre o "modelo tradicional" e obtendo razoável sucesso, o capital reivindica mais eficiência e eficácia na aplicação de sua lógica neoliberal, expressada pelo empreendedorismo que invade o processo pedagógico. Para isso, não basta mercantilizar a educação, para o capital é preciso ir além e implementar um modelo escolar similar ao de uma empresa, isto é, uma escola-empresa que aplique sua lógica de mercado, implementando formações condizentes com o projeto de dominação, buscando o consentimento da classe trabalhadora frente a exploração mais aguda da força de trabalho.

A investigação apontou um crescente processo de expansão da rede pública e privada na oferta de qualificações profissionalizantes, utilizando a forma de articulação e modalidade que convém a cada esfera administrativa. Quais sejam, as modalidades concomitantes e subsequentes são as prediletas dos que propõem um modelo de mercado para o ensino tanto a esfera pública quanto no setor empresarial. Pelos dados que trabalhos no capítulo 5, o mercado educacional prefere cursos mais rápidos e de baixo custo. Já na esfera pública, a tendência foi aproximar a proposta pedagógica das concepções dominantes nas corporações empresariais que buscam as formações qualificadas, porém adequadas a sua lógica. Podemos indicar que as investidas empresariais sobre as políticas de educação buscam estabelecer um sistema nacional de formação profissional contínuo para a qualificação e requalificação conforme as necessidades do setor produtivo.

O que se viu após a sanção do decreto reforça que a educação profissional avançou no processo de sua conversão em mercadoria pelas determinações do atual estágio do capitalismo e as necessidades de a burguesia financeira abrir espaços para a extração do mais-valor relativo. Na esteira, outras frações de classe ganham a opção de investir em serviços que devem sair das mãos do Estado ou mesmo financiado/apoiado pelo mesmo como avalista e administrador do Fundo Público. A partir daí, surge todo um sistema desintegrado e fragmentado de cursos que variam entre a precocidade e aligeiramento, concomitantes ou sequenciais da formação requerida ou qualificação advindo de uma escola que adota o Ensino Médio Integrado (EMI).

Frigotto *et al* (2012, p. 37) argumenta: "o Decreto 5.154/2004 tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na LDB na década de 1980". Nesse caso, pretendia-se uma articulação do ensino médio com a formação

profissionalizante, contemplando no campo educativo a educação geral e específica, denominada no dispositivo legal de “integrada”.

Os projetos de EMI após a sanção do Decreto 5.154/2004 apontam a relevância da educação profissional em nível médio para as políticas sociais do Estado brasileiro, principalmente, como remediador, dentre outras moléstias sociais, do problema do desemprego. O referido Decreto, gestado pelas reformas educacionais, voltados para a qualificação e requalificação do trabalhador, possibilitou a implantação no Ceará de um projeto de EMI voltado à lógica de mercado, pautado pela política pedagógica do empreendedorismo.

Na esteira de Mészáros (2011, p.88), ao analisar ontologicamente o atual estágio de crise do capital, apontam essas medidas como “remédios parciais não poderiam retificar os antagonismos materiais fundamentais, políticos e culturais e as desigualdades estruturais do sistema do capital.”. Isso significa, com o valor propositivo que as lutas dos intelectuais progressistas merecem, que a intervenção política pretendida para corrigir antagonismos de ordem estrutural da educação e sua dicotomia profissional versus propedêutica, não superou velhos problemas, mas articulou-os às novas demandas da ordem hodierna, vide exemplo no Ceará apontados nesse estudo. Por isso, do ponto de vista corretivo, o mecanismo que permite projetos de Ensino Médio Integrado, refugado pelos elaboradores do decreto 2.208/1997 não representou uma vitória significativa para o projeto socialista, tendo vista a força hegemônica da classe burguesa dominante sobre o aparelho do Estado. Reformar a educação profissional pela via dos decretos significou jogar no campo adversário, sob as regras do adversário. Isto é, no campo institucional da autocracia burguesa. O capital apenas pôde aceitar uma intervenção advinda da esfera do trabalho se a proposta for assimilada, integrada ao circuito do valor de troca do modo de produção capitalista. Para Mészáros (2011), o empreendimento socialista precisa ser uma alternativa radical ao modo de controle sociometabólico do sistema do capital.

O decreto 5.154/2004 e seu conteúdo e formas híbrida de dispor da educação profissional constitui-se de uma possibilidade que permite o EMI na medida que este pode ser assimilado pelo conjunto do sistema. A correlação de forças entre as classes e frações de classe dominante reforçaram e buscam implementar novos mecanismos que garantam a transmissão da ideologia da classe dominante. O que aconteceu na política educacional do governo Lula da Silva e depois continuado por Dilma Roussef, assimilou as demandas da esfera financeira, com o crescimento dos conglomerados empresariais da educação (Kroton-Anhaguera, Estácio etc), e a histórica relação com os empresários do Sistema S. Suas demandas foram traduzidas pelo Movimento de Educação para Todos e depois implementadas nos dispositivos e políticas do governo, a exemplo do Pronatec.

O processo de reformismo no Brasil é acompanhado por um duplo movimento político-econômico tanto no cenário interno quanto no externo. A conjuntura internacional nas econômicas centrais de capitalismo passou exercer uma forte ofensiva imperialista sobre os países da periferia capitalista. O Consenso de Washington e o Movimento de Educação para Todos passaram a coordenar as diretrizes que definem novas medidas as políticas socioeducacionais nesses países. A correlação de forças políticas na particularidade dos Estados nacionais pode rejeitar ou filtrar essas recomendações de acordo com a correlação de forças políticos internas e dos interesses em questão. Os interesses em questão podem coadunar com o processo de acumulação pretendido pela burguesia brasileira. Como é próprio de uma burguesia associada ao capital externo e com representantes intelectuais que alinham seu pensamento as diretrizes do Organismo Internacionais, as diretrizes vão sendo acomodadas pelos interesses e correlação de forças políticas que compõe o Estado brasileiro.

Uma outra característica de nossa particularidade é o projeto de classe da elite que almeja e busca sempre que possível reduzir o controle do Estado sobre a formação da força de trabalho. O exemplo mais expresso disso é o Sistema S. Desde o projeto do IDORT, os interesses dos empresários é ter um sistema de financiamento público para instituições educativas, mas que sejam administradas pela esfera privada.

Com a reestruturação produtiva em curso que incorpora tecnologias informacionais, o capital requeria não apenas o "gorila amestrado", mas uma força de trabalho "pensante", integrada aos novos padrões e relações de trabalho, cada vez mais flexíveis. Foi então que um grupo de empresários apresentou, ao governo e à sociedade, um documento denominado *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: Uma ação do Governo (1992).* Dispostos a liderar esse processo, os empresários, por meio da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e da Rede Globo, criaram o Telecurso 2000. Nesse projeto estão impressas as concepções de mundo e de homem na visão empresarial.

Nos governos Lula-Dilma, depois Temer, através das Parcerias Público-Privadas a ascensão dos empresários se fez valer com ainda mais força. Tanto o Plano Compromisso Todos pela educação quanto o Pronatec são expressões desse estreitamento nas relações entre o Estado e o meio empresarial. A lógica dessa relação reforça a ideia liberal de tornar a qualificação profissional um serviço que pode ser comercializado. Com efeito, a fragmentação da rede escolar de educação profissional abriu espaços para a expansão dos negócios do mercado de cursos profissionalizantes.

Além da expansão do ensino profissionalizante, um outro aspecto a ser destacado na normatividade do decreto 5.154/2004 diz respeito a omissão quanto a não obrigatoriedade em

implementar o Ensino Médio Integrado. Ficou a carga dos estados definirem suas propostas de EMI, podendo elas variar desde as concepções de politecnia até a incorporação de ideologia empresarial como *ethos* pedagógico a ser implementado. Cada um a seu modo, o dispositivo legal regulamentou o "pode tudo" na educação profissionalizante. No âmbito dos entes federativos, eles poderiam ofertar o ensino médio regular, como já existia, ou o ensino médio integrado com os cursos profissionalizantes. O contribui para a flexibilização e fragmentação da rede de ensino profissional.

A fragmentação da instrução escolar avançou cada dia mais, conforme as investidas empresariai sobre as políticas educacionais, caracterizando as imposições do capitalismo. O grande capital, através de seus agentes multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI), o Estado e os empresários da educação direcionam os problemas da humanidade, especialmente em países da periferia do capitalismo, para serem solucionados na esfera educativa. A dicotomia propedêutica versus profissionalizante, assume uma nova forma, com aspectos de integração, porém seu embasamento nos princípios empreendedorismo empresarial expõe os reais interesses do mercado em converter a educação profissional em capital humano.

Como mercadoria a educação pode ser privatizada e o saber historicamente produzido pela humanidade fica condicionada aos ditames do capital. Por essa lógica, a formação humana ocorrerá em uma variedade de cursos e modalidades apoiados no saber fragmentado. Diante do que já expusemos, a escola que ofertar educação profissionalizante, nessa conjuntura, atrela-se ao projeto maior do Estado brasileiro, na subalternidade, aos preceitos neoliberais, receitados pelos organismos internacionais, a exemplo do FMI, do Banco Mundial, da UNESCO, entre outros.

A proposta de EMI implantada no Ceará tem apresentado relativo êxito quanto ao desempenho dos alunos em exames avaliativos. Essa proposta educacional é festejada nos meios políticos e em entidades da sociedade civil que, em meio miséria, as EEEPs seriam suspiro de esperança. Sua propaganda nos meios de comunicação assegura prestígio ao Governo do Estado e é utilizada com uma plataforma eleitoral muito importante. Por isso, buscamos expor alguns elementos que revelam as enormes contradições de sua implantação e as conexões com o movimento que deram a tônica para o ensino profissional. A iniciativa cearense vai além da parceria com o setor privado. Ela incorpora abertamente a pedagogia empresarial do empreendedorismo. Apesar de estar fundamentada nas concepções que orientaram o decreto 5.154/2004 e sua intencionalidade política, os caminhos meandrosos que a levaram para a sala de aula são guiadas pela articulação das diretrizes do Movimento de Educação para Todos com os preceitos ideológicos do empreendedorismo mercadológico.

Uma das competências realçadas pelo ideário de EPT é o empreendedorismo. O relatório Delors, apesar de não apontar diretamente o apreender a empreender, no rol de suas formulações, tem na ideia de empreendedorismo um meio de incitar o autoemprego, no quadro de desemprego crônico. Por meio do empreendedorismo, a escola deve preparar para emprego e o desemprego. Incitar na classe trabalhadora a ilusão de que tudo é possível perfaz mais uma estratégia do capitalismo em estimular o individualismo, o consumismo, evocando o pragmatismo do senso comum, mistificador das relações de classe, da exploração do homem pelo homem, da acomodação diante da barbárie, das desigualdades sociais. Enfim, pode-se até questionar tais problemas, todavia a solução, na ideologia vigente, é limitada às fronteiras do capital; jamais vislumbra a sua superação.

Através da adoção da TESE/TEO como parâmetro para a gestão administrativa e pedagógica para as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Ultrapassando a marca de 120 escolas, padrão MEC, muito bem equipadas, 50 mil estudantes matriculados, traduzindo uma importante política pública que anuncia estar acomodada no trabalho como princípio educativo, porém assumidamente empresarial.

Bem atrelado ao fundamento de empreendedorismo empresarial, o empreendedorismo individual, já presente na proposta de formação profissionalizante, a proposta cearense apoiada na TESE/TEO consegue articular e sintetizar o elo entre o Movimento de Educação para Todos e a gestão privada da escola pública.

É também uma síntese da ideologia neoliberal sobre a educação na qual cada indivíduo deve responsabilizar-se por sucessos e fracassos nas suas carreiras profissionais; é apregoado pela ideologia neoliberal que todo sucesso exige uma cota de autossacrifício, portanto, perfazendo, nas formações profissionalizantes a serem assumidas pelos jovens trabalhadores, o véu que encobre a exploração da força de trabalho e de autoexploração do próprio trabalho. O empreendedorismo que é desenvolvido nas EEEPs vincula esse processo com as relações de trabalho cada vez mais precárias.

O trabalho regulamentado e contratado, típico do modo taylorista/fordista de produção, foi substituído pelo modo de acumulação flexível nas formas mais distintas de informalidade e precarização. São trabalhos temporários, terceirizados, “voluntarismo”, “cooperativismo”, “empreendedorismo” e os mais variados parcelamentos de trabalho (ANTUNES, 2009).

Por sua vez, destacadamente a educação atende ao chamamento empresarial. Na nova configuração das relações capital-trabalho, são determinados processos de mercantilização da educação, ocorrendo a importação das ideias gerenciais da esfera empresarial para as escolas

públicas estatais, tratando a formação do aluno em conformidade com as necessidades do mercado. Como mercadoria, a educação pode ser privatizada, e o saber historicamente produzido pela humanidade fica condicionado aos ditames do capital.

A proposta de educação do capital cuja alienação é disseminada como necessária à reprodução das relações de produção, mistificam e possibilitam a reprodução social de grande parte da humanidade do acesso às benesses produzidas pelo trabalho. Manter a alienação nas relações de produção, sociais e políticas para que tudo finalize com lucro é uma necessidade, embora a classe trabalhadora resista através de greves, danificação das máquinas, lentidão na produção etc. (PANIAGO, 2012). Isso significa que o capital precisa superar as barreiras das circunstâncias históricas e, consequentemente, enfrentar problemas políticos e econômicos de ordem.

Ao propor uma educação empreendedorista, coadunada com a lógica mistificadora do capital, a educação é reduzida ao significado mais tacanho possível de preservar a estrutura dual e fragmentada do ensino e suas dicotomias, privilegiando os "destinados a governar". "Simultaneamente, exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da superioridade da elite: 'meritocrática', 'tecnocrática', 'empresarial', ou qualquer seja" (MÉSZÁROS, 2008, p. 49, aspas do original).

A partir desse quadro, em que a educação cumpre uma determinada função, porém numa forma societal em que o trabalho se apresenta como elemento negativo da liberdade, isto é, sua forma alienada, Lukács (2013) entendemos que a tarefa educativa formal consiste em responder primariamente as determinações do capital, posto que ele exerce um poder hierárquico sobre o trabalho. Contudo, uma sociedade em que a luta de classe está sempre comparecendo, revelando as contradições, a educação poderá, partindo dessas contradições, produzir elaborações teleológicas emancipadoras, embora pressionadas pelos limites impostos pelo capital.

A educação que devemos lutar deveria propiciar a todos os indivíduos uma formação *omnilateral*, necessária para que o gênero humano se situe em uma totalidade social, partícipe das benesses materiais e culturais produzidas pelo trabalho. Para superar a divisão estrutural propedêutico – profissionalizante podemos conectar as propostas educacionais a atividades emancipadoras do trabalho alienado. Se a proposta de escola unitária pode ser um caminho para a travessia para uma educação *onmilateral,* não podemos, a não ser nos opor ao projeto de EMI que está apoiada no empreendedorismo.

Uma proposta educacional para a emancipação humana, inserida na atual conjuntura,

não pode prescindir de defender a superação radical do sistema capitalista juntamente com a rejeição a suas propostas educativas. Um outro projeto de educação mesmo tendo a real noção dos compromissos da "montanha que devemos conquistar", implica a transformação radical da sociedade. A educação nos marcos da *omnilateralidade,* como prescritos nos clássicos do marxismo, apenas poderá ter o significado de formar os indivíduos, teórica e praticamente, isto é, integralmente, na perspectiva de superação das amarras do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo. Boitempo, 2011.

AMARAL, George; SILVA, Maria Aline; SANTOS, Deribaldo. Educação profissional no estado do Ceará: a dicotomia educativa reformada para empreendedorismo In **XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro**, Caxias -MA, 2014.

ANDERSON, Perry. Passagens da Antiguidade ao feudalismo. 1ª edição, São Paulo, Editora Unesp, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. A substância da crise. In MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2011

_____. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. Trabalho encomendado. **38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luís, São Luís, Outubro de 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf . Acessado em julho de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Roberto. **Entrevista concedida ao Programa Diálogos** com Mírian Leitão ao canal GloboNews. Data 20 de setembro de 2018.

BANCO MUNDIAL. **Uma parceria de resultados**: o Banco Mundial no Brasil. Washington, 2003.

_____. Projeto de apoio ao crescimento econômico com redução das desigualdades e sustentabilidade ambiental no Estado do Ceará. **Projeto de Empréstimo proposto no valor de US$ 350 milhões ao Estado do Ceará, Brasil.** Relatório Nº. 82161-BR. BIRD, 2013.Financeand Private Sector Department. Disponível na internet (web):http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/documentacao/PAD_BOARD_disclosable_clean_Ceara_PforR.pdfou http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2013/11/21/wb-brazil-productive-social-inclusion-state-ceara Acessado em 21 de novembro de 2016.

BATISTA, Eraldo L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2015a.

_____. A Educação Profissional no Brasil: análise sobre o centro ferroviário de ensino e seleção profissional – década de 1930. BATISTA, E.; MÜLLER, M.T. (Orgs). **Realidade da educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Ícone, 2015b.

BRASIL, MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf. Acessado em 23 de outubro de 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto 6.094, de 24/4/2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007e. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 27 agosto. 2018.

BRASIL; MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível na internet (web): http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf . Acessado 20 de dezembro de 2018.

_____. Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004.**Casa Civil da Presidência República Federativa do Brasil.** Disponível: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm**. Acesso efetuado em 23/09/2014.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Anais do Seminário Educação Profissional**: concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília, 2003.

_____. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília, 2004.

_____. Documento Base. Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, SEMTEC, 2003.

_____. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, 2004.

_____ . PROEP. **Programa de reforma da educação profissional**: orientação as IFETs para a preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília, SEMTEC, 1997.

_____ . **Documento Base**. Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, SEMTEC, 2007.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo 2001, Boletim Técnico 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatistica-e-microdados-do-censo-da educacaosuperior-2001> acesso em 14/03/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo 2007, Boletim Técnico 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatistica-e-microdados-do-censo-da educacaosuperior-2007> acesso em 14/03/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2008. Boletim Técnico, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatistica-e-microdados-do-censo-da educacaosuperior-2010> acesso em 14/03/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2009. Disponível em: http/www.portal.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acessado em 14 de março de 2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo 2010, Boletim Técnico 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-

/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatistica-e-microdados-do-censo-da educacaosuperior-2010> acesso em 14/03/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília : abril , 2013. Disponívelem:http//www.portal.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acessado 14/10/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação da sinopse: 2012 – – Brasília, 2013. Disponível em http://portal.inep.gov.br/-sinopse. Acessado em 16/10/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> acesso em 14/06/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2014. Brasil, maio de 2015. Disponível em: http/www.portal.inep.gov.br/ download/censo/2014/resumo_tecnico2014.pdf. Acessado em 14 de junho de 2019.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo da educação superior: 2015 – resumo técnico. – Brasília: abril, 2016. Disponível em: http//www.portal.inep.gov.br Acessado 14/10/2018.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação da sinopse: 2016 – – Brasília, 2016. Disponível em http://portal.inep.gov.br. Acessado em 16/10/2019.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo da educação superior: 2017 – resumo técnico. – Brasília : abril , 2018.Disponívelem:http//www.portal.inep.gov.br/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_2017.pdf. Acessado 14/11/2019.

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação da sinopse: 2018 – Brasília, 2019. Disponível em http://portal.inep.gov.br Acessado em 16/12/2019

_____. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> acesso em 20/02/2020.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB, projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996 **In Revista Retratos da Escola**, v.10, nº 19, p.407-428. Disponível em http//www.esforce.org.br. Acessado em 22 de abril de 2019.

CEARÁ; SEDUC. Lei n° 14.273 de 19.12.08 (D.O. 23.12.08). **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/ensino-medio integrado. Acesso efetuado em 27 de outubro de 2017.

CEARÁ, SEDUC. **Educação Profissional. 2013**. Disponível em http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional acessado em julho de 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional**. Fortaleza. 2011

_____. **Referenciais para as EEEP's**. Fortaleza. 2013.

_____ . SEDUC, **Lei 15.181**, de 28/06/2012, publicada no D.O.U de 02/07/2012, p. 1 cad.1.

_____; **Portaria nº 1091/2012-GAB**, publicada no D.O. do Governo do estado do Ceará, 21 de dezembro de 2012.

_____ . CREDE 16. Processo Simplificado de Seleção de Professor. **Edital nº 002/2013, seleção pública para professor da EEEP Alfredo Nunes Melo**. Disponível na web: http://www.crede16.seduc.ce.gov.br/images/crede16/NRDEA/EDITAL_003_2013_EEEP_ALFREDO_NUNES_DE_MELO.pdf . Acessado 27 de agosto de 2016.

_____. CEARÁ; CENTEC. Histórico. Disponível em: <www.centec.org.br>. Acesso em: 08 de dezembro de 2017.

_____; _____. Processo de seleção pública para professor. **Edital 003/2014**. Disponível na web: http://drh.centec.org.br/index.php/selecoes/selecoes-encerradas/emi . Acessado em 05 de novembro de 2017.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano Pluri Anual** (2016-2019). 2015. Disponível em http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/2016-2019/2015/Volume%20I%20-%20Mensagem%20do%20Governo.pdf Vários acessos.

CEARÁ, Secretaria de Planejamento e Gestão. **Lei Orçamentária Anual 2016**. Disponível em http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/LOA/2017/LOA%20%202017%20-%20VOLUME%20I.pdf Vários Acessos

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e aformação dos trabalhadores. In CÊA, Georgia. Sobreira dos Santos. (Org.) **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007a.

_____. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: perspectivas, tendências e riscos. In CÊA, Georgia. Sobreira dos Santos (Org.) **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007b.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; Ramos, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acessado em janeiro de 2016.

CROSO, Camila; MASAGÃO, Vera; GIL, Carolina; CACCIACARRO, Carmem. A

concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. São Paulo, Editora Unesp, Brasília, FLACSO, 2005.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acessado em 25 de setembro de 2016.

_____. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica In ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia; BUENO, Marias**. Ensino Médio e Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

_____. Ensino Médio: atalho para o passado? In **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 38, nº. 139p.373-384, abr.-jun., 2017. Acessado em julho de 2018.

_____. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil Colônia. **Fórum**. Rio de Janeiro, v.2, out./dez. pp. 31-65

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEL ROIO, M. Gramsci e emancipação do subalterno. Rev. **Sociologia. Política**, Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007. Disponível na web http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a06n29.pdf. Acesso em 29/01/2017.

_____. Sobre Ditadura: o que resta da transição? Prefácio In: PINHEIRO, Milton (org). **Ditadura: o que resta da transição**. São Paulo, Boitempo, 2014.

DEO, Anderson. **A Consolidação da Social-democracia no Brasil**: forma tardia de dominação burguesa nos marcos do capitalismo de extração prussiano-colonial. Marília, 2011. Tese de doutorado.

_____. Uma transição a *long terme*: a institucionalização da autocracia burguesa no Brasil In PINHEIRO, M. **Ditadura**: **o que resta da transição?** São Paulo, Boitempo Editorial, 2014.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006 341. Disponível em<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5/03/2019.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de

Janeiro. Biblioteca Nacional/ Zahar Editores 2ª ed., 1976.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5ª ed. São Paulo, Editora Global, 2008a.

_____. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**: o legado da raça branca, v. 1. 5ª edição, São Paulo, SP, Editora Globo, 2008b.

_____. Capitalismo Dependente e Sociedade de classes na América Latina. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zhara editores, 1972.

_____. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr 2013, Disponível https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p85/25651 . Acessado 14 de dezembro de 2019

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível na internet (web): http://www.cedes.unicamp.br . Acessado em 20 de julho de 2017

FRERES, Helena de Araújo. A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2008.

FRERES, Helena; RABELO; Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores.Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____ A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. Campinas: **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf> Acesso em 08/02/2019.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Coords). **Ensino Médio**: Ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, RJ, 1982.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, RJ, 1999

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª edição

Rio de Janeiro, RJ, 2014.

_____ Cadernos do Cárcere, volume 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição

Rio de Janeiro, RJ, 2014.

_____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná**: avanços e desafios. Tese de doutorado – Curitiba, 2009.

GONÇALVES, Matheus Cubel Queiroz. **Análise do Brasil Profissionalizado: O repasse de recursos para o aumento de vagas na educação profissional e tecnológica**. Relatório de Pesquisa. UNB, Brasília, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **O Novo Imperialismo**. 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo**. São Paulo, Boitempo, 2016.

HOBSBAWN. Eric. **A Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991**). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A Era das Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IANNI, Octávio. Estado e Capitalismo. 2ªed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro, Editora Brasiliense, 1989.

IMENES, Carla. **As relações entre as concepções de estado no Brasil e as políticas públicas educacionais**. In: Revista Argentina de Educación Supererior – RAES. Año 4. Número 4, abril de 2012, p. 135-158.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinoa. **A construção da Pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo – SP, Expressão Popular, 2017.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio:empresários dão as cartas na escola pública. In **Revista de Educação e Sociedade,** volume 35, nº 126, p. 21-41Campinas, jan/fev, 2014. Disponível http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf . Acessado 29 julho de 2017.

_____. O PDE: novo modo de regulação estatal? In **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº 35, p.797-815, set/dez, 2008. Disponível http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf . Acessado 23 de dezembro de 2017.

KUENZER, Acácia. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L (org.). In: **Trabalho e educação**. Coletânea CBE. Campinas, Papirus, 1994.

_____. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo, Cortez,

1997.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural

que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI e SANFELICE (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP, Autores Associados, 2002.

LAMOUNIER, BOLÍVAR. Representação política: a importância de certos formalismo In LAMOUNIER, B.; WEFFORT, F.; BENEVIDES, M.V (Orgs.). **Direito, cidadania e participação.** São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.

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

_____. Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação. Palestra conferida ao Coletivo Candeeiro e ao curso de especialização do MST em parceria com o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação Popular (CEPAEP – USP) publicada em **Marxismo 21**, 14 de agosto de 2014. Disponível https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em julho de 2018.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí. Editora Unijuí, 2012

_____. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

LIMA, Marteana Ferreira de. A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação. 2014. 192f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

_____; JIMENEZ, Susana V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v.27, nº02, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). **Educação Profissional: tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre a reforma do Ensino Profissional. Curitiba, SINDOCEFET-PR, 1999.

_____. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015. Disponível em https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7177 . Acessado em outubro de 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.

LÖWY, Michael, **Ideologias e Ciências Sociais**: elementos para uma análise marxista. 7ª ed. São Paulo Cortez, 1991.

LUCÁKS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de

Ciências Humanas. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MACIEL, David. Melhor impossível: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o governo Lula. *Revista Universidade e Sociedade*. São Paulo, nº 46, p. 120-133, jun. 2010.

_____. A aliança democrática e transição política no Brasil In PINHEIRO, M. **Ditadura**: o que resta da transição? São Paulo, Boitempo Editorial, 2014.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal comunista.** Campinas, SP; Editora alínea, 2012.

_____. **História da educação**: da antiguidade aos dias atuais. São Paulo-SP, Ed. Autores

Associados, 2010a.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2010b.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, 2016.

_____. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002

MARINHO, Sandra. Para onde aponta a política educacional do Governo Lula? Elementos para análise do Progrma Nacional de Qualificação Social e Profissional. In **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackline Orgs (et. al). Fortaleza, CE: Editora Brasil Tropical, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do **capital;** [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital**: o processo global da produção capitalista: Livro III, Tomo I. Tradução:

Regis Barbosa e Flávio Kothe, São Paulo: Nova Cultural, 1986.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo, SP, Expressão Popular, 2015.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858:** esboços da crítica economia

política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro-RJ, Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo - SP, Boitempo, 2007.

_____. **Textos sobre educação e en**sino. São Paulo - SP, Moraes, 2011

_____. **Crítica ao programa de Gotha**, São Paulo-SP, Boitempo, 2012.

_____. **Miséria da Filosofia**: resposta à Filosofia da miséria do Sr. Proudhon, São Paulo – SP, Expressão Popular, 2009.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZEO, Antonio Carlos. Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa. São Paulo, Boitempo, 2015.

MELO, Ticiane G.S.; MOURA, Dante H. Programa Nacional d Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **Revista Holos** v.6, 2016, pp. 103-119. Disponível em http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4995/1572 Acessado em setembro de 2019.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação – FACED -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução: Carlos Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A crise estrutural do capital**. In: Outubro-Revista do Instituto de Estudos

Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo,

2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo,

2008.

MORAES, Joaquim Quartim. A natureza de classe do Estado brasileiro. In PINHEIRO, M. **Ditadura**: o que resta da transição?. São Paulo, Boitempo Editorial, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In:_____ (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Porto Alegre: Mercado das letras, 2013.

MOURA, Dante H.; GRACIA, Sandra Regina; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília**, MEC, 2007.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos Leite. SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out-dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em novembro de 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8ª edição – São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **Pequena história da ditadura brasileira(1964-1985).** São Paulo, ed. Cortez,2014.

NEVES, Lúcia Maria W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 1990: período Itamar Franco. In NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª edição, São Paulo: Autores Associados, 2008a.

_____. Ensino Médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª edição, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

NOSELLA. Paolo**. A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2016.

_____. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br . Acessado em dezembro de 2016.

_____. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, RJ, v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015, ISSN 1413-2478. Disponível https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt . Acessado em dezembro de 2016.

NOVAES, Henrique Tahan. **O fetiche da tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

_____. Trabalho como necessidade vital e trabalho alienado: contribuições para o debate

da relação trabalho e educação. In **Anais da XII Jornada HistedBr e X Seminário de dezembro**, Caxias (MA), 2014. Disponível na web http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/6/artigo_eixo6_209_1409940146.pdf . Acessado em 14 de dezembro de 2018.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3ªed, São Paulo -SP, Expressão Popular, 2001.

OLINDA, E; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário** Rio de Janeiro, ano 10, nº 15 – 2012. Disponível em https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865 . Acessado em janeiro 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualística**: o ornitorrinco. 1ª ed. 4ª reimpressão, São Paulo -SP, Boitempo, 2013.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia. São Paulo. Editora Brasiliense, 2006.

_____. **A Revolução Brasileira**; a questão agrária. 1ª edição, São Paulo. Companhia das

Letras, 2014.

QUEIROZ, Fabio; COSTA, Frederico; SANTOS, Deribaldo. Contrarrevolução burguesa e padrão de modernização: um debate sobre uma via brasileira de afirmação do capitalismo. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, CE, Ano 4, n. 5/AGOSTO 2014, ISSN 1984-4735. Disponível em http://armadacritica.ufc.br . Acessado em novembro de 2019.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O "novo" Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura.

Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.29, n.2, p. 19-27, 2003.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado** (2008). Disponível em:

http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09. Acesso em: 20/11/2017.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA Integrada a Educação Profissional. Rio Grande do Sul, **Revista Educação e Realidade** v. 35, pp. 65-85, jan/abr de 2010.

REIS, Jane Maria dos Santos. O Empresariado Industrial Nacional e Seus Projetos Educacionais: a dialética da formação humana entre as décadas de 1970 e 1980 in BATISTA, E.; MÜLLER, M.T. (Orgs). Realidade da educação Profissional no Brasil. São Paulo: Ícone, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira**. História da educação no Brasil**: (1930/1973). 39ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROSA, Aline R.; BASSO, Dirceu. Robert Owen: o "pai da cooperação, a educação escolar (adulto e infantil) e o movimento socialista In **Revista Orbis Latina** vol.9, nº 1, Foz do

Iguaçu/ PR (Brasil), Janeiro – Junho de 2019. ISSN: 2237-6976 Disponível no website https://revistas.unila.edu.br/index.php/orbis. Acessado em 09/05/2019.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do Ensino Superior Não Universitário**. 1º Ed., Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o

Mercado. São Paulo: Instituto Lukács. São Paulo, 2017a.

_____. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública para o**

mercado. Dissertação (mestrado)- Programa de Pos-graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: UECE, 2005.

_____. Políticas Públicas Neoliberais para o Ensino Profissional: como fica o CEFET/CE?

In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; SILVA, Marcus F. Alexandre da (Org.). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital.** Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Da Nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. 3ª edição – Campinas Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira**

Educação. V. 12, nº 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. Disponível http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf Acessado 29 de setembro de 2017.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao Politecnismo**. 1ª edição. São Paulo, SP. Expressão Popular 2013.

SILVA, Maria Aline da. **Educação profissionalizante, movimento de educação para todos, decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04**: as coincidências esperadas. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2016.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In **Revista Brasileira de Educação** nº 14, p. 61-88, maio/jun/jul/ago., 2000. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05. Acessado em 25 de novembro de 2017

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005. Disponível www.ivotonet.xpg.com.br/. Acessado em março de 2017.

_____. Educação e formação humana. In **Marxismo, educação e luta de classes**.

JIMENEZ, Susana e outros (orgs). Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível também em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/

_____. Educação e ontologia marxiana. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, 2011 – Campinas -SP, abril de 2011. Disponível http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf Acessado em março de 2017.

ANEXOS

ANEXO A - Programa de Ação baseado na TESE

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE

Formação em Tecnologia Empresarial Sócio educacional - TESE

Disciplina: História

Professor: Rivânio Raimundo de Souza[86]

Introdução: Ensinar História é uma tarefa desafiadora não somente diante do nível de aprendizagem dos alunos que chegam à nossa escola, pois as capacidades cognitivas trazidas por eles em leitura e escrita dificultam bastante a aprendizagem. Como também a necessidade da desconstrução do mito de que os estudos das Humanidades - História, Geografia, Filosofia e etc., são disciplinas de fácil entendimento e de assimilação dos seus conteúdos estudados por meio de métodos decorativos, assim há uma desvalorização da importância destas disciplinas enquanto conhecimento técnico – cientifico. As Humanidades dão uma formação cidadão de maior compreensão do mundo em que vivem no processo de vivência social. Diante dessa realidade, se faz necessário um trabalho diferenciado, ou seja, de nivelamento dos educandos que chegam à escola em relação a leitura e interpretação do conteúdo estudado.

1- Negócio – Facilitar o Ensino de História, lecionando com base no contexto histórico e social de forma significativa, gerando nos educandos a convicção de seu papel social.

2- Filosofia:
2.1- Domínio do Negócio – Execução de Projetos.

2.2- Enfoque – Ensino da disciplina voltado para a leitura, interpretação e compreensão crítica e reflexiva do fato histórico.

2.3- Postura – Humilde, respeitadora, colaboradora, gentil, cordial e relacional.

2.4- Diretrizes:

- Exibição de filmes e documentários históricos;
- Aula de campo como forma de relacionar o conhecimento Histórico - Teórico com o fato concreto;
- Desenvolvimento de aulas dinâmicas que relacionem o cotidiano do educando com o fato histórico estudado dando significado a este conteúdo;
- Planejamento interdisciplinar com as disciplinas afins;
- Trabalho interdisciplinar de iniciativa à pesquisa e produção do conhecimento em sala de aula.

2.5- Alinhamento:

- Educadores do CR2. Equipe de Ciências Humanas: Professor de Filosofia; Professor de Sociologia; Professor: Geografia.
- Coordenadora Pedagógica –
- Gestor – João Paulo Benevides; Secretária – Marilene.

3- Resultados pactuados e/ ou combinados:

Resultados	**Indicadores**

[86]As informações que constam neste instrumental foram elaboradas no planejamento pedagógico da EEEP Amélia Figueiredo de Lavor para o ano letivo de 2014 seguindo o referencial TESE/TEO.

Educandos capazes de ler, interpretar, compreender e analisar os fatos históricos de maneira crítica-reflexiva.	- 96% dos educados aprovados em exame interno; - 80% aprovados no Enem; -25% inscritos na ONH (Olimpíada Nacional de História).

4. Organização Comunicação:

-Selecionar filmes, organizar a sala e a agenda com a coordenadora pedagógica e a sala de multimeios.

- Preparar o plano de aula da viagem, agendar o transporte e o cronograma com a coordenadora pedagógica.

-Planejamento de aulas integrado com o centro de resultados e a coordenação pedagógica.

-Selecionar bibliografia (textos, revistas, vídeos, seminários, etc.), em sintonia com a coordenação pedagógica.

5- Fatores Críticos/Apoios Requeridos

Fatores Críticos	Apoios Requeridos
-Inexistência de um patrimônio Histórico local preservado.	-Aula de campo com objetivo de desenvolver o conhecimento e valor ao patrimônio histórico.
-A deficiência do nível de aprendizagem na leitura e interpretação textual dos alunos.	-Indicação de leitura de revista, textos e livros que possibilitem a melhoria do nível de aprendizagem na interpretação textual dos educados.
Dificuldades na leitura de textos Historiográficos.	Aulas voltadas para desenvolver a capacidade cognitiva e compreensiva de textos complexos.
-Dificuldade de conseguir transporte para a realização das aulas de campo	Promover uma articulação para a realização das aulas de campo.

6- Substituto

Professor de Geografia, Professor de Filosofia, Professor de Sociologia.

7- Orçamento.

Xerox de material. Aquisição de mídia (filmes e documentários). Aquisição de revistas e livros

8- Recomendações finais

Este programa de ação serve como referencial para o plano de ação da escola podendo ser mudado dependendo da realidade, por isso dever ser sempre avaliado.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DAS EEEPS

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1 – Sou professor(a) da: ( ) Base comum ( ) Base técnica
1.1 - ( ) Masculino ( ) Feminino

2 - Qual faixa etária abaixo encontra-se sua idade?
( ) 18 – 25 ( ) 26 – 30 ( ) 31 – 35
( ) 36 – 40 ( ) 41 – 45 ( ) 46 – 50 ( ) + 50

3 - Qual o seu tempo total de exercício no magistério, considerando exercício em sala de aula e, se houver, cargos de gestão anteriores?
( ) Até 02 anos( ) 03 a 05 anos ( ) 06 a 08 anos ( ) 09 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) + 15 anos

4 – Qual área curricular que você leciona? **(marque, se for necessário, mais de uma opção)**
( ) Base Diversificada ( ) Base Comum ( ) Base Técnica

5 – Para professores da base comum: você é graduado na área que leciona?
( ) Sim ( ) Não ( ) Cursando
5.1 – Em caso afirmativo, qual curso? _____
5.2 – Caso esteja cursando, qual a graduação? _____

6 – Para professores da base técnica: considerando sua graduação, você é:
( ) Bacharel ( ) Licenciado ( ) Tecnólogo ( ) Técnico
6.1 – Em qual curso você se formou? _____
6.2 – Para professores da base técnica: se você é bacharel, fez algum tipo de formação pedagógica para atuar como professor?
( ) Sim ( ) Não ( )
Cursando [qual: _____].
6.3 - Qual o tipo de formação pedagógica que você cursou? _____
_____

7 - Você participou de alguma formação sobre o Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)?
( ) Sim ( ) Não

8 - Entre as características citadas abaixo, eleja a que, em sua opinião, causa maior influência nos resultados alcançados pelas EEEPs. **(Escolha apenas uma opção).**
( ) Seleção de gestores
( ) Filosofia TESE;
( ) Projeto Professor Diretor de Turma;
( ) Programa Geração da Paz;
( ) Projeto Aprendizagem Cooperativa;
( ) Professores com 40 horas lotados em um única escola;
( ) Funcionamento em tempo integral;
( ) Articulação entre o currículo geral e o profissionalizante;
( ) Programa de Estágios para os estudantes e egressos;
( ) Parte Diversificada do Currículo;

( ) Incentivo ao empreendedorismo.
( ) Outra: qual? _____

9 – Na sua compreensão, a filosofia TESE é o modelo central nas formações e nas práticas escolares da EEEPs.
( ) Sim; ( ) Não.

10 - Marque um dos conceitos abaixo para designar a importância da TESE na concepção filosófica da escola.
( ) Excelente; ( ) Bom; ( ) Razoável; ( ) Insuficiente;
( ) Péssimo; ( ) Não tenho elementos para opinar.

11 – Em sua opinião, qual a principal contribuição das EEEPs no cenário cearense. (**Marque apenas uma opção).**
( ) Formar para a cidadania;
( ) Formar para o mercado de trabalho;
( ) Formar para a emancipação humana;
( ) Formar para uma sociedade mais justa;
( ) Formar o estudante para prestar vestibular/ENEM.

11.1 – Considerando a resposta anterior, defina, resumidamente, a concepção escolhida por você:

_____
_____

12 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para se optar em ser **PROFESSOR (apenas base comum)** em uma EEEP? (**Eleja apenas uma opção).**
( ) Condições diferenciadas de trabalho.
( ) Melhor remuneração.
( ) Possibilidade de obtenção de gratificação.
( ) Lotação de 40 horas em uma única escola.
( ) Identificação com o projeto das EEEPs.
( ) Oportunidade profissional de crescimento.
( ) Efetiva contribuição com a vida dos estudante.
( ) Melhores condições de trabalho do que no meio profissional que me formei.

12.1 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para se optar em ser **PROFESSOR (apenas base técnica)** em uma EEEP? **(Eleja apenas uma opção).**
( ) Condições diferenciadas de trabalho.
( ) Melhor remuneração.
( ) Possibilidade de obtenção de gratificação.
( ) Lotação de 40 horas em uma única escola.
( ) Identificação com o projeto das EEEPs.
( ) Oportunidade profissional de crescimento.
( ) Efetiva contribuição com a vida dos estudante.
( ) Melhores condições de trabalho do que trabalhar como profissional na área que me formei.

13 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para a FAMÍLIA optar em matricular o filho em uma EEEP? **(Eleja apenas uma opção).**
( ) Escola de tempo integral.
( ) Oportunidade de se aprender uma profissão.
( ) Maiores chances de se encontrar uma vaga no mercado de trabalho.
( ) Boa formação para entrar na universidade através do ENEM/Vestibular.
( ) Infraestrutura da escola.
( ) Confiança no projeto das EEEPs.

14 - Considerando as razões que levam a comunidade escolar a aderir ao projeto das EEEPs, qual fator você considera que foi mais relevante para um jovem escolher ser ALUNO em uma EEEP? **(Eleja apenas uma opção).**
( ) Influência dos amigos.
( ) Decisão dos familiares.
( ) Possibilidade de conseguir emprego imediatamente após a conclusão.
( ) Falta de ensino médio propedêutico de qualidade próximo à casa do estudante.
( ) Infraestrutura da escola.
( ) Entrar em uma universidade através do ENEM/vestibular.

15 - Há algum incentivo concedido, por parte do governo do Estado, aos professores que atuam nas EEEPs?
( ) Sim; ( ) Não.

16 - Em caso afirmativo, gostaríamos de saber, entre as opções abaixo, quais incentivos são concedidos pela SEDUC, especificamente, aos professores que atuam nas EEEPs. **Marque até duas opções:**
( ) Financeiro; ( ) Redução de carga horária;
( ) Possibilidade de ascensão funcional; ( ) Outros: _____

17 - A SEDUC/CREDE/SEFOR desenvolve algum tipo de formação voltada para os professores que atuam nas EEEPs?
( ) Sim ( ) Não ( ) Desconheço.

17.1 Em caso afirmativo, qual? _____

17.2 - Em caso afirmativo, descreva com brevidade a formação ofertada.
_____
_____

18 – Considerando as relações pessoais entre professores da base técnica e os professores da base comum, como você classifica tal relação na escola que você trabalha:
( ) Excelente ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssima

18.1 – Se o clima escolar entre os professores está classificado como regular, ruim ou péssimo, a que você atribui esta condição?
_____
_____
_____

19 – Pesquisas recentes indicam que um maior percentual dos egressos das EEEPs entra no ensino superior e um percentual menor adentra ao mercado de trabalho. Considerando ser afirmativa essa assertiva, como você define esse fenômeno:

_____
_____
_____
_____

ANEXO C – Edital de Adesão à Tese

EDITAL DE ADESÃO À TESE

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

Superintendência Escolar

Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA

CONVITE Processo de ADESÃO
Suprimento de Carência de Professor(a)
EEEP Alfredo Nunes de Melo

O Coordenador da 16ª CREDE de Iguatu, **Tadeu Teixeira de Souza,** convida os Professores efetivos ou selecionados pelo **Artigo 4º** da 16ª CREDE, **Editais: 06/2010, 01/2011 e 02/2011** a se inscreverem no **Processo de Adesão para o suprimento de Carência de Professor** da Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, **objetivando suprir a carência de: professor(a) de Língua Portuguesa 40h/a.**

Neste sentido, segue-se um conjunto de informações que embasarão cada professor e professora neste processo de adesão, além da descrição de como será organizado o processo. Torne-se um professor ou professora da Escola Profissional. Este é um instigante desafio para os educadores.

1. **O que é a Escola Profissional?**

É um Centro de Educação da Juventude que fará a articulação do ensino médio com a educação profissional. Esta tarefa se coloca como um novo desafio para a rede estadual de ensino médio do Ceará. Constitui-se de uma estratégia para dar efetividade a uma necessidade e anseio dos jovens: vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

2. **Qual é o plano de implantação e expansão da EEEP?**

Em 2008, foram implantadas 25 EEEP. Seis destas estão distribuídos no município de Fortaleza e 19 no interior do Estado, cada uma na jurisdição de uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE. Estas estão situadas nos municípios de Pacatuba, Itapipoca, Bela Cruz, São Benedito, Sobral, Santa Quitéria, Redenção, Pacajus, Tabuleiro do Norte, Jaguaribe, Quixadá, Crateús, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Cedro, Barbalha, Crato e Brejo Santo.

Em 2009 mais 26 escolas foram implantadas nos municípios de Fortaleza(06), Maracanaú, Caucaia, Maranguape, Itapajé, São Gonçalo do Amarante, Acaraú, Ubajara, Reriutaba, Camocim, Canindé, Horizonte, Cascavel, Aracati, Russas, Boa Viagem, Acopiara, Campos Sales, Juazeiro do Norte (02), Mauriti.

Em 2010 para totalizar 100 escolas, foram implantadas mais 49 com previsão para os municípios de Fortaleza (06), Aquiraz, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Amontada, Paraipaba, Paracurú , Pentecoste, Trairí, Várzea Alegre, Granja, Guaraciaba do Norte, Ipu, Viçosa do Ceará, Tianguá, Sobral Hidrolândia, Massapê, Santana do Acaraú, Baturité, Beberibe, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Jaguaribara, Quixeramobim, Ipueiras, Nova Russas, Tamboril, Mombaça, Pedra Branca, Icó, Lavras da Mangabeira, Araripe, Assaré, Crato, Caririaçu, Jardim, Aurora, Milagres, Maracanaú, Caucaia e Juazeiro do Norte.

3. **Como se dará, nestas escolas a articulação no Ensino Médio com a educação profissional?**

Esta articulação pode ser garantida através de três modalidades: integrada, concomitante e subsequente. Na EEEP, será priorizada a modalidade integrada. Esta, conforme o Decreto Federal nº 5.154, pode ser oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental. Devendo os cursos serem planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A base curricular deve constituir-se de forma unitária combinando a formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos. Para dar conta desta tarefa, os cursos oferecidos na EEEP serão desenvolvidos em 03 anos, sendo dois anos em tempo

16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE
Rua 13 de maio, 55 – Bairro: Planalto – CEP: 63.500-000 – Iguatu – CE
Fone: (0**88) 3581 – 9456 Fax: (0**88) 3581 – 9450 e-mail: crede16@crede16.seduc.ce.gov.br