



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**THIAGO CHAVES SABINO**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: O PROJETO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO SOB A CRÍTICA MARXISTA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2015**

THIAGO CHAVES SABINO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: O PROJETO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO SOB A CRÍTICA MARXISTA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

SABINO, Thiago Chaves.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: O PROJETO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB A CRÍTICA MARXISTA  
[recurso eletrônico] / Thiago Chaves SABINO. - 2015.  
1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 105 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade  
Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de Professores.


Orientação: Prof. Ph.D. José Derivaldo Gomes dos  
Santos.

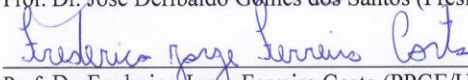
1. Educação profissional. 2. Ensino Médio  
Integrado. 3. Técnica. 4. Tecnologia. 5. Ceará. I.  
Título.

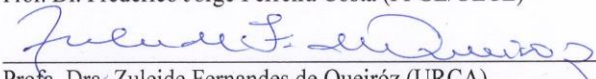


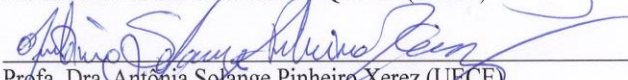
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e sete dias do mês de agosto de dois mil e quinze, **THIAGO CHAVES SABINO** aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: O PROJETO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB A CRÍTICA MARXISTA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (PPGE/UECE), Dra. Zuleide Fernandes de Queiróz (URCA) e Dra. Antônia Solange Pinheiro Xerez (UECE). A defesa ocorreu das 15:20 às 17:30, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovado o mestrando **Thiago Chaves Sabino**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, José Derivaldo Gomes dos Santos, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (Presidente – PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiróz (URCA)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Antônia Solange Pinheiro Xerez (UECE)

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa Jane Raysan, minha companheira de todas as horas, que soube dar o incentivo necessário nas horas decisivas.

À minha mãe Ana Maria pelo incentivo e apoio afetivo, educacional, material, etc. por toda a vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, cada um com sua metodologia contribuiu para meu crescimento intelectual. Em especial aos seguintes professores/as: meu orientador (que faz jus ao “título”) prof. Dr. José Deribaldo Santos, pelas prontas orientações, dicas, pistas e indicações teórico-metodológicas, sempre fiéis à pesquisa sob a ótica marxista, além de suas aulas elucidativas sobre o tema pesquisado; prof. Dr. Frederico Costa pelas aulas-orientações a respeito da metodologia marxista da pesquisa; à Prof.<sup>a</sup> Dra. Betânia Moraes pelas aulas elucidativas sobre as teorias da educação e sobre Marx; Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Leitão pela preocupação, durante as aulas, com os rumos e as delimitações para com o objeto de minha pesquisa.

À minha “pré-orientadora” Prof.<sup>a</sup>Ma. Natália Ayres que me estimulou a prestar a seleção do mestrado, ajudando na elaboração do projeto e no estudo da bibliografia.

Aos meus colegas da turma do mestrado de 2013, os quais aprenderam comigo e também me ensinaram inúmeras lições acadêmicas e também de vida. Em especial Ellen Ribeiro que, sempre me incentivou nos trabalhos aos encontros e eventos externos ao Programa; Marcondes Pereira pelos embates teóricos travados dentro de salas e pelas lutas diretas travadas fora dela; Débora Accioly da turma de 2014 pelos incentivos e apoios às aulas e às dificuldades da reta final da escrita; Andréa Costa pelas ajudas e “toques” nas questões sempre trabalhosas relativas às formalidades necessárias da escrita acadêmica.

Aos membros das bancas, primeiro por aceitarem nosso convite, tanto para qualificação quanto para defesa final, segundo pelos apontamentos, contribuições, sugestões e elogios expressados em cada oportunidade.

À Jonelma Marinho, secretária do PPGE/UECE, que dispensa o máximo apoio a todos os discentes do Programa com muita amabilidade e presteza.

Ao Prof. Dr. Fábio José Queiróz pelas inúmeras observações, dicas e aportes realizadas ao longo do percurso. Minha gratidão maior fica por conta de suas palavras tranquilizadoras e

motivadoras nos momentos finais, regados de cansaço mental e angústia. Não perceber a proximidade da linha de chegada era quase desesperador. Este companheiro me mostrou que eu não a enxergava por já tê-la cruzado.

Aos meus colegas de trabalho que, mesmo “afetados” por minha mudança de horário laboral, me apoiaram e me incentivaram, mostrando que esse era o caminho certo a trilhar naquele momento.

Por fim, a todos e todas (não foram poucos) que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu êxito nesta jornada, que torcem por mim e acreditam no meu potencial.

“O papel do professor deveria ser identificar e contribuir para o desenvolvimento dos talentos e das habilidades de cada aluno, descobrir se o seu maior interesse é pelas ciências naturais, exatas, ou sociais. Se tem interesse ou habilidades para a música, a dança, o teatro. Se reproduz fonemas de outros idiomas com muita facilidade, se realiza movimentos extraordinários com o corpo, se poderia vir a ser um grande atleta. Esse deveria ser o papel do professor. E a escola deveria ser o espaço onde esses talentos poderiam ser desenvolvidos em toda sua plenitude, e não essa máquina de moer talentos que é hoje, em que os alunos são padronizados e medidos em uma mesma régua”.

(GODEIRO, 2015, p. 55)

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva, principalmente, examinar os pressupostos teóricos, pedagógicos, políticos e ideológicos do projeto atualmente em curso no Brasil de fortalecimento das escolas estaduais de educação profissional e tecnológica. Tomamos a rede estadual de escolas profissionais do Estado do Ceará como objeto de estudo. Mais de cem escolas da rede estadual do Estado funcionam com turmas em dois turnos, oferecendo o ensino médio regular em um deles e formação de nível técnico no outro. Para essa análise, recorremos a diversos autores marxistas, assim como ao próprio Marx, pois este e outros adeptos do socialismo-científico criticam a dualidade histórica da educação de dedicarem ensino técnico para os jovens da classe trabalhadora enquanto os filhos das classes mais abastadas seguem com uma formação de caráter propedêutico para serem os futuros dirigentes da sociedade. Dessa forma, a presente pesquisa se desenvolveu, primeiramente, com base em estudos teórico-bibliográficos, isto é, leituras de literatura abordando a temática sobre a relação entre trabalho e educação; visões antagônicas sobre os conceitos de técnica e tecnologia; e debates sobre os caminhos recentes da educação profissional no Brasil. Em seguida, seguimos com a análise do projeto e da implementação da política nacional na rede cearense. Constatamos que o Ceará, além de ser destaque nacional na aplicação dessa política, em quase nada alterou a proposta de educação profissional vigente na década de 1990, de caráter notoriamente profissionalizante. Verificamos assim, uma não conformidade com os preceitos-base apontados no documento oficial idealizador da proposta do governo federal de educação integral, como uma educação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. De nossa investigação, inferimos que o modelo educacional em vigor no Ceará reforça a dualidade educativa e está a serviço, em primeiro lugar, para geração de mão-de-obra barata e minimamente qualificada para os capitalistas em crise.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Ensino Médio Integrado. Técnica. Tecnologia. Ceará.



## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal examinar los supuestos teóricos, educativos, políticos y ideológicos actualmente en curso en Brasil, destinado a fortalecer las escuelas estaduais de educación profesional y tecnológica. Tomamos la red estatal de escuelas de formación profesional en el estado del Ceará como objeto de estudio. Más de un centenar de escuelas del estado operan con las clases en dos turnos, ofertando la escuela secundaria regular en un de ellos y la formación técnica en el otro. Para este análisis, se recurrió a varios autores marxistas, así como el propio Marx, pues que este y otros expertos de socialismo científico critican la dualidad histórica de la educación de dedicar la educación técnica a los jóvenes de la clase obrera, mientras los hijos de las clases más ricas siguen con una formación de carácter general para ser los futuros líderes de la sociedad. Por lo tanto, esta investigación se desarrolló, en primer lugar, sobre la base de estudios teóricos y bibliográficos, es decir, lecturas de literatura que abordan la cuestión de la relación entre el trabajo y la educación; puntos de vista opuestos sobre los conceptos de técnica y tecnología; y discusiones sobre los caminos recientes de la educación profesional en Brasil. Luego seguimos con el análisis del proyecto e implementación de la política nacional en la red del Ceará. Dimos cuenta de que el Ceará, además de ser ofrecido a nivel nacional en la aplicación de esta política, en casi nada ha cambiado la propuesta de la formación profesional de la década de 1990, notoriamente de carácter solamente profesional. Observamos también, el incumplimiento de las disposiciones indicadas en el documento oficial creador de la propuesta del gobierno federal de la educación integral como una educación basada en la integración de todos los aspectos de la vida en el proceso educativo, con miras a la formación omnilateral de los sujetos. De nuestra investigación, se infiere que el modelo educativo vigente en el Ceará fortalece la dualidad educativa y está al servicio, en primer lugar, para generar mano de obra barata y mínimamente cualificado a los capitalistas en crisis.

**Palabras-clave:** Educación profesional. Escuela secundaria integrada. Técnica. Tecnología. Ceará.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BEC	Banco do Estado do Ceará
BEM	Banco do Estado do Maranhão
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COEDP	Coordenadoria da Educação Profissional
CONSECTI	Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DNA	Ácido Desoxirribonucléico
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
ESNU	Ensino Superior Não Universitário
EUA	Estados Unidos da América
FAEC	Federação da Agricultura do Estado do Ceará
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

ILAESE	Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização para a Cooperação Econômica Europeia
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PPP's	Parcerias Público-Privadas
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECITECE	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SICE	Sistema Informatizado de Captação e Estágios
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SISTEC	Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

	<b>O OBJETO E SUA PROBLEMÁTICA: UMA INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>OS FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O OBJETO: TRABALHO HUMANO E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA MARXISTA.....</b>	<b>25</b>
1.1	A DIFERENÇA ENTRE OS HOMENS E OS ANIMAIS É O TRABALHO..	25
1.2	A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	28
<b>2</b>	<b>ALGUNS ASPECTOS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DE TECNOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
2.1	TRAÇOS SIGNIFICATIVOS DA VISÃO PREDOMINANTE.....	37
2.2	O APORTE MARXISTA PARA A DISCUSSÃO TEÓRICA.....	44
2.3	A TECNOLOGIA COMO TECNICISMO E SUA CRÍTICA NO ENFOQUE MARXISTA.....	47
<b>3</b>	<b>OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A SUBMISSÃO À LÓGICA DOMINANTE.....</b>	<b>55</b>
3.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA DUALIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO.....	55
3.2	O DISCURSO DA NOVA CLASSE MÉDIA EM TEMPOS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	61
3.3	OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: DA VERSÃO ESTADUNIDENSE À TUPINIQUIM.....	66
3.4	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL RECENTE: UM PERCURSO NEM TANTO CONTROVERTIDO EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DAS ESCOLAS-EMPRESAS.....	72
<b>4</b>	<b>A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APLICADA PELO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ: NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO AO GOSTO DO PATRÃO?.....</b>	<b>77</b>
4.1	ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ.....	78
4.1.1	As escolas da rede estadual de educação profissional.....	81
4.1.2	A formação dos profissionais da educação para a rede de escolas integradas.....	84
4.1.3	A proposta pedagógica em questão.....	88
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>

## O OBJETO E SUA PROBLEMÁTICA: UMA INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal dar prosseguimento ao estudo iniciado com o trabalho de conclusão de graduação, em 2010, no qual analisamos o aspecto da avaliação de desempenho de docentes e discentes aplicada na rede estadual de ensino no Estado do Ceará <sup>1</sup>. Para realizar o estudo citado, levamos em consideração o contexto de aplicação das políticas neoliberais no país a partir das orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Contextualizamos, nessa ocasião, os objetivos expostos na Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990, e no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o relatório Jacques Delors, publicado em 1996, sob o título Educação – um tesouro a descobrir. Finalizamos essa investigação concluindo que no Ceará existe, há mais de uma década, uma política que responsabiliza os professores pelos resultados de aprendizagem dos estudantes em avaliações externas aplicadas pela Secretaria de Educação Estadual.

Tomando por base o que estudamos previamente, lançamo-nos à necessidade de continuar a análise da política educacional no âmbito do estado do Ceará, mas desta feita com maior aprofundamento metodológico seguindo a ontologia marxista. Assim, apresentamos como objeto de estudo o projeto de implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), visto que essa recente política<sup>2</sup> tem sido apresentada como uma das mais importantes saídas para os jovens pobres, como a grande oportunidade de qualificação e inserção no mercado de trabalho. Além disso, essa política carece, de modo geral, de análises mais consistentes e, de forma específica, de estudos críticos. Em geral, espera-se a aplicação da política para, em seguida, se elaborar quaisquer avaliações. Contudo, do ponto de vista marxista, há muito que se perspectivar sobre um projeto que escolhe como proposta teórico-metodológica as orientações empresariais do Grupo Odebrecht<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> SABINO, Thiago C. Avaliação de desempenho: Experiências e o uso do SPAECE como política de responsabilização dos professores da rede estadual do Ceará. Monografia – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

<sup>2</sup> Em 2008, o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação, passou a ofertar educação em tempo integral, integrando o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico.

<sup>3</sup> Fundada em 1944, é uma organização de origem brasileira que atua em 21 países em todo o mundo em diversos ramos empresariais. Forma seus integrantes a partir dos preceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), a qual também tem sido utilizada nos últimos anos por diversas secretarias de educação em todo o país, inclusive o Ministério da Educação (MEC) do governo federal.

Para analisar a política educacional de criação de escolas profissionalizantes para a expansão da educação profissional aplicada pelo Governo do Estado do Ceará, partiremos da recuperação sobre o que é o trabalho e o que significa o trabalhador na sociedade capitalista, para, assim, avançarmos sobre questões norteadoras de nossa pesquisa, tais como:

- Que papel cumpre esse projeto de educação, considerando seu público-alvo, na atual divisão social internacional do trabalho?
- Que formação está sendo ofertada para os jovens, futuros profissionais, com esta modalidade de ensino?

As questões que dão norte ao presente estudo estão inseridas no projeto educacional em curso no Brasil e se situam no que muitos consideram como parte da crise educacional, pois não respondem aos interesses da classe trabalhadora em luta.

Contudo, a crise não existe somente no complexo educativo. Como afirma Tonet (2003), outras esferas sociais também passam por uma crise. De forma particular, isso ocorre também nos países centrais. Segundo Mészáros (2000) estamos num período de crise histórica sem precedentes. Crise que afeta toda a estrutura do sistema do capital. Mas o que significa capital? O capital é uma relação social originada na compra-e-venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista. Nesse processo, o capitalista remunera o trabalhador com um salário, este, por sua vez, representa o custo socialmente necessário da reprodução da força de trabalho. Quer dizer, o suficiente para que o trabalhador volte a vender sua força-de-trabalho no dia seguinte. Acontece que o trabalhador, sempre produz mais do que recebe em troca pelo seu trabalho. O excedente, em geral a maior parte, é apropriado pelos capitalistas. Evidentemente, essa relação é favorável ao capital.

Aferimos deste contexto que a desigualdade social é consequência dessa relação desigual, sendo ela a base da sociedade capitalista. Assim, afirmamos ser impossível construir, sob a égide do capitalismo, uma sociedade verdadeiramente humana. Em outras palavras, não é possível humanizar essa relação definida como capital, como defendem muitos intelectuais de esquerda, principalmente após os eventos que ocasionaram a queda do Muro de Berlim e a restauração do capitalismo na ex-URSS e no Leste Europeu que, por sua vez, mostrariam ao mundo o fracasso da estratégia do chamado socialismo real e a superioridade do capitalismo.

Os chamados processos do Leste<sup>4</sup> foram acompanhados de mudanças na política capitalista para aprofundar a exploração dos ora chamados países em desenvolvimento e também, após esses processos, para incluir os novos mercados que se abriam ao capitalismo no intuito de aumentar as taxas de lucro. Em novembro de 1989, um conjunto de medidas formuladas por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, se tornou a política oficial do FMI na década de 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajuste macroeconômico" dos países que passavam por dificuldades. Esse conjunto de medidas neoliberais entrou para a história com o nome de Consenso de Washington (SOUSA, 2014).

Dentre as dez medidas apontadas estão, por exemplo, disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reformas fiscal e tributária, abertura comercial e econômica, investimento estrangeiro direto, privatização das estatais, desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas. Esse modelo levou à crise diversas economias nacionais (como Rússia e Argentina) e o aumento da dependência dos países periféricos às potências mundiais.

No âmbito da educação, em março de 1990, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, patrocinada e coordenada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), UNESCO, United States Agency for International Development (USAID)<sup>5</sup>, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a qual aprova uma carta-compromisso que estabelecia metas a serem aplicadas no prazo de dez anos, seguindo os preceitos do Consenso de Washington. Como exemplo dessas metas, apontamos a descentralização administrativa e financeira, a divisão da responsabilidade pela educação entre o Estado e a sociedade, através das empresas, da comunidade e da municipalização do ensino fundamental, a expansão do ensino à distância e a reestruturação da carreira do professor (FERNANDES NETO, 2009).

A partir dessa discussão, pretendemos levantar questões a cerca do modelo educacional aplicado no Estado: como um sistema que, devido a sua própria natureza, exclui<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Trata-se justamente da queda do Muro de Berlim e da restauração do capitalismo, que ocasionou uma ampla campanha sobre o suposto fracasso do socialismo e a supremacia do capitalismo, reafirmada pela atitude dos partidos comunistas, que choravam a queda desses regimes e falavam de uma terrível derrota mundial. Na verdade, a ação das massas não derrubou regimes socialistas, senão regimes totalitários de partido único.

<sup>5</sup> Em português, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>6</sup> Na verdade, todos estão incluídos nessa forma de sociabilidade, seja como explorado ou como explorador, visto que, mesmo um desempregado em condições de vida sub-humanas cumpre uma função social na reprodução do capital.



da sociedade a maioria da população pode garantir a chamada "inclusão social" desse segmento? Seria possível, a partir dessas escolas profissionalizantes, minimizar essa “exclusão”<sup>7</sup>?

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 mostram que as matrículas na modalidade da Educação Profissional no país crescem a cada ano, correspondendo a 16,3% do total de matrículas no Ensino Médio<sup>8</sup>, no ano de 2012. Em todo o país, entre 2009 e 2012, o número aumentou 31%, sendo a maior parte desses novos estudantes matriculados na rede pública<sup>9</sup>. É bastante conhecido o perfil socioeconômico dos estudantes da rede pública, indicando assim o público-alvo dessa modalidade educacional.

O Nordeste é a segunda região do país com maior número de vagas na modalidade profissional e é a região na qual se verifica a maior presença da forma de articulação integrada<sup>10</sup> ao Ensino Médio, diferente das demais regiões, nas quais prevalece a forma subsequente. No Ceará, em 2012, a proporção de matrículas na Educação Profissional em relação ao total de matrículas no Ensino Médio era de 13%, sendo o terceiro Estado nordestino nesse quesito, mas estando um pouco abaixo da porcentagem nacional de 16,3%. Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2013, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que essa proporção se elevou para 15,15% e para 17,34%, no Ceará e no Brasil, respectivamente.

O novo Plano Nacional de Educação foi aprovado no Congresso Nacional em junho de 2014. Sua meta de número 11 objetiva triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, observando pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas. Cabe destacar que a proposta aprovada pela Câmara dos Deputados defendia “50% da expansão no segmento público”, porém o Senado substituiu a expressão anterior pela nova redação “50% de gratuidade na expansão de vagas”, facilitando, assim, o caminho para a iniciativa privada. Destacamos também, apesar de não ser foco de nosso estudo, que a meta

---

<sup>7</sup> O Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará propõe adotar “um **modelo de desenvolvimento incluyente**, que favoreça o acesso à educação de qualidade em todos os níveis” (SEDUC, 2008, p. 8) (grifos nossos).

<sup>8</sup> Sendo 8.376.852 matrículas no Ensino Médio para 1.362.200 na Educação Profissional.

<sup>9</sup> Um salto de 1.036.945 matrículas para 1.362.200.

<sup>10</sup> De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio ou subsequente a ele, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. A forma articulada, por sua vez, divide-se em 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno; e concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já esteja cursando-o, efetuando-se matrículas distintas para cada curso.

10 aponta que, no mínimo, 25% das vagas de Educação de Jovens e Adultos sejam integradas à educação profissional, tanto no ensino fundamental quanto no médio.

Os dados do Anuário de 2014 revelam ainda que, no ano de 2012, 38,4% da população de 18 a 24 anos dos 25% mais ricos estavam matriculados no Ensino Superior, ao passo que apenas 4,1% dos 25% mais pobres estudavam em cursos superiores. Outro dado relevante para traçar esse perfil indica que 22,4% dos brancos nesta faixa etária estão matriculados neste nível de ensino, enquanto que apenas 8,0% de pretos se encontram na mesma situação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 99).

Assim, observamos que os dados do Anuário relativos ao ensino superior são ainda mais reveladores no sentido de mostrar a quais perfis sociais são destinados cada um destes tipos de educação: profissional para os trabalhadores e seus filhos; propedêutica para a burguesia e seus descendentes. Assim, a política de expansão do ensino profissionalizante aplicada no Estado do Ceará reforça essa concepção.

Tomando por base o exposto anteriormente, e como forma de aprofundar a compreensão sobre a política de expansão do ensino profissionalizante no Estado do Ceará, nossa intenção é analisar a implantação do Projeto Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará, no período de 2007 a 2013. Especificamente, no intuito de atender ao objetivo geral, almejamos os seguintes objetivos:

1. Contextualizar como se processou a implantação desse projeto, procurando verificar seus dados quantitativos: matrículas, escolas, pessoal docente e administrativo;
2. Examinar como se constitui os pressupostos teóricos, pedagógicos, políticos e ideológicos de tal projeto; e
3. Analisar como o projeto em referência operacionaliza a integração de um nível educativo a uma modalidade educacional.

Para atender a uma investigação como a que agora propomos, necessitaremos compreender sua dinâmica no contexto específico de sua historicidade. Dessa forma, poderemos apreendê-la em sua totalidade. Como toda obra é fruto de seu tempo histórico, isso também se aplica ao alvo de nossa pesquisa. Desta maneira, realizaremos o exercício de leitura, interpretação e reconstrução de obras de estudiosos da teoria marxista com o intuito analisar mais profunda e historicamente os fatos.

Assim, recorreremos ao estudo do funcionamento do próprio sistema capitalista. Como já exposto, o capitalismo é uma relação social entre trabalho e capital, em que este

prevalece sobre aquele. Uma parte do que é produzido pelo trabalhador paga seu próprio salário, benefícios, etc. A outra parte é apropriada pelo capitalista. A esta segunda parte, dá-se o nome de mais-valia. Para garantir sua existência material, o homem transforma a natureza através do trabalho.

Porém, o fato, mesmo, da mudança de forma ou fusão das matérias-primas não acrescenta em nada no valor desses materiais. O que faz com que uma cadeira de madeira bem-acabada valha mais que as toras de madeira que foram usadas para sua confecção não é sua forma, seu peso ou sua beleza. É justamente o dispêndio da energia humana, obtida a partir dos alimentos, que agrega riqueza às matérias-primas. Desse modo, a fonte da mais-valia acrescida aos materiais é o trabalho humano.

É chave para a compreensão marxista do modelo de educação profissional em curso no país e, especificamente no Ceará, entender como o trabalho humano se relaciona com a sociedade e com o próprio sistema capitalista, no qual os estudantes desta modalidade estão imersos. Afinal, estes serão preparados para ingresso num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, que exige o chamado espírito empreendedor para a progressiva adaptação às demandas do momento ou, em outras palavras, para um nível cada vez maior de exploração. Portanto, torna-se mister para nossa investigação estudar a relação entre capital e trabalho.

Na concepção marxiana, de acordo com Jimenez (2001, p. 71), “[...] o processo de produção da existência articula-se ontologicamente com o processo de produção do próprio homem, enquanto ser qualitativamente distinto dos outros animais”. A autora continua escrevendo que

Marx entende o trabalho humano como o ato-gênese da própria existência humana. Ou seja, enquanto para os outros animais o ato de adaptar-se a natureza foi suficiente para garantir-lhes a sobrevivência, o homem foi obrigado a ir além, a transformar a natureza – pelo trabalho – para garantir a sobrevivência da espécie. Esse processo de transformação, de criação de algo novo que não estava dado como tal, foi possibilitado pela instauração da consciência, capaz de colocar fins à ação, de prever e escolher, decidir entre alternativas. Dotado de consciência pelo ato do trabalho, o homem torna-se, igualmente, um ser dotado de liberdade, ou seja, o único que escapou do determinismo cego da natureza, o único ser capaz de transformar, ou seja, de criar algo diferente do já existente, num processo contínuo, que é, ao mesmo tempo, de auto-construção/autotransformação (JIMENEZ, 2001, p. 71)

Entretanto, sob a ordem capitalista, o trabalho que, ontologicamente representa a realização humana – sua emancipação e possibilidade de autossuperação – passa a ser um fardo. Sendo o capitalismo a lógica reinante, o trabalho se transforma em mais um meio de reprodução e acumulação da riqueza para os capitalistas, obstaculizando-se, assim, o caráter

emancipador e libertador do trabalho. Em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844, Marx (2006, p. 114) expõe de maneira clara o seguinte:

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua característica; portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação da necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro.

Dito isso, o autor conclui que na realização de suas funções vitais, ou seja, animais<sup>11</sup>, o homem se sente livre. Inversamente, no ato de funções eminentemente humanas – transformação e criação pelo trabalho – ele se percebe como animal. Prontamente, o trabalho aparece para o homem unicamente como um meio de manutenção de sua existência física. O caráter do trabalho que permite diferenciar o homem dos outros animais se perde completamente.

A atividade humana do trabalho fica, assim, resumida à execução de tarefas as quais têm seus objetivos determinados por outrem e não pelos trabalhadores que as executam. Consequentemente, a relação do trabalho com o ato da produção propriamente dito

[...] é a relação do trabalhador com a própria atividade assim como com uma coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que será a vida senão atividade? – como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence (MARX, 2006, p. 115).

No âmbito educacional, esse processo se reflete em propostas pedagógicas, curriculares e financeiras, orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, de atrelamento da educação ao mercado. Jimenez (2001, p. 72 e 73), a respeito das ideias do marxista italiano Antonio Gramsci, afirma que ele era contrário à educação dos filhos dos trabalhadores baseada em um ensino técnico-profissionalizante de caráter imediatista e utilitário, pois, em seu ponto de vista, arriscaria o futuro da criança como ser de liberdade, condenando sua inteligência e consciência em formação a esquemas predeterminados.

---

<sup>11</sup> Comer, beber e procriar, etc., são também certamente autênticas funções humanas. Mas, de forma abstrata levadas em consideração, o que as separa da outra esfera da atividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o componente animal (MARX, 2006, p. 115).

Nota-se uma perfeita dialética entre o papel do trabalho na sociedade capitalista e as orientações do Banco Mundial. Consequentemente, evidencia-se uma contradição entre a essência emancipadora do trabalho humano e as políticas sugeridas e aplicadas em todo o mundo, em especial nos chamados países em desenvolvimento e nos subdesenvolvidos.

A escola, desde seu aparecimento na sociedade de classes,

[...] funda-se na divisão entre o intelectual e o manual, porque fundada na divisão entre proprietários e não-proprietários. Como é sabido, a escola, como tal, surge, precisamente, quando a humanidade, através de muitos séculos e mediações, institui a propriedade privada, constituindo, por conseguinte, uma minoria que, uma vez proprietária, não mais precisava trabalhar. A escola veio, assim, acolher o ócio dos que não precisavam trabalhar, aprimorando-lhes o corpo e o espírito (JIMENEZ, 2001, p. 74).

Percebemos uma tremenda desvantagem daqueles que trabalham em relação aos “ociosos”. Enquanto estes desenvolviam suas capacidades físicas – através da luta, ginástica, etc. – e intelectuais – como a oratória, sendo esta uma atividade associada à formação do homem político, aqueles só aprendiam uma atividade: o ofício de sua atividade laboral. Fica evidente a clara cisão entre desenvolvimento intelectual e prática manual. Dessa forma, a história

[...] evidencia que uma primeira distinção entre as classes, ao mesmo tempo, expressa-se e reforça-se através do domínio das técnicas de comando versus o domínio das técnicas de produção, apontando o importante papel reprodutor da educação nesse contexto, ao efetivar em seus espaços, a separação entre desenvolvimento intelectual e exercitação manual (JIMENEZ, 2001, p. 75).

O surgimento da indústria exige uma instrução universal, tornando-a assunto frequente em conferências e encontros internacionais e nacionais. O desafio para a classe dominante é expandir a educação escolar às massas trabalhadoras e seus filhos mantendo sobre eles sua dominação ideológica e política. Nesse sentido,

[...] as classes dominantes, através da história, tem lançado mão dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar; sem capacitá-los para assumir a função de dirigentes, sem habilitá-los para pensar e falar bem. Essas classes têm equacionado o problema, fundamentalmente, universalizando, em termos, a escola, porém, diferenciando-a, ou cindindo-a, essencialmente, em duas: a escola da elite (destinada à formação intelectual – a teoria) e a escola do povo (para as tarefas manuais – a prática) (JIMENEZ, 2001, p. 75 e 76).

Ao final do capítulo XIII do livro I de sua obra *O Capital*, Marx (2013, p. 558, itálico do original) apresenta sua proposta de escola aos trabalhadores:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e 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 que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias.

Santos (2012) trata de diferenciar a expressão ensino tecnológico, empregada por Marx naquela ocasião, da educação tecnológica dos tempos atuais no Brasil<sup>12</sup>. O primeiro refere-se à instrução de fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, introduzindo as crianças, adolescentes e trabalhadores ao manuseio de instrumentos elementares dos mais diversos ofícios. O segundo refere-se aos modelos de escolas profissionalizantes – objeto de estudo do presente trabalho – voltadas a especialização de mão-de-obra para o mercado de trabalho, modelo fortalecido pelas políticas neoliberais para a educação. Demonstrem-se, então, concepções diferentes a respeito de um modelo de educação.

Santos (2012) comenta, a respeito de Demerval Saviani, em que este autor 'afirma que sua concepção implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade". Sobre politécnica, Saviani diria que “significa aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (2006, p. 18-19). Ou seja, mostrar diversas técnicas ao “aprendiz” de forma que ele não se especialize, num primeiro momento, em nenhuma delas, mas adquirindo uma noção geral de todas. Segue o defendido por Saviani (2006, p.15):

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, em que profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Essa concepção de profissionalização é a mesma empregada pelo governo estadual do Ceará desde meados da década passada, na qual se prega a redenção daqueles antes “excluídos” de uma educação de qualidade. Agora, mais do que nunca, teriam maiores oportunidades de “vencer na vida”, de ter um emprego digno. As palavras de Santos (2012, p. 34) respondem bem à realidade vista em nosso Estado em termos da atual política educacional:

Como estratégias, o Estado intermedeia a educação profissional no sentido de prover o competitivo mercado de trabalho e atender os interesses do capital. O crescente mercado de ensino profissional, verificado cotidianamente nos anúncios publicitários, acena com o sempre ideológico discurso de que com qualificação profissional ou formação específica para uma profissão se resolveria os problemas

---

<sup>12</sup> Sabemos que educação é um conceito mais amplo do que ensino. Fazemos a comparação aqui no sentido apenas de diferenciar as concepções filosóficas e pedagógicas apresentadas em cada contexto.

das desigualdades sociais. Os bem aventurados intérpretes da ordem atribuem à educação um papel essencial na resolução da pobreza ainda persistente no capitalismo, defendendo, ademais, que a educação tem o poder de proporcionar a salvação dos indivíduos que vivem em situação de risco social, oferecendo um grau maior de formação cultural às classes populares, garantindo-lhes formação cultural e profissional, reservando-lhes o reino dos céus na terra.

Dados de 2013<sup>13</sup> revelam que o Ceará é o segundo maior estado nordestino com matrículas na Educação Profissional Integrada, com 39.180 estudantes, ficando atrás somente da Bahia, com 45.047. Na terceira posição aparece o Estado do Piauí com apenas 16.291 matriculados, menos da metade da quantidade cearense. Com esses mesmos números, o Ceará permanece em segundo lugar no cenário nacional, tendo mais matrículas do que todos os Estados da região Sudeste, e ultrapassando o Paraná, que estagnou em número de matrículas entre 2012 e 2013, com 32.864 matriculados. Portanto, concluímos que o Ceará está demasiado avançado na implementação do projeto de Ensino Médio Integrado comparado aos demais Estados brasileiros.

Entretanto, não é dito que dedicar determinada condição de escolaridade profissional não é garantia de condições de disputar um emprego no mercado de trabalho, cada vez mais volátil em vistas as evoluções tecnológicas atuais. Assim, faz-se necessário colocar na ordem do dia a discussão dos limites dessa formação, assim como da criação de um sistema de escola que privilegie o desenvolvimento do homem em detrimento do ensino tecnicista-profissionalizante voltado ao mercado de trabalho, o que somente é possível além do capitalismo.

Como indicam os autores acima guiados pelo marxismo, o trabalho tem papel preponderante na transformação, assim como no desenvolvimento, do homem como ser social e em sua diferenciação dos animais. Marx estabelece uma intrínseca relação entre o surgimento do trabalho e a formação do ser social, relação dialética que se dá entre o homem e a natureza. Baseados nisso, utilizaremos o método marxista de análise da realidade, uma vez que para a compreensão do objeto, precisaremos ir à raiz da sociedade de classes atual, isto é, da forma historicamente determinada do trabalho. Dessa forma, partiremos da discussão de alguns conceitos marxistas de economia política, relativos à compreensão do capitalismo como o modo de produção vigente mundialmente.

Com a meta de lograr uma investigação mais profunda e rigorosa possível e como o próprio objeto indica as pistas de sua compreensão, optamos por realizar uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

---

<sup>13</sup> Sinopse Estatística da Educação Básica 2013 do MEC/INEP.

Descoberto por Marx ao estudar a sociedade capitalista, seu materialismo concebe o mundo dos homens como uma síntese de prévia-ideação e matéria natural, realizada, sobretudo, no trabalho e através dele. Sendo assim, é possível reconhecer tanto a importância das ideias para a história quanto sua impotência quando não se encontram com as condições históricas necessárias. Com isso, Marx superou os limites do idealismo hegeliano e do materialismo mecanicista (LESSA; TONET, 2008). O revolucionário russo Leon Trotsky (2011, p. 84 e 85, grifos nossos), em uma de suas principais obras em defesa da dialética, intitulada *Em Defesa do Marxismo*, expressa bem essa superação na passagem abaixo:

Chamamos nossa dialética de materialista porque suas raízes não estão no céu nem nas profundezas do “livre arbítrio”, mas sim **na realidade objetiva, na natureza**. A consciência surgiu do inconsciente, a psicologia da fisiologia, o mundo orgânico do mundo inorgânico, o sistema solar da nebulosa. Em todos as balizas desta escala de desenvolvimento, as mudanças quantitativas se transformaram em qualitativas. Nosso pensamento, inclusive o pensamento dialético, é somente uma das formas de expressão da matéria em modificação. Neste sistema não existe lugar para deus, para o diabo, para a alma imortal, nem para modelos eternos de direito e moral. A dialética do pensamento, tendo surgido da dialética da natureza, possui, conseqüentemente, um caráter completamente materialista.

Neste sentido, compreendemos que o materialismo histórico-dialético é a corrente filosófica que melhor responde ao debate aqui travado e é capaz de desvelar o projeto educacional atual proposto pela burguesia nacional à juventude trabalhadora brasileira.

Assim, iniciaremos nossa leitura tomando por base categorias discutidas no legado dos clássicos da teoria marxista, dentre elas: capital, trabalho, alienação, formação humana, educação profissional, integração e politecnia. Com base nesse estudo, procuraremos um entendimento profundo do projeto político-pedagógico e do processo de expansão das escolas profissionalizantes no Ceará, que se processa através do projeto Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará, com leituras de Marx (2006), Gramsci (1985), Saviani (2006), Lessa (2008), Tonet (2003, 2005, 2007), Jimenez (2001) e Santos (2012), dentre outros que serão requisitados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Do ponto de vista da legislação e dos documentos oficiais, levaremos em consideração, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), o decreto 5.154/04, que regulamenta a educação profissional no âmbito da LDB, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do MEC/SETEC<sup>14</sup>, de 2007, o Decreto 6.302/07, que institui o Programa Brasil Profissionalizado (objetiva fortalecer as redes estaduais de educação profissional e

---

<sup>14</sup> Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao MEC.



tecnológica<sup>15</sup>) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal em 2011. No âmbito estadual, analisaremos a Lei Estadual nº 14.273, de 19/12/2008 e o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, de março de 2008.

Analisaremos a legislação e os documentos oficiais citados sob a ótica marxista, assim como, estudaremos os dados constantes das edições da Sinopse Estatística da Educação Básica entre os anos de 2006 a 2013, elaboradas pelo INEP, e do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014, de autoria do movimento Todos Pela Educação<sup>16</sup> em parceria com a Editora Moderna.

Para reforçar a escolha do método utilizado, recorreremos a Paulo Netto (2011). Segundo ele, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, diferindo-se de todas as outras modalidades (como a arte e a religião, por exemplo) e tem especificidades: a teoria é o conhecimento da estrutura e dinâmica do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência concreta e efetiva, independente da vontade, das pretensões e das representações do pesquisador. De acordo com o autor:

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20 e 21).

Devida a natureza da educação e sua relação com o trabalho, acreditamos que somente com esse método, seremos capazes de retirar o véu que encobre o real sentido das propostas apresentadas e implementadas atualmente no país e no estado do Ceará, dado que nenhuma delas se encontra articulada com um programa de ruptura com o sistema matriz das mazelas da atualidade: o capitalismo.

---

<sup>15</sup> Conferir em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663). Consulta em 07/07/2014.

<sup>16</sup> Fundada em 2006, esta organização congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa e empresários. Atualmente é presidida pelo empresário brasileiro Jorge Gerdau Johannpeter, também atual presidente do conselho de administração do Grupo Gerdau.

## **1 OS FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O OBJETO: TRABALHO HUMANO E EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA MARXISTA**

Para embasar nossa discussão, necessitaremos visitar obras clássicas de Marx e Engels, assim como de estudiosos da teoria marxista, tais como Manacorda (1991, 2010), Ponce (2005), Suchodolski (1984), Saviani (1994, 2003, 2007), Lessa e Tonet (2008) Tonet (2005, 2007) e Jimenez (2001, 2011), entre outros. Apoiamo-nos nesses autores para buscar uma explicação materialista para a diferenciação entre os homens e os animais, levando em consideração o papel do trabalho como o ato-gênese do homem como ser social.

No contexto da atual divisão internacional do trabalho, nosso país assume a posição de exportador de matéria-prima para o mercado mundial, em especial para a China, e exportador de produtos manufaturados para os países da América Latina. Além disso, e para ajudar a cumprir esse objetivo, muitas empresas estão se instalando em novas localidades, a exemplo das cidades nordestinas, necessitando, assim, de mão-de-obra minimamente qualificada para garantia de uma produção “competitiva” no mercado interno e mundial.

Nesse ambiente, avança a passos largos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Além do mais, as escolas profissionais de nível médio cumprem, na prática, com dois objetivos:

- 1) Servir de redentora dos problemas sociais sofridos pelos jovens estudantes da escola pública, ou pelo menos de esperança para solução desses problemas;
- 2) Aparecer para a sociedade como escola-modelo, padrão a ser seguido pelas demais escolas públicas, uma vez que nem todos se matriculam nessa modalidade de ensino para garantir uma profissão, senão para aumentar as chances de aprovação em testes de ingresso para instituições de ensino superior, públicas em especial.

Portanto, é urgente para nossa temática compreender a verdadeira e profunda natureza do trabalho, assim como sua relação com a educação.

### **1.1 A DIFERENÇA ENTRE OS HOMENS E OS ANIMAIS É O TRABALHO**

Se há um traço comum entre todas as sociedades ou comunidades humanas é o fato de, para poderem existir, os homens tiveram que transformar a natureza a todo momento. Esse é um pressuposto do pensamento de Marx que pode ser comprovado historicamente,

visto que em nenhuma sociedade humana o homem pode prescindir do intercâmbio com a natureza para garantir sua reprodução. Porém, as leis que regem a natureza não se aplicam ao mundo dos homens, pois a reprodução biológica da espécie, mesmo indispensável para sua continuidade, é somente um dos aspectos de sua perpetuação. Diferente dos animais, a dimensão social na vida dos homens cumpre um papel primordial na compreensão de sua história e nas condições de sua reprodução. Essa dimensão social compreende a ciência, a arte, a cultura, a política, a luta de classes, os sentimentos, etc.

Com isso, os homens se colocam na posição de construir sua própria história, de serem protagonistas do futuro de sua espécie, de todas as outras espécies e até mesmo do planeta Terra. A partir do trabalho, os homens criam as bases para se constituírem enquanto indivíduos, ou seja, se diferenciam da natureza enquanto seres sociais. Por isso, podemos falar que são distintas as leis que regem o desenvolvimento histórico e os processos naturais.

O trabalho que aqui nos referimos tem um aspecto qualitativamente distinto da atividade desenvolvida, por exemplo, pelas abelhas e pelas formigas. Estas desenvolvem suas atividades baseadas em funções biológicas ou genéticas, isto é, o tempo não é capaz de mudá-las ou evoluí-las, continuando sempre as mesmas ao longo da história. Portanto, essa atividade não desenvolve esses insetos para um tipo de inseto com capacidades superiores.

Os homens, ao contrário, se tornam superiores no processo de trabalho, adquirem experiências após cada processo. Mas porque o mesmo não ocorre com os outros animais? Pelo simples motivo de que o homem tem a capacidade de antecipar suas ações e seus resultados em sua mente, em sua consciência, antes de colocá-las em prática. Para Marx, a diferença do homem em relação à natureza é que a evolução humana se assenta nessa capacidade de criar ideias (prévia-ideação) antes de construí-las materialmente (objetivação).

O resultado dessa objetivação será sempre algum tipo de transformação da realidade. Como toda objetivação gera uma nova situação, já que a realidade mudou em algum aspecto, o indivíduo também já não pode ser considerado o mesmo. Em algum aspecto, ele também se modificou. Em uma próxima objetivação de mesmo gênero, ele já não parte mais do mesmo ponto, mas sim, de um ponto mais avançado, baseado na experiência anterior.

A abelha não produz um mel mais saboroso ou nutritivo após a primeira produção. De maneira geral, tende a produzir um mel com as mesmas qualidades, mudando apenas quando condições exteriores a si assim determinarem, mas não devido a sua própria prévia-ideação consciente e sua objetivação intencional. Por isso, não evoluem a partir de suas experiências concretas e pensadas. Já o homem, ao transformar a natureza, também se transforma, adquirindo novas habilidades e novos conhecimentos. E, como numa reação em

cadeia, essa nova situação gera novas necessidades e novas possibilidades de satisfazê-las. “Como toda objetivação origina uma nova situação, a história jamais se repete” (LESSA e TONET, 2008, p. 20).

Há que ressaltarmos o caráter objetivo do próprio processo de prévia-ideação. O homem ao projetar em sua mente um objeto de trabalho, uma faca, por exemplo, precisou sentir a necessidade real e concreta de um instrumento cortante. Quer dizer, o processo consciente e subjetivo de idealizar uma faca antes mesmo de sua materialização, também foi precedido da necessidade objetiva e real de um objeto com a função de cortar.

Através do trabalho, isto é, da transformação da natureza, o homem também se transforma. Portanto, o trabalho diferencia o homem dos outros animais tornando-o um ser não somente animal, mas um ser social. É por meio dele que a humanidade produz a base material da sociedade.

Discorremos, até aqui, tratando o trabalho em termos de sua relação e suas consequências para o indivíduo. Mas como esse indivíduo é, na verdade, um ser social, seu trabalho e o fruto dele se relacionam também com o conjunto da sociedade. Não há um indivíduo (portanto, um ser social) que exista fora da sociedade, mesmo considerando a mais primitiva das sociedades. Dessa forma, a discussão desse processo complexo do trabalho humano tem de levar, também, esse aspecto em consideração, sob o risco de fantasiar a discussão.

Aproveitamos para ressaltar que o estudante da escola profissionalizante sairá da escola habilitado para exercer uma determinada profissão numa sociedade marcada pela divisão em classes sociais de interesses antagônicos e irreconciliáveis. Mas a propaganda oficial, muito bem assimilada pela consciência média e pelo senso comum, afirma que essa oportunidade é a grande chance do primeiro emprego, já com a carteira de trabalho assinada, e de ascensão social. Entretanto, até que ponto os cursos profissionalizantes oferecidos pelas escolas em tempo integral no Estado do Ceará são uma necessidade do capital para se reproduzir e garantir suas taxas de lucro ao invés de cumprir com a função de desenvolvimento das capacidades humanas nos campos intelectual, científico, artístico, político, filosófico, etc.?

Retomando nosso exemplo da faca, notamos que não só o indivíduo que a projetou e a materializou se desenvolveu e evoluiu após esse processo. Os outros indivíduos da sociedade e a própria sociedade, também se modificaram nesse percurso. Outro indivíduo pode, agora, a partir da experiência de outrem, gerar uma nova ideia que atenda a uma nova

necessidade. Isso quer dizer: numa relação dialética, o novo objeto tanto influencia a sociedade quanto passa a sofrer influência dela.

A descoberta de uma nova faca, assim como de qualquer outro instrumento de trabalho, é decisiva para a história da humanidade ao aumentar capacidade produtiva e possibilitar o desenvolvimento. Percebe-se que novas descobertas partem de descobertas anteriores e também constituem o germe dos próximos passos da evolução humana.

Quando há uma nova descoberta não só o autor dela se encontra diante de um novo fato, mas toda a sociedade precisa encarar essa nova realidade e as consequências por ela geradas. Referimo-nos aqui às novas possibilidades e necessidades coletivas que surgirão desse processo, fazendo com que ambos, o novo objeto e a sociedade, evoluam nesse percurso.

Esse processo constante de descobertas de novos instrumentos de trabalho e de novas necessidades e possibilidades, ao longo de milênios, aumentou bastante a capacidade do homem de produzir sua própria existência material. A velocidade com a qual o homem, nos dias atuais, transforma a natureza, ou melhor, utiliza os seus recursos naturais, põe inclusive em discussão a possibilidade de esgotamento desses recursos. Esse avanço das forças produtivas se intensificou bastante com o advento do capitalismo, que se caracteriza, sobretudo, por ser um sistema de produção em escala mundial.

## 1.2 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Assim, como o trabalho, a educação também se constitui como uma atividade genuinamente humana. Isso quer dizer que, para sermos rigorosos, somente o homem é capaz de trabalhar e de educar. Essa afirmação admite a existência de características que sejam próprias à espécie humana. Essa característica essencial, por sua vez, explicaria o trabalho e a educação como atributos do homem, deixando aberta a possibilidade de que estes sejam considerados apenas como atributos acidentais.

Na filosofia existiram e existem tentativas de definição do homem. Uma das mais conhecidas é a de Aristóteles, que definiria o homem como um animal racional. Nesse modo de pensar, trabalho e educação, mesmo sendo atributos especificamente humanos, aparecem como de caráter acidental e não substancial.

Outras tentativas também expressam essa mesma visão, tais como “o homem é um animal político”, “é um animal simbólico”, “um animal que fala”, “o homem não é senão sua alma”, “o homem é apenas corpo”, “é uma substância composta de dois elementos

incompletos e complementares, o corpo e a alma”, “é um espírito encarnado”. Todas elas encerram uma visão “[...] marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana [...]” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Em sua obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Suchodolski (1984) aborda o conflito entre duas tendências pedagógicas fundamentais, uma baseada na essência do homem e outra baseada na existência do homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente da filosofia. A primeira e mais antiga destas doutrinas assenta numa concepção ideal de homem, racionalista em Platão e cristã em São Tomás de Aquino. A segunda, por sua vez, toma o homem tal como ele é e não como deveria ser.

Ao longo de sua exposição, o autor mostra o nascimento de uma concepção ativa que não se baseia em nenhuma das duas concepções tradicionais, mas sim na compreensão de que o homem é o criador do seu próprio meio de si mesmo. Para ele, seria o surgimento de uma pedagogia socialista, em oposição e superação à velha pedagogia da essência e da “pedagogia burguesa” da existência do homem.

Apoiados nessa compreensão, entendemos que, para melhor entender o homem, há de se partir das condições materiais concretas nas quais ele está situado. Voltando ao aspecto que diferencia os homens dos animais, notamos que para garantir sua existência o homem sente-se obrigado a se destacar da natureza e produzir sua própria existência material, sua própria vida. Diferentemente dos animais, os homens adaptam a natureza às suas necessidades agindo sobre ela e transformando-a através do trabalho, enquanto os animais se adaptam às condições impostas pela natureza. Escreveram Marx e Engels (1989, p. 13, grifos do original) em meados da década de 1840:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

A ação do homem sobre a natureza, usufruindo-a de acordo com suas necessidades e desejos, é conhecida como trabalho. Assim, é o trabalho que se constitui como a essência humana:

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

As concepções anteriormente expostas trazem uma concepção de essência humana externa à existência material do homem. Porém, é justamente no movimento real de criação de sua existência efetiva que os homens se constituem enquanto tal. Assim, os homens coincidem, por assim dizer, com o que produzem e com o modo como produzem.

O homem precisa transformar a natureza para garantir sua existência, isto é, a natureza não garante sua existência como uma dádiva divina ou natural. Dessa maneira, o homem se faz homem por meio do trabalho, se torna homem por meio dele. Assim, o homem não nasce homem, ele forma-se homem. Todavia, também não há no DNA<sup>17</sup> humano nada que possa comprovar sua capacidade de se produzir enquanto homem. É preciso que ele aprenda a produzir sua própria existência. Destarte, a produção do homem é, simultaneamente, a formação do próprio homem, ou seja, um processo educativo, induzindo então que a educação tem origem juntamente com a origem do homem.

Na linha de partida, então, existe uma relação de identidade entre trabalho e educação. Como os homens aprendiam a produzir? Produzindo. Como aprendiam a trabalhar? Trabalhando. “Para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade” (PONCE, 2005, p. 19). Os homens educavam-se e educavam as novas gerações à medida que lidavam com a natureza, relacionando-se uns com os outros. Sua aprendizagem era um tanto quanto empírica, conforme determinadas experiências tinham garantida sua validade prática à vida na comunidade, elas deveriam ser repassadas de geração em geração, ao passo que as experiências que tinham pouca serventia prática deveriam ser deixadas de lado.

Ainda sobre como se dava a educação das crianças na comunidade primitiva, também conhecida como “comunismo primitivo”, citamos, mais uma vez, Aníbal Ponce (2005, p. 18 e 19, *itálico do original*):

*A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduziam nas crenças e práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa, às costas de sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente.*

---

<sup>17</sup> DNA é a sigla para ácido desoxirribonucléico, que é um composto orgânico cujas moléculas contêm as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e de alguns vírus.

Como ainda não havia divisão de classes nem propriedade privada, a apropriação da terra e dos produtos do trabalho se dava coletivamente. A terra, constituindo-se como propriedade tribal, garantia ao homem trabalhar e aprender no trabalho. Dessa maneira, ao prover sua existência, o homem também provia sua educação para a vida. Havia uma unidade da educação com o próprio processo de trabalho. A tese de “educar para a vida” tinha seu caráter prático nesse período da História.

Portanto, vemos que a educação é indispensável em todos os modos de organização social, desde a sociedade primitiva, pois seu objetivo, considerada em sentido lato, consiste em reproduzir no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento humano e, dessa forma, possibilitar a continuidade do ser humano enquanto ser social.

Aproveitando o ensejo da apresentação do sentido lato de educação, exporemos brevemente o significado de seu sentido estrito. Tal como vimos, nos primórdios da sociedade humana, a educação surge como um complexo universal e efetiva-se espontaneamente, garantido, assim, a perpetuidade do gênero humano. Porém, com a complexificação do trabalho e sua conseqüente divisão, acompanhada da divisão da sociedade entre classes, essa forma espontânea de educar se torna insuficiente para as demandas originárias dos interesses das classes dominantes.

Acontece que as novas formas de organização do trabalho exigem ainda mais que os indivíduos tenham uma formação própria e específica para exercerem determinadas funções laborais ou sociais, a qual a educação espontânea não mais responde. Assim, o complexo educacional evolui de seu caráter universal, em sentido amplo, para o sentido estrito, devido à força da divisão de classes e influenciada pelos interesses de classe. Essa evolução consiste em que “a educação em sentido estrito surge como uma diferenciação no interior a educação em sentido *lato*, mas não a substitui. O que se estabelece efetivamente é uma relação de mútua influência entre ambas” (JIMENEZ; LIMA, 2011, p. 88).

Enquanto a educação em sentido lato ocorre de forma espontânea e atende a interesses universais (continuidade do ser social), em sentido estrito ela acontece de maneira intencional e atende a interesses de classe particulares. Outra diferença capital entre essas duas formas de educação é o fato de que, em seu sentido lato, a educação acontece livremente pela síntese dos atos individuais dos membros da sociedade. Em sentido estrito, é norteadada predominantemente por um grupo particular, a exemplo da influência que o Banco Mundial



(uma instituição notadamente conhecida como organismo imperialista) tem sobre a política educacional dos países dependentes<sup>18</sup> nos dias contemporâneos.

Como o desenvolvimento da produção conduziria à divisão do trabalho e, conseqüentemente, à apropriação da terra, rompendo a unidade trabalho-educação reinante nas comunidades primitivas, a terra deixa de ser propriedade da tribo e passa a existir a partir da apropriação privada. Nesse momento, a terra constituía o principal meio de produção, ocasionando, como já exposto, a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas: proprietários e não-proprietários.

Sendo o trabalho a essência humana, fica evidente que o homem não pode viver sem trabalhar, sem prover sua própria existência física. Entretanto, com o surgimento das classes e do aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade a partir delas, um pequeno grupo passa a desempenhar outras tarefas que não as de produção. Enquanto que a maioria, não-proprietária, continua a desenvolver a missão de garantir a subsistência do conjunto do grupo.

Assim, os proprietários adquirem a condição de poder existir sem trabalhar diretamente e passam a viver preponderantemente do trabalho de outrem. Assumem posição de organizar a produção, defender militarmente a ordem, etc. Os donos da terra convertem-se em senhores. “O soberano e a sua família, os funcionários e os magos, os sacerdotes e os guerreiros passaram, desde esse momento, a constituir uma classe compacta, com interesses comuns, em grande parte opostos ao do grupo total” (PONCE, 2005, p. 32).

Essa divisão dos homens em classes produzirá uma divisão na educação também. A unidade antes existente entre educação e trabalho inicia sua ruptura nesse momento. Na Roma antiga, existiam patrícios, guerreiros, plebeus e escravos, mas o trabalho é realizado predominantemente pelos escravos, caracterizando esse modo de produção como modo de produção escravista. Na Idade Média, percebe-se o mesmo. Existiam senhores feudais, vassallos, membros de corporações, artesãos e servos, mas o trabalho é realizado predominantemente pelos servos no feudo do senhor, caracterizando esse modo de produção como modo de produção feudal.

Seguem as palavras de Saviani (2007, p. 155) a respeito da separação entre educação e trabalho:

---

<sup>18</sup> Tomando por base a definição apresentada pelo professor e historiador Valério Arcary (2011a), dependentes são aqueles países que, politicamente, são independentes (definem internamente quem serão seus governantes), mas, quando considerada a sua posição econômica no mercado mundial, estão muito vulneráveis às decisões das potências, visto que são os Estados Unidos, União Europeia e Japão que detém o controle da economia mundial.

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 e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

No contexto desse primeiro tipo de educação, ainda segundo Saviani (2007), surge a escola, que, etimologicamente, do grego, significa o lugar do ócio. Os que dispunham de tempo livre podiam frequentar esse local para desenvolver suas capacidades intelectuais. Antes, a educação de todos os membros da sociedade se dava pelo processo de trabalho. Agora, desenvolve-se um tipo peculiar de educação, contraposta a aquela ligada à produção. Essa nova forma de educar, vinculada à escola, passa a ser compreendida com a educação propriamente dita, aprofundando, assim, a sua separação com o trabalho.

Com o surgimento da sociedade de classes, a educação começa a se institucionalizar, acompanhando e influenciando o processo gradativo da divisão do trabalho. Recordemos que, na fase primitiva da humanidade, na qual a produção era coletiva, a educação se dava ao longo da vida (educação espontânea, cotidiana: lato), sem diferenciação das outras atividades desenvolvidas pelo homem, inclusive o trabalho. Após a divisão da sociedade em classes, a educação também resulta cindida entre a da classe dominante e a da classe dominada. A classe dominante passa a ser educada na escola (educação escolar, sistematizada: estrita<sup>19</sup>) devido seu tempo livre por viver da produção alheia, ao passo que a maioria da sociedade continua a aprender durante a vida e no processo de produção.

Eis aqui um dos primeiros papéis da escola: formar na arte das palavras e da oratória a classe dirigente para condução da sociedade e para sua perpetuação no poder:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução "institucionalizada" como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o "dizer", ao qual se associa a arte das armas, que é o "fazer" dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um "charlatão demagogo", um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas "sátiras dos ofícios". Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma "escola", destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (MANACORDA, 1991, p. 356).

Também no intuito de ilustrar esse processo, recorreremos novamente a Saviani (1994, p. 162):

---

<sup>19</sup> Sistematizada em relação à educação que ocorria no próprio processo do trabalho e na vida na sociedade, mas bem diferente da que vemos hoje nas escolas.

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

Na Antiguidade greco-romana, o Estado desempenhava um importante papel na educação formal. Já na Idade Média, essa função era cumprida pela Igreja Católica. Contudo, nesses dois períodos da história, as funções práticas e manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos não-proprietários ocorria concomitantemente ao exercício de suas funções. Mesmo no artesanato medieval, em que se exigia uma maior especialização, o aprendizado dava-se nas próprias corporações de ofício, onde o aprendiz dominava o ofício na prática ao lado dos oficiais, com a orientação do mestre, o chamado “mestre de ofício”.

Tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, o meio de produção dominante era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura. Na Roma e na Grécia, a vida cotidiana era na cidade, mas a sobrevivência vinha do campo, porque era o trabalho agrícola, nos arredores da cidade, que supria as necessidades dos habitantes da cidade. Na Idade Média, a vida era no campo e a sobrevivência vinha também do campo. Até aqui, a forma escolar de educação era secundária enquanto que a forma dominante de educação se dava ligada ao ato de trabalhar (SAVIANI, 1994, p. 152).

A produção no campo era centrada nas necessidades dos membros da sociedade feudal, isto é, era de baseada na subsistência, na produção de valores de uso. Somente o eventual excedente era destinado à troca. Porém, à medida que as forças produtivas desenvolviam-se, esse excedente se tornava cada vez mais constante e maior quantitativamente, sendo ele o germe do comércio que acontecia nos burgos, que se desenvolvia fora das muralhas do núcleo urbano primitivo, senhorial. Os burgos desenvolveram-se pelo processo de troca de produtos entre um feudo e outro. Os produtores levavam seus produtos até o burgo e lá faziam uma espécie de feira trocando seus produtos por outros ou por dinheiro. Os habitantes dos burgos dedicavam-se ao comércio e à produção artesanal. Seus habitantes eram chamados de burgueses, crescendo em poder econômico de modo que, entre muitos outros fatores, no século XIX formaram a burguesia.

O desenvolvimento do comércio criou as condições para a acumulação primitiva, deslocando o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material (SAVIANI, 2007). Desse processo, nascerá a sociedade capitalista, uma sociedade não mais baseada em valores de uso, senão diretamente em valores de troca. Por isso, ela também é conhecida

como sociedade de mercado. Nela, o consumo passa a ser determinado pela troca e não mais pelas necessidades básicas de seus membros.

A estrutura da sociedade pauta-se, agora, em laços sociais colocando em segundo plano os laços naturais de até então. É o Contrato Social preconizado por Rousseau<sup>20</sup> (2011), baseado no direito positivo. O domínio de uma cultura intelectual é colocado, então, como exigência generalizada a todos os membros da sociedade, sendo a escola o instrumento principal para viabilizar o acesso a este novo tipo de cultura. A nova ordem social surgida após a Revolução Industrial consolida ainda mais essa tendência inicial.

O surgimento da maquinaria e de novas formas de organização do trabalho no interior da nova indústria reduz a necessidade de qualificação específica já que as máquinas desenvolvem a maioria dos serviços manuais, sendo estas, na verdade, trabalho intelectual materializado. Similarmente, a ciência transforma-se, de potência intelectual em potência material.

Assim, Saviani (2007, p. 158) observa que

[...] o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas.

Para adaptar os agora operários da indústria moderna, a burguesia teve de universalizar a escola primária. Os indivíduos, familiarizando-se com os códigos formais, capacitaram-se para o processo produtivo. “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (Idem, p. 159). Porém, o sistema de ensino bifurcou-se entre escolas de formação geral e escolas profissionais. Embora sobre a base comum da escola primária, ainda existia a necessidade de uma qualificação específica para as tarefas

---

<sup>20</sup> O livro *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau (2004), propõe a divisão do ser em duas distintas naturezas: a primeira individual, homem natural e a segunda, coletiva, homem civilizado. O ponto de partida de Rousseau é a concepção naturalista de homem e da sociedade. A tese central é que o homem nasce bom e o meio civilizatório o tornaria mau. Para resolver (entender) o desencanto com a civilização, o autor cria o personagem herói (Emílio) e o coloca em isolamento total, fora do convívio social, apenas em conformidade com a natureza, até completar 15 anos de idade. Encontramos, nessa primeira fase de Emílio, o *homem natural* em estado puro. Posteriormente, por necessidade de formação moral, o personagem, após estar apto pela natureza, desenvolvimento físico, entra em contato com seus pares em busca da educação moral e política; ensino este, que, em Rousseau, não se separa. Isto é, ele propõe uma alternativa pedagógica permeada pela opção política. O criador de Emílio, embora muito criticado e até perseguido pela Igreja Católica, acaba se tornando um dos maiores teóricos da burguesia (SANTOS, 2012).

operacionais além da execução das máquinas, como a manutenção, o reparo, o desenvolvimento, etc.

A escola, que antes estava totalmente separada do processo produtivo, após a Revolução Industrial, liga-se a ele. Porém, a educação concebida pela burguesia realizou-se sobre a base do ensino primário comum, mas não passou da divisão dos homens em dois campos. As profissões manuais requeriam uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio de seus fundamentos teóricos. Por outro lado, as profissões intelectuais requeria o domínio teórico amplo para preparar as elites e os dirigentes da classe dominante para atuarem nos diversos segmentos da sociedade.

Seguindo a linha de pensamento marxista, compreendemos que o trabalho enquanto ato de transformação da natureza, além de inerente ao homem, é o processo-gênese por meio do qual o homem se torna social. A partir dele surgem as demais esferas da vida humana e social, como a própria educação, por exemplo. Essas dimensões da vida humana adquirem uma autonomia relativa, independência ontológica e determinação recíproca para com o complexo do trabalho.

Esse processo se complexifica com a divisão da sociedade em classes sociais e dar um salto qualitativo com o processo de divisão do trabalho, ocasionando o direcionamento cada vez maior das diretrizes educacionais a serviços de determinados interesses de classe, haja vista a expansão da educação profissional no Brasil pelo menos nos últimos oito anos.

Até aqui, abordamos alguns conceitos-chaves para nossa compreensão do papel do trabalho na determinação do homem enquanto ser social. Destacamos também a relação que a educação estabelece nesse processo e seu papel preponderante em manter ao longo das gerações as características próprias do gênero produzidas pelo próprio homem.

No próximo capítulo, após essa fundamentação inicial assentada na compreensão marxista de trabalho, trataremos de abordar temas mais diretamente relacionados ao nosso objeto da educação profissional, em especial os conceitos de politecnicidade, tema tão polêmico entre diversos estudiosos do marxismo, e o conceito de técnica, apoiados principalmente em Pinto (2008), Romero (2005), Santos (2012, 2013), entre outros autores. Como não poderiam faltar, as contribuições de Gramsci (1985) também darão sustentação ao nosso debate.

Em seguida, discutiremos a matriz e o próprio projeto da Educação Profissional do Estado do Ceará, aplicado sob as duas gestões do governo Cid Gomes (2007-2014) com base e incentivo na legislação nacional.

## 2 ALGUNS ASPECTOS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DE TECNOLOGIA

A ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos (Mészáros, 2004, p. 266).

As discussões acerca do entendimento da concepção de tecnologia e suas relações com o homem e a sociedade seguem rumos diferentes para cada maneira de ver, pensar e interpretar o mundo. A visão pós-moderna prefere encarar este paradigma do ponto de vista subjetivo, dos indivíduos e de seu papel na construção da ética, dos valores e dos sentimentos na sociedade. Por outro lado, a visão marxista parte do caráter objetivo da tecnologia frente à sociedade moderna, baseada na divisão entre as classes, e compreende também a tecnologia como uma atividade de caráter essencialmente humano.

Dessa forma, pretendemos estudar essas distintas visões para, em seguida, depará-las com a realidade objetiva e material e seu lugar no atual contexto educacional. Para isso, recorreremos a alguns textos elucidativos de cada visão. Trabalharemos com os autores Reis (1995), Grinspun (1999), Rodrigues (1999), Neves (1999) e Cardoso (1999), aqui representantes do ponto de vista majoritário e que, inclusive, serviram de orientação para elaboração de projetos e currículos para a educação tecnológica em cursos da rede federal. Para apresentar o ponto de vista marxista assim como o posterior embate de concepções, estudaremos Mészáros (2004, 2008), Saviani (2005, 2008), Pinto (2008), Romero (2005), Freitas (2006) entre outros.

### 2.1 TRAÇOS SIGNIFICATIVOS DA VISÃO PREDOMINANTE

Antes de iniciar esta exposição, é necessário ressaltar que os defensores deste enfoque se guiam pela compreensão de que vivemos a chamada era tecnológica ou “a era da Revolução Tecnológica, baseada na informática, telecomunicações e robótica, o que nos leva da sociedade industrial para a sociedade da informática” (CARDOSO, 1999, p. 216). Essa era implica que estaríamos vivendo, devido ao rápido e constante avanço na área da tecnologia das comunicações, uma troca de informações e conhecimentos, graças à internet, jamais vista.

A rede mundial de computadores<sup>21</sup>, a Internet, amplamente difundida na década de 1990, representaria, assim, uma das mais profundas alterações na estrutura de poder após a Guerra Fria. Devido a isso, Reis (1995) advoga que essa sociedade tecnológica parece qualitativamente diferente de outras sociedades que a precederam.

Cardoso (1999) afirma que no passado as pessoas que provocavam as mudanças eram as mesmas que controlavam o conhecimento, como os reis e artesãos. Hoje, os agentes das mudanças, aqueles que detêm o conhecimento, seriam, em seu ponto de vista, os cientistas e os tecnólogos, porque estes concentrariam a força criadora do conhecimento, espalhado cada vez mais rápido por todo o globo. Assim, o acesso ao computador e a internet teria levado o mundo a um novo paradigma: informação é poder, poder político, comercial, enfim, poder de mudar o mundo. Entretanto, esse acesso passaria pela questão da educação, gerando assim um novo tipo de analfabeto, aquele sem o devido conhecimento de informática<sup>22</sup> (CARDOSO, 1999, p. 216).

Pela primeira vez na história, o ser humano possuiria diante de si um real poder de escolha, uma real liberdade de expressão. Como seria isso? Com um certo conhecimento de informática, qualquer pessoa pode criar um site ou blog e divulgar suas ideias e opiniões para diversas pessoas (quicá milhares delas) em todo o mundo que, por sua vez, podem também divulgar para outras e outras pessoas. Assim, um músico poderia divulgar suas músicas, um poeta fazer o mesmo com seus versos; ativistas sociais convocarem protestos, etc. Logo, a tradicional estrutura de concentração de poder da mídia tradicional tenderia a perder a hegemonia frente às chamadas novas tecnologias da informação.

Outro conceito tratado como chave para as elaborações em torno desta temática refere-se à chamada sociedade da informação (ou ainda, do conhecimento) que se caracteriza pela facilidade de acesso à informação, a universalização da cultura e a disseminação do conhecimento, colocando, assim, a necessidade contínua do aprendizado baseado, porém, em frequentes mudanças (CARDOSO, 1999).

Por sua vez, Grinspun (1999, p. 49) afirma que a tecnologia deve ser considerada no âmbito das “relações sociais dentro de seu desenvolvimento histórico. Ela é o conhecimento científico transformado em técnica que, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos”. Assim, seu objetivo primordial seria aumentar a eficiência e produtividade da atividade humana, incluída o trabalho produtivo, já

---

<sup>21</sup> A sigla internacionalmente conhecida WWW significa World Wide Web, ou rede de alcance mundial, em português.

<sup>22</sup> Popularmente conhecido como analfabyte, em referência ao termo byte, unidade de informação digital.

que ela envolve um conjunto sistematizado e estruturado de diferentes conhecimentos científicos e empíricos, e até intuitivos, voltados para um processo de aplicação na criação, produção e comercialização de bens e serviços. Desde já, percebe-se o intuito com que este enfoque a respeito da tecnologia está comprometido: o aumento da produtividade do trabalho, e, portanto, do lucro.

Dessa forma, a tecnologia carregaria em si o desafio do desenvolvimento tecnológico e suas repercussões numa sociedade, que dependeria, quase tão somente, da capacitação científica desta. Dessa forma, justificar-se-ia a necessidade da existência de uma educação tecnológica, para fomentar a formação científica. Esta educação, forçosamente, assumiria papel de destaque visto o que ela, como acreditam estes autores, é capaz de produzir, desenvolver e, principalmente, construir. O homem além de conceber as novas tecnologias, impelir-se-ia também de se formar para compreender todo o processo, desde sua filosofia até seu resultado.

Cardoso (1999) expõe que a humanidade já teria sido alertada, por meio de diversas pesquisas científicas, sobre os efeitos nocivos que o homem provoca ao planeta quando não há cautela na utilização dos recursos disponíveis na natureza. As emissões de gases poluentes, o uso indiscriminado de agrotóxicos, os experimentos no campo da biogenética e a utilização da energia nuclear serviriam, em sua visão, para exemplificar as possíveis consequências negativas em um prazo cada vez menos longo.

Cardoso não reconhece, porém, que:

A técnica, a ciência e a educação são fenômenos neutros, que se transformam em produtivos ou destrutivos de acordo com a utilização classista que se lhes dá. A energia atômica é uma colossal descoberta científica e técnica, mas transformada em bomba atômica é uma grande tragédia para a humanidade (...). A ciência e a técnica podem originar o enriquecimento humano (...) ou a decadência e destruição do homem. Depende de sua utilização, e esta depende da classe que as tiver em suas mãos (MORENO, 1992, p. 65).

Ao não compreender a questão de classe envolvida nesse processo, o autor argumenta que urgiria refletir sobre a relação que se estabelece entre ciência e poder e seus reflexos na formação das diferentes sociedades. As nações poderosas seriam vistas, também, pela sua capacidade e desenvolvimento tecnológicos, estando sempre um passo a frente das nações que não possuem alto grau de propriedade no quesito tecnológico. Dito isto, para Cardoso (1999, p. 219), seria necessário “pensar a educação tecnológica, ou seja, a educação em interação com a tecnologia, como um dos caminhos possíveis hoje em dia, para conciliar o desenvolvimento tecnológico e o social”, sem considerar, portanto, que a educação na sociedade capitalista é um complexo dominado pelas demandas da classe burguesa.



Ao acreditar que nossa sociedade passa por um período caracterizado como a era tecnológica, Cardoso (1999, p. 220) afirma que é preciso conhecer sua história, para analisar melhor a importância que a tecnologia tem no presente, mas em especial os limites para essa interação, se eles forem, de fato, devidos. Para ele, há de se pensar, pois, no preparo dos indivíduos para a vida, desenvolvendo sua capacidade adaptativa, mas também criadora, parecendo ser esse o melhor caminho ao processo que estamos vivendo.

Cardoso, quando trata especificamente do tema educação, trata de nos apresentar os traços mais importantes de sua compreensão:

[...] a educação tecnológica se diferencia do ensino profissionalizante e técnica porque leva em conta a história, combatendo a desvalorização do trabalho e a diminuição do papel exercido pela consciência do homem nesse processo.

[...] o enfoque da educação tecnológica tem que contemplar a capacitação tecnológica e a valorização do ser humano no processo, mais do que o enfoque na tecnologia de ponta (CARDOSO, 1999, p. 221).

Nesse entendimento, a educação tecnológica não deveria ocupar o espaço entre escola e indústria. Deveria, senão, ultrapassar os limites do tradicional ensino técnico, articulando o saber e o fazer, promovendo também, uma reflexão crítica sobre o significado destas ações na atualidade, onde os novos valores deveriam remodelar o ser humano.

Por sua vez, Reis (1995, p. 25) defende que se torna cada vez mais importante que a sociedade promova uma consciência em todos seus membros, que crie mecanismos de equilíbrio e controle, conciliando liberdade de ação e respeito pelos valores que existem em cada momento na sociedade. Argumenta ainda que, o uso da tecnologia exige a apreensão e a interpretação das tecnologias, necessitando a capacitação de recursos humanos atualizados com os conhecimentos científico-tecnológicos que o mundo produtivo exige com cada vez mais velocidade, justificando assim, em sua visão a defesa desta concepção de educação tecnológica.

Retomando a discussão em torno da tecnologia, apresentamos aqui a compreensão a que chegou Grinspun, após analisá-la brevemente ao longo da História:

[...] caracteriza-se, de uma maneira geral, como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provem de uma inovação ou invenção científica, que se operacionaliza por diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e serviços. Ciência e tecnologia estão sempre juntas, não apenas em termos do conhecimento estruturado e fundamentado, mas também em termos da prática efetivada. A ciência está comprometida com os princípios, as leis e as teorias, enquanto a tecnologia representa a transformação deste conhecimento científico em técnica que, por sua vez, poderá gerar novos conhecimentos científicos (GRINSPUN, 1999, p. 51).

Mais uma vez, Grinspun toma a tecnologia e a ciência como fenômenos com características e poderes próprios independente do poder dominante ao defender em sua obra

que a apreensão da evolução e mudança e dos fatos e situações que ocorreram na sociedade ao longo dos tempos não caracterizam a tecnologia por si só. Ela mesma criaria procedimentos e instrumentos para a efetivação de sua ação independente, ou não necessariamente vinculada, das mudanças sociais. Destarte, a tecnologia adquiriria a capacidade própria de influenciar nas relações sociais, gerando uma nova visão de mundo por parte do indivíduo. Em termos de educação, ele defende que essa nova visão atingiria a maneira de qualificar o trabalhador para as demandas do mercado de trabalho.

Ao analisar o presente, Rodrigues (1999) entende que a grande diferença para com a época que ora se encerra consiste em que os avanços e descobertas científicas e tecnológicas não impressionam as pessoas como antigamente, causando, certas vezes, estranheza e amedrontamento.

A autora atesta que a modernidade inicia seu declínio com o fracasso do projeto do famoso transatlântico Titanic, em 1912, que representava o desejo de progresso e materializava o que havia de mais luxuoso, confortável e seguro, possível somente com o avanço da ciência e da tecnologia. Daí por diante, a mostra do potencial destrutivo do avanço tecnológico se tornava cada vez mais evidente, ameaçando seriamente a vida da espécie humana. Os anseios de uma sociedade mais justa, livre e fraterna, expressados, sobretudo nos ideais Iluministas do século XVIII e, portanto da modernidade, sequer foram postos em prática em sua plenitude.

A teoria da evolução de Charles Darwin gerou uma nova consciência da relação de todos os seres vivos e sua interdependência com a natureza e uma nova tendência a interpretar o mundo, a natureza, como um organismo vivo, do qual o próprio homem faz parte. Esse novo olhar surge em substituição da concepção mecanicista vigente até então nos círculos científicos.

Na atualidade, essa nova concepção é reforçada pelos meios de comunicação que possibilitam um contato imediato com todos os continentes da Terra. É a interconexão mundial da humanidade. Assim, quando algo ocorre do outro lado do mundo, as pessoas se sentem tocadas, pois, na verdade, somos todos parte de um mesmo todo orgânico.

Ademais, não somente esses elementos justificam, para Rodrigues, a superação da modernidade. Vejamos:

[...] os conceitos de estado e de soberania nacional, surgidos na Época Moderna, vão sendo ultrapassados principalmente no aspecto que tange a sua autonomia, sobrepondo-se a eles as instituições supranacionais. E os meios de comunicação que aproximam a humanidade, quebrando as barreiras dos preconceitos entre os povos, preconceitos arraigados no medo do desconhecido, facilitam a globalização da economia (RODRIGUES, 1999, p. 82).

Se por um lado, advém da tecnologia tais vantagens, por outro, verifica-se graves problemas trazidos pela forma como ela é utilizada, a exemplo do aumento constante das desigualdades socioeconômicas entre povos e nações, da diferente qualidade de vida levada por ricos e pobres e, inclusive, das diferenciações dentro do próprio sistema educacional brasileiro, como discutiremos no próximo capítulo.

Devido a todos esses elementos, Rodrigues (1999) entende que as questões éticas impostas pelas dimensões alcançadas pelo avanço tecnológico se sobreporiam à ciência, e até mesmo a superaria, como pilar da solução dos problemas atuais da humanidade, dado que tanto as ciências sociais quanto as econômicas teriam fracassado na busca de soluções. Em sua visão, Adam Smith e, posteriormente, Karl Marx, cada qual com suas perspectivas a respeito da economia, tiveram suas esperanças desiludidas: “A ciência da economia, qualquer que tenha sido a teoria econômica proposta, não resolveu os problemas de ordem moral. Ninguém mais espera que o faça, na época que ora se inaugura” (RODRIGUES, 1999, p. 83). No caso de Marx, até mesmo o caráter científico de seu método materialista dialético é questionado por esta autora<sup>23</sup>.

Além disso, a autora expõe a visão de que os conceitos de razão e objetividade passaram a ser visados por críticas de diversos matizes. A racionalidade moderna, de Marx a Freud, já não daria mais conta da nova realidade mundializada e em constante e apressada transformação. Para ser mais precisa, ela evidencia a crítica da seguinte forma: “O que se critica é a exaltação da razão como ideologia, como crença de que a ciência e a tecnologia são panaceia para todo e qualquer problema” (RODRIGUES, 1999, p. 83).

O conceito de razão, para a autora, deveria ser entendido agora de maneira ampliada. Dessa forma, teria de se incorporar a esse conceito os aspectos subjetivos e inconscientes da razão, tais como os sentimentos, as emoções, a imaginação, os achados científicos e tecnológicos, formando, assim, o novo complexo da razão sob a pós-modernidade<sup>24</sup>. A razão estaria deixando de lado seu estado puro para se completar com seu

---

<sup>23</sup> Para mais referências sobre a questão do método em Marx, além do texto de Paulo Netto anteriormente citado, recomendamos também o texto “Considerações sobre o método”, escrito pelo professor de Filosofia da USP José Arthur Giannotti, em 2013.

<sup>24</sup> Para uma maior profundidade no tema, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado intitulada História, educação e crise estrutural do Capital: Crítica ao currículo pós-moderno, do professor Antônio Marcondes dos Santos Pereira.

lado subjetivo, abrindo espaço para a afirmação de que não existem mais certezas absolutas. Ou seja, até mesmo os fatos poderiam ser questionados<sup>25</sup>. Nas palavras da autora:

É impossível pensar-se mais em termos certezas definitivas, quando estamos constantemente sendo sacudidos por mudanças que se operam se maneiras muitas vezes espantosas e traumáticas, outras vezes de forma sutil, não sendo de imediato percebidas, mas que em pouco tempo alteram nossas vidas. Nossas crenças deverão ser consideradas como conjecturas. [...] mais do que qualquer outra coisa, é preciso reconhecer a “obrigatoriedade do imperativo de autoconsciência”. Não há lugar para dogmatismos, preconceitos ou fanatismos de qualquer espécie. Tampouco há lugar para horizonte fechado onde só seja aceita a certeza científica (RODRIGUES, 1999, p. 121).

Se por um lado, verifica-se a crítica ao irracionalismo, que, em última instância, conduz a críticas devastadoras da razão, por outro, confere-se à “nova” razão o estatuto de categoria subjetiva, já que, na prática, a torna dependente do sujeito e de suas peculiares experiências de vida.

Rodrigues compreende que a tecnologia seria a responsável por transformar o mundo, e, com isso, ela imporá ao homem seus próprios padrões. Desse modo, o homem viveria, sentiria e avaliaria conforme novos padrões, sejam eles de racionalidade, utilidade, eficiência, produtividade, lucratividade, etc. Portanto, ela não seria apenas o conhecimento dos variados meios e instrumentos que se encontram a nosso dispor mas também algo que nos modificaria, nos fazendo ver e viver diferentemente.

No que envolve a discussão em torno dos termos técnica e tecnologia, tal representante do pós-modernismo na educação aponta que

[...] a técnica [...] é algo de co-natural ao homem. Já a tecnologia, ou melhor, a tecnociência moderna é um produto cultural, ainda que hoje tenha se tornado um fenômeno universal. Isto porque a capacidade que o homem tem de imprimir a sua marca no mundo não é algo de orgânico [...] mas um esforço, uma criação, cuja inspiração o homem extrai de dentro de si (RODRIGUES, 1999, p. 106).

Rodrigues coloca em evidência o papel das discussões pertinentes às questões éticas, devido ao fato de que as pesquisas e experimentos científicos do presente podem ter consequências imprevisíveis para o futuro da humanidade. Além do mais, argumenta haver a necessidade de buscar esforços para a boa convivência entre as pessoas no presente dado as implicações e mudanças culturais trazidas pelo constante avanço tecnológico. Visto que os avanços alcançados pela ciência e pela tecnologia proporcionam benefícios à espécie humana e que eles não retrocederão jamais, a questão seria “buscar a forma de viver bem na sociedade tecnológica” (RODRIGUES, 1999, p. 112).

---

<sup>25</sup> Recomendamos também a leitura do artigo “Atrás dos fatos só não vai quem já morreu”, do professor de História Fabio José Queiroz, escrito em 2015, no qual questiona os pilares do argumento pós-moderno.

Neves (1999), por sua vez, também ressalta a questão ética nas tomadas de decisões do homem que possam ter desdobramentos, muitas vezes imprevisíveis. O temor deve-se ao fato de que as novidades e experimentos muitas vezes não encontram correspondentes no passado distante ou no mesmo no presente. As representações do que poderiam vir a ser em determinadas situações serão o que definirá as possibilidades do surgimento do novo, que surge com cada vez mais velocidade.

O destino dos homens, e mesmo do planeta, salvo os casos em que o indivíduo e seus semelhantes próximos e queridos se sentem ameaçados, pouco importa na elaboração de projetos de pesquisa científica. Nesse cenário, Neves aponta que a ética deveria aparecer como forma de sobreposição aos interesses individuais ou de grupos restritos, fazendo surgir, de fora destes, um sentimento e disposição a se deixar tocar pelas questões de felicidade ou desgraça das futuras gerações. Sem senso de responsabilidade para com a espécie humana, na atual sociedade tecnológica seria difícil, ou até impossível, a sobrevivência no médio prazo. Orientados por este pensamento ético, a humanidade se obrigaria a estimular o correspondente temor.

Como vimos, o ponto de vista norteado pelo pensamento pós-moderno não se mostra capaz de responder aos desafios de organização da sociedade humana e os desafios do atual momento. No tangente a educação, a compreendem como um dos possíveis caminhos para lidar com as “questões éticas” e os “conflitos morais” frente às decisões de grande impacto no mundo. Um bom exemplo de insucesso dessa proposta é o caso das guerras entre as nações, em geral, as nações imperialistas que, independente de aval de organismos multilaterais, como a ONU, atacam militar, política, econômica e diplomaticamente, países mais débeis da cadeia imperialista. Portanto, não será uma proposta “bem elaborada” de educação tecnológica que poderá resolver os problemas do capitalismo contemporâneo.

## 2.2 O APORTE MARXISTA PARA A DISCUSSÃO TEÓRICA

Assim como na discussão da seção anterior, urge conhecer, em termos gerais, os pressupostos da visão de mundo englobada pelo marxismo. Adiantamos, ainda, que não se pode falar da tecnologia, propriamente dita, em Marx, pois

Marx sempre tratou a técnica e a ciência de modo parcial e subordinado. Embora possa parecer contraditório, reside justamente nisto uma das qualidades da sua concepção. Parcial porque Marx não concebe o estudo da técnica e da ciência como uma totalidade em si, mas apenas como uma dimensão do capital. Ou seja, ao estudar a maquinaria, Marx ainda tinha como referência o estudo do capital em

geral, mas sob umas das formas em que este ganha concretude no processo de produção (ROMERO, 2005, p. 16).

Assim, por questão tecnológica em Marx, deve-se compreender que a técnica e a ciência são aplicadas na produção como categorias derivadas do capital, com a função de manter a dominação e subordinação do trabalho frente ao capital<sup>26</sup>, como forma de exploração e controle do trabalho. Para sua melhor compreensão, a tecnologia deve ser enxergada do ponto de vista do capital, ou seja, não como uma técnica em si ou o conjunto delas, mas a partir da relação social de produção à qual ela se aplica.

A ciência e a técnica aplicadas na produção capitalista constituem, na verdade, uma relação de exploração entre os capitalistas e os trabalhadores, como um método específico e aprimorado de extração da mais-valia relativa<sup>27</sup>. Dessa maneira, a maquinaria constitui-se no instrumento direto de aumento da exploração do operário, obtendo maior controle sobre o ritmo da produção e do modo de trabalhar. Em outras palavras, através dela, o capitalista introduz uma racionalização capitalista da produção, que é ao mesmo tempo externa e contrária ao saber-fazer do operário. À vista disso, a fábrica torna-se a morada do capital, local o qual a tecnologia cumpre sua missão de exploração e domínio, sob a tutela do capitalismo.

A sociedade capitalista, a partir dessa subordinação e dominação do trabalho, faz surgir uma nova forma da relação entre tecnologia e processo de trabalho. É comum pensar-se que as formas de organização da produção e o aparato tecnológico correspondente significam, simplesmente, um meio mais eficiente ou racional na condução do processo de trabalho. Contudo, isso se revela apenas como a forma em que se apresentam, já que, na verdade, representam que a maneira como a luta entre as classes se materializa nas estruturas de controle e comando da produção, procurando disciplinar o trabalho e viabilizar o processo de valorização do capital. Isto é, todo o avanço tecnológico verificado no cotidiano de nossas vidas é uma consequência secundária do uso da tecnologia como racionalização do processo de valorização e reprodução do capital.

---

<sup>26</sup> Definindo os conceitos de subsunção formal e subsunção real, Romero (2005) explicita melhor como ocorre esta dominação e subordinação do trabalho.

<sup>27</sup> Nas palavras de Marx: “O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo” (MARX, p. 390, 2013).

A técnica não está desvinculada, portanto, da cultura e do trabalho, assim como não desempenha papel de ente determinante na constituição e desenvolvimento destes. O filósofo Álvaro Vieira Pinto expõe a questão da seguinte forma:

Definimos então as técnicas declarando-as pertencentes a certa cultura, substantivada, entificada, quando a verdade encontra-se na expressão inversa. São as técnicas, enquanto ações humanas concretas, que têm valor primordial porque se referem à relação direta de caráter problemático, do homem com o mundo, ao passo que a cultura designa apenas o conjunto delas em determinado tempo e lugar, mais as crenças e valores a elas agregados. Atribuimos certas técnicas antiquíssimas, por exemplo, à cultura paleolítica, quando deveríamos dizer o oposto, pois são as técnicas executadas em tal fase do desenvolvimento humano que configuram o conceito chamado “cultura paleolítica” (PINTO, 2008, p. 65).

Pinto compreende a técnica como algo material, que assumiu formas diferentes ao longo da História. Assim, todo ato humano é, em si mesmo, uma ação técnica, uma vez que “quando o homem torna-se um ser social produtor de si mesmo, constitui-se simultaneamente em ser técnico” (SANTOS, 2013, p. 58).

Como ato humano e histórico, a técnica baseia-se em seguir as regras de funcionamento concreto de cada objeto ou ferramenta no intuito de atingir a um determinado objetivo. Com o decurso do tempo, viu-se que por meio de suas próprias experiências, os homens foram compreendendo isso, no primeiro momento empiricamente, em seguida por meio da filosofia e do advento da ciência. Vemos, deste modo, que em toda e qualquer ação humana há inevitavelmente um caráter técnico, pois esta sempre carrega consigo uma intencionalidade e uma finalidade a ser conquistada. Daí verifica-se a essência da técnica: “É a mediação na obtenção de finalidade humana consciente” (PINTO, 2008, p. 175).

Pinto qualifica o adjetivo “técnica” da seguinte forma: “[...] o adjetivo ‘técnica’ aplica-se [...] ao ato da produção de algo. É o *ato* que fundamentalmente deve ser julgado ‘técnico’, ou não” (PINTO, 2008, p. 175) (grifo do autor). Adiante em seu raciocínio, ele afirma que, de qualidade do ato material produtivo, a técnica define o “homem que pratica atos técnicos”, configurando-se assim o que convencionou chamar de “substancialização da técnica”. A técnica vai de adjetivo a substantivo, qualificando o homem que a pratica, surgindo assim, a figura do “técnico”. A partir daí, o termo em sua vertente derivada recebe qualificativos, ao passo que ele mesmo era, em sua acepção original, um qualificativo de uma ação humana consciente. Porém, quaisquer qualificações da técnica só podem ser admitidas quanto ao atingimento ou não de seus objetivos, uma vez que o julgamento moral só cabe às decisões humanas, quanto a seus propósitos concretos de utilização de determinada técnica.

O filósofo fluminense trata também de relacionar os termos técnica e tecnologia. Em primeiro lugar, destaca o significado etimológico da palavra, a tecnologia como a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, incluindo as artes, as habilidades do fazer, as

profissões e os modos de produzir alguma coisa. Em segundo lugar, descreve a concepção cotidiana e popular que indica que estes termos carregam o mesmo significado. Em terceiro lugar, encontra-se a concepção de tecnologia “como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento” (PINTO, 2008, p. 175). Por fim, apresenta o significado de tecnologia como a ideologia da técnica, o qual dedica maior atenção e crítica.

A técnica, entendida como ato produtivo, serve de combustível para elaborações teóricas que justifiquem a instituição de um setor específico do conhecimento, tomando-a como seu objeto de estudo e edificando sobre ela as considerações sugeridas pela consciência que refletem o processo objetivo, chegando ao ponto da teorização. Assim, Pinto conclui categoricamente que existe uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica, chamada de tecnologia.

Esse significado adquire maior importância, posto que indica, além da necessidade de unificar as considerações sobre a técnica, apresentando-as em forma de objeto definido da pesquisa filosófica, a existência de um campo original e específico de estudo, que toma a técnica em geral na condição de dado objetivo que deve ser elucidado mediante categorias do pensamento dialético crítico.

Após distinguir as considerações, opiniões e julgamentos entre os ingênuos e os de fato preocupados com a “técnica”, o autor conclui que:

Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se que tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada tecnologia, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas (PINTO, 2008, p. 175).

A visão de mundo denominada de era tecnológica, demasiado difundida no ambiente da gestão escolar no Brasil, também não escapa à crítica do filósofo. Este considera um equívoco considerar que, somente nas últimas décadas, a humanidade adentrou numa era tecnológica. A maneira mais conveniente de considerar a presente época extraordinária é tomá-la do ponto de vista histórico. Desta forma, infere-se que a atualidade constitui-se, senão, como continuidade e porvir do passado de nossos mais longínquos ancestrais. Todas as invenções foram, cada qual a sua época, um feito extraordinário no instante em que foram concebidas, tornando o presente uma continuidade e consequência (não inevitável, mas histórica) do passado. A atual era tecnológica deve ser compreendida, portanto, como mais avançada e evoluída do que a era que a precedeu e, ao mesmo tempo, “o prenúncio da era tecnológica seguinte” (PINTO, 2008, p. 48).



### 2.3 A TECNOLOGIA COMO TECNICISMO E SUA CRÍTICA NO ENFOQUE MARXISTA

Da seção anterior, podemos concluir que a tecnologia não é um artefato carregado de neutralidade. Na sociedade em que vivemos, de fato, o seu uso está diretamente vinculado ao desenvolvimento e às necessidades do sistema capitalista, cabendo a este, em última instância, papel essencial e decisivo. Não por acaso, Demerval Saviani fez a seguinte observação: “Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p. 17).

Segundo a aparência inicial, o advento do modo de produção capitalista, assentado na maquinaria e na produção em larga escala, exige a preparação de mão de obra conveniente às demandas e especificidades inerentes à ordem do capital. Ao longo dos dois últimos séculos, em particular, com flutuações táticas, esse problema esteve posto em toda a sua complexa amplitude. Sob essa perspectiva, a ciência e a técnica constituem armas nas mãos da classe dos capitalistas. Nesse sentido, discutir tecnologia, na perspectiva marxista, notadamente as variações quanto a seu uso, implica considerar as necessidades do sistema de produção dominante.

Daniel Romero, por sua vez, é enfático ao afirmar que:

No capitalismo, a técnica não é apenas um instrumento do processo de trabalho, como ocorria nas formações sociais pré-capitalistas, mas um instrumento do processo de valorização, implicando e determinando uma relação específica de domínio e de exploração do trabalhador (ROMERO, 2005, p. 124).

No Brasil, a entrada do país no âmbito do capitalismo dos monopólios, notadamente nos anos 1960, pressupõe o empenho dos ideólogos do capital, com vistas a adequar a educação brasileira às exigências de um tempo em que as mudanças na dinâmica do capital, efetivamente, determinam letal ofensiva contra as formas nas quais se organiza o sistema de ensino.

A crise da Pedagogia Nova e a ascensão da Pedagogia Tecnicista são as duas faces de uma só medalha, cuja resultante superior é o produtivismo. Dessa maneira, no Brasil, a subsunção de sua economia, pela força dos monopólios, conduziu a educação do país para o campo do tecnicismo e do produtivismo, cujos desdobramentos ainda hoje são sentidos. De fato, o neoprodutivismo é o signo de tendências que, no contexto da supremacia das teses neoliberais, abarca o sistema educacional brasileiro.

No Ceará, as escolas estaduais de educação profissional, instituídas em 2008, refletem esse espírito de cooptação do ensino pelas necessidades do mercado de trabalho, obedecendo a um receituário que se embasa na lógica do capital, como veremos no capítulo 4. Desse modo, a tecnologia é tomada como parte de um todo mais complexo, e, nesse quadro, se define a educação como inerente aos fundamentos da ordem capitalista, cabendo-lhe como objeto real a formação da mão de obra básica.

Para o estudante, conforme sublinha Saviani (2008), trata-se de “adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho”. Desse entendimento surge o empenho de dotar o ensino de estruturas e objetivos que se coadunem com a expectativa há pouco expressa. Eis a essência que define a natureza política da vertente pedagógica de viés neotecnicista.

Evidentemente, essa concepção aponta além da mera aquisição de meios para alcançar uma vaga no mercado de trabalho, conforme correta apreensão de Saviani:

Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. (2008, p. 431).

Em suma, os objetivos, à primeira vista, são suficientemente amplos, mas, examinando-os de perto, de modo cuidadoso, o pesquisador, decerto, percebe o seu caráter difuso, subordinado às teias urdidas pelo capital, horizonte nebuloso para a vasta gama de jovens formados pelas escolas profissionalizantes.

Assim, as bases didático-pedagógicas que, em última hipótese, guiam a vertente neoprodutivista, de feito, se sustentam na ideia da empregabilidade, condicionada às regras de ouro da disciplina capitalista, o que induz à formação de uma futura força de trabalho, cada vez mais submissa aos ditames do capital, sonhando reproduzi-lo como a grande panaceia de suas vidas. Na hipótese de não se cumprir esse desiderato, acena-se com outras possibilidades que, não raro, afundam no pântano de lógica semelhante, na qual se impõe o que Mézaros (2008) nomeou de “desumanizante alienação”.

Com o pretexto de combater a crise do ensino tradicional, esse ponto de vista antecipa a futura atividade do jovem estudante e, em sua precária crítica, antagoniza fortemente com a visão marxista, em que o saber e o fazer se articulam dialeticamente, segundo se desprende da lapidar conclusão de Gramsci:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente a capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual (1985, p. 110).

No plano mais geral, o pesquisador se percebe perante matizes distintos. Ante essa constatação, é indispensável levar a cabo o paralelo histórico entre as duas vertentes, tomando-as como concepções que se rivalizam e se distinguem pelo vértice.

Estamos diante de um caminho que é desenhado pelas premências do capitalismo, que, segundo Marx, “cada vez mais transforma os gestos dos operários em operações mecânicas”. (1980, p. 48 e 49) O que talvez se revele mais notável, é a transformação das atividades escolares do jovem estudante, a futura mão de obra, em “operações mecânicas”. Parodiando o filósofo de Tréves, diríamos que, nesse horizonte nebuloso, a educação torna-se então um ramo dos negócios. Trata-se, em última instância, da apropriação da atividade formativa pelo capital, em que a premissa dessa relação se mede pela quantidade de força de trabalho potencial gerada pelo sistema escolar; não qualquer força de trabalho, mas a capacidade elementar de aplicar o conhecimento adquirido e poder produzir mais valor, com destreza e “preço” reduzido.

Para o capitalista, é importante que as instituições de ensino formem o indivíduo social para o trabalho imediato, preparando o jovem para que ele se sinta parte constitutiva do processo de produção. Sobre isso, Marx alerta que “o desenvolvimento do indivíduo social representa o fundamento essencial da produção e da riqueza” (1980, p. 50).

Assim, os neoprodutivistas e os seus projetos de educação profissional almejam “desenvolver a potência e as capacidades” de uma força de trabalho futura, com vistas a atirá-la no mercado, livre como pássaro e barata como o vento nordeste. Com isso, os capitães da indústria pouco se preocupam com essa tarefa, que passa para as mãos do Estado, economizando tempo e dinheiro para o capitalista. No movimento em si de formação, o intuito não é o de desenvolver o indivíduo social por completo, mas fatiá-lo em seu processo formativo, reduzindo este a um conjunto de “operações mecânicas”.

Aqui, cabe considerar que a educação para o capital implica reconhecer o movimento deste como o elemento determinante, e, neste sentido, o componente formativo aparece unicamente como momento desse movimento mais amplo. Isso assim expresso, de imediato, nota-se que a formação da mão de obra caminha por vias cada vez mais mecânicas e alienantes. Exige-se habilidade simples do operário e, nessa direção, habilidade simples do estudante. Esse fato deve-se à forma que assume o conjunto do processo de produção na era do capital: “O conjunto do processo de produção já não está, então, subordinado à habilidade do operário; tornou-se numa aplicação tecnológica da ciência” (MARX, 1980, p. 41).

Essa citação de Karl Marx revela a supremacia da máquina sobre a força de trabalho, a opressão do trabalho morto sobre o trabalho vivo, o uso da ciência e da tecnologia

para favorecer a prosperidade do capital. Para que essa questão fique definitivamente esclarecida, leia-se:

A acumulação do saber, da habilidade, bem como de todas as forças produtivas gerais do cérebro social, são então absorvidas no capital que se opõe ao trabalho: a partir daí, elas surgem como uma propriedade do capital fixo, na medida em que este entra no processo de trabalho como um meio de produção efetivo (MARX, 1980, p. 40).

Esse é o campo teórico-histórico abrangente que, em larga escala, ajuda o pesquisador a declinar da aparência enganosa do fenômeno e adentrar os seus fundamentos mais profundos e decisivos, apanhando a sua essência e definindo os seus contornos e propriedades mais característicos. Com efeito, no tecnicismo não existe simplesmente uma razão técnica; mais do que isso, há um enfoque político-ideológico que, em última análise, dialoga com as necessidades mais prementes de reprodução da ordem social existente. Eis a base didático-pedagógica, por exemplo, das escolas estaduais de educação profissional, no Ceará. O erro de tomá-las em sua aparência de franca neutralidade induz a um entendimento inequivocamente unilateral de um fenômeno cuja complexidade exige ir além da sua manifestação visível.

É uma ilusão considerar essa experiência como autônoma, deixando de verificar os seus liames com a realidade objetiva, que a orienta, e cuja marca decisiva, de ordinário, é determinada pelo modo de produção especificamente capitalista. Sem dúvida, que a concepção neoprodutivista encerra em si uma substância ideológica que toma o desenvolvimento formativo, bem como da ciência e da tecnologia, como se estivesse perante um ídolo que parece estar acima das classes, imune a “luta ideológica”, como é acentuado por Mézaros (2004). Para ele, os que figuram nesse campo se pautam, em larga medida, em “referências tecnológicas fetichistas”, que os induzem a “uma completa mistificação”. A esse respeito, a sua conclusão é peremptória:

A ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos (MÉSZAROS, 2004, p. 266).

Por isso, não surpreende que a abordagem dos neoprodutivistas e tecnicistas, em geral, se apoie nas impostações de cunho neopositivista, acreditando que a sua base didático pedagógica nasce de uma exigência férrea, neutra e alheia a objetivos ideológicos, revelando os seus impasses e limites objetivos.

Convém lembrar que essa corrente supostamente não ideológica, e que trabalha com a tecnologia, também, como elemento isento de considerações ideológicas, reforça esse

ponto de vista na aplicação do seu modelo ao mundo da escola, erguendo uma muralha chinesa entre os alunos e as questões sociais nas quais estão inseridos. Nesse modelo, o fundamental é preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, independentemente de reflexões críticas a esse respeito. Não que a adição de certas reflexões críticas isentem esse padrão formativo de seus problemas, mas porque, neste âmbito, não há lugar para essas questões, a não ser como encenações superficiais: textos sem gestos; gestos sem alma.

Nada mais distante da noção de escola “desinteressada”, preconizada por Gramsci, que, nas palavras de Nosella (2004, p. 42), tem como problema principal “formar pessoas de visão ampla, complexa”, “que conota horizonte amplo, de longo alcance”. Há uma linha de corte, suficientemente nítida, separando a abordagem gramsciana da que é sustentada pelos neopositivistas com os seus projetos de educação profissional. A “escola do trabalho” do marxista sardenho guarda distância profunda e antagônica do modelo implantado no Ceará, destinado, não a formar pessoas de visão ampla, mas de preparar jovens, oriundos das camadas populares, para azeitarem de sangue novo as empresas capitalistas, introjetando neles a ideologia das oportunidades num mundo de exclusão. No limite, são escolas que apontam para a ilusão da empregabilidade e, na falta desta, sinaliza para múltiplas quimeras, especialmente a do empreendedorismo e a do trabalho por conta própria.

Cláudio de Moura Castro, artífice ideológico da educação profissional e da ideia de capital humano, define a modalidade de ensino em tela como fator de capacitação e de superação do “vírus do bacharelismo”. Em evidente convivência com o ideário dos organismos internacionais, notoriamente do BIRD, a sua preocupação principal é como, por meio de determinada modalidade instrutiva, responder às demandas do mercado de trabalho. Do currículo ao foco do estudante, tudo deve estar voltado a atender a essa força demiúrgica<sup>28</sup>. A respeito desse autor e de suas posições pedagógicas, uma pesquisadora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) efetua a seguinte crítica:

Castro restringe a formação profissional ao aspecto meramente técnico, ajustando a oferta de cursos conforme a demanda do mercado de trabalho, podendo o empresariado determinar não somente a quantidade, mas também o tipo de trabalhador que necessita (SOUSA, 2014, p. 111).

Essa síntese crítica esboça a reflexão que se faz necessária acerca do caráter e do método que guiam essa modalidade de ensino, notadamente se a estendemos ao modelo aplicado no Ceará, à luz da intervenção do governo Cid Gomes e da sua política para o ensino médio. A base e a essência desse modelo derivam dos anos 1990, quando as reformas

---

<sup>28</sup> O detalhamento das posições preconizadas por Castro se encontra em Sousa (2014).

educacionais preconizadas por organismos como BIRD, UNESCO e OIT “postularam a necessidade de articular a educação às necessidades do mercado” (CARDOSO; NETO, 2014, p. 163).

Em sua crítica, Cardoso & Neto acrescentam que:

Essa manifestação ideológica disseminada pelos organismos internacionais tenta nos fazer supor que, mediante a educação básica e profissional de curta duração e baixo custo, o indivíduo garantirá a sua empregabilidade (2014, p. 163).

Pressente-se no modelo criticado por Cardoso & Neto uma visão grotesca das relações da escola com o mundo do trabalho<sup>29</sup>. Uma vez mais, é prudente retomar a perspectiva gramsciana, em que se observa a seguinte armação ideológica:

A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) em nível de método (no sentido mais profundo) e não em nível de técnicas ou de fim imediato (NOSELLA, 2004, p. 71-72).

O fluxo vivo do método gramsciano é diametralmente oposto às conclusões que resultam dos estudos desenvolvidos pelas distintas variantes tecnicistas que, não raro, se dirigem no caminho de submeter a riscos enormes a autonomia das instituições de ensino, mediante a subordinação do sistema escolar às diretrizes capitalistas. Somente se estabelecer essa distinção é possível determinar, da maneira mais precisa possível, a linha de corte que separa a visão tecnicista e neopositivista dos princípios gerais que orientam a tradição marxista nesse terreno. A respeito dessa tradição, vale a pena recordar a seguinte síntese teórico-histórica:

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (MANACORDA, 2010, p. 357).

---

<sup>29</sup> Lessa faz uma crítica a esse tipo de expressão comumente utilizada: “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 o mundo do capital, o sujeito revolucionário etc. Sugere, mais do que conceitua. No debate de ideias em uma sociedade de classes, toda 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, p. 11).

Tal ponto de vista se acha em completa contradição e antagonismo com a concepção que serve de suporte à ideia de escola subsumida à lógica destrutiva do capital. É sobre essa pedra de toque que assentamos a nossa crítica ao tecnicismo e traçamos uma vigorosa linha demarcatória do marxismo com relação às modalidades de ensino decorrentes do produtivismo neopositivista, cujo raciocínio ordenado passa ao largo da ideia “de uma formação total de todos os homens”.

Se a questão é observada com atenção, ver-se-á que, na óptica de impostação neopositivista, produto da seleção ideológica de cariz burguês, a tecnologia aparece como tecnicismo e os estudantes são induzidos a que se apossem dessa orientação geral, na qual a resultante é submergir ao processo de produção imediato. Esquecem-se, contudo, esses ideólogos que “o sistema de economia burguesa segue um desenvolvimento progressivo e, em última análise, desenvolve a sua própria negação” (MARX, 1980, p. 60).

Aos poucos, e, como dinâmica, aos saltos, os que, hoje, alimentam a esperança nessa modalidade de ensino, à luz da experiência, tendem abrir à força, decerto, novos horizontes de possibilidade, apontando para o que Mészáros nomeou de educação emancipadora. Com arrimo nesse ponto nodal, o filósofo de Budapeste formula o seguinte entendimento:

A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra (MÉSZAROS, 2008, p. 65).

Tanto na superfície como no âmago, as relações do marxismo com os tecnicistas são perpassadas por uma demarcação que, em última hipótese, encerra caracteres de classe rigorosamente distintos. Em uma linha objetiva de reflexão, as representações ideais da escola tecnicista traduzem os interesses do capital e apontam para o aprofundamento da subalternidade das camadas populares aos ditames da burguesia. De um modo singular e problemático, não conseguem vislumbrar nada além de um plano que é perpendicular ao modo de produção especificamente capitalista.

A linha de análise marxista, inversamente, indica a necessidade, desde o primeiro momento, de confrontar a dominação global do capital. É uma contribuição que abre novas possibilidades para educação, acrescentando-lhe, principalmente, o gume afiado da sua crítica à suposta neutralidade da técnica, sinalizando para uma modalidade de ensino que se insurja contra uma sociedade que, como sugere Romero (2005), ora impõe às pessoas condições desumanas de trabalho, ora as empurra à degradação do não trabalho.

### 3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A SUBMISSÃO À LÓGICA DOMINANTE

Todas as instituições de educação foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo libertas de toda a interferência de igreja e Estado. Assim, não apenas a educação foi tornada acessível a todos, mas também a própria ciência liberta dos grilhões que os preconceitos de classe e a força governamental lhe tinham imposto (Marx, 2008, p. 403).

#### 3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA DUALIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SOB O CAPITALISMO

Na sua obra *Princípios do Comunismo*, Engels (1980, p. 124) compara a antiga classe produtora com a atual: “O escravo está à margem da concorrência, o proletário entra nela e experimenta todos os seus caprichos. O escravo existe como coisa, não como um membro da sociedade civil; o proletário é reconhecido como uma pessoa, como um membro da sociedade civil”. Estas duas constatações feitas pelo contemporâneo de Marx – a imersão do proletário na concorrência e sua participação na sociedade civil – são históricas, pois terão consequências na questão educacional e escolar dos períodos seguintes.

Ao contrário do escravo, o proletário, e também cidadão, é justamente uma das partes chamadas a assinar o contrato social para celebrar a constituição da nova sociedade. Este contrato trata, sobretudo, de normas e princípios para o pleno e pacífico desenvolvimento e funcionamento da vida coletiva, sob a nova ordem da igualdade, fraternidade e liberdade. Portanto, visa comprometer o cidadão proletário com sua própria condição de explorado pelo burguês.

O plano bem fundamentado por Rousseau (2011) visava capitalizar o sentimento de igualdade social pela ascendente classe social, a burguesia. Para isso, era necessário destruir a antiga ordem, que representava um entrave ao pleno desenvolvimento das transformações econômicas e às forças produtivas<sup>30</sup>. Assim, era imperativo garantir a liberdade comercial e a igualdade de direitos, para fluir a troca de mercadorias e o intercâmbio que já almejava a escala mundial. Por outro lado, o desenvolvimento da manufatura exigia trabalhadores livres como condição necessária para a venda de sua força de trabalho, através de um contrato, aos proprietários dos meios de produção. Aqui não é

---

<sup>30</sup> “Para os marxistas, o desenvolvimento das forças produtivas é uma categoria formada por três elementos: o homem, a técnica e a natureza”. Sob o capitalismo, “(...) a principal força produtiva é o homem; concretamente, a classe operária, o campesinato e todos os trabalhadores” (MORENO, 1992, p. 64).



possível a figura do servo preso ao feudo e ao senhor muito menos a do escravo e seu dono, pois o trabalhador tem que estar livre tanto destas amarras quanto da posse das ferramentas e matérias-primas que pudessem lhe permitir desenvolver algo próprio. Assim, trata-se para a burguesia de eliminar a antiga ordem jurídica para impor suas as condições de desenvolvimento.

O papel histórico desempenhado, em 1848, pela burguesia foi revolucionário – isto é conhecido desde o Manifesto do Partido Comunista –, uma vez que destruiu os empecilhos e abriu caminho para o desenvolvimento das forças produtivas: os entraves corporativos, os privilégios locais, a fragmentação das unidades de medidas, as tarifas aduaneiras, as isenções de impostos à nobreza. Para isso, teve de proclamar a igualdade de direitos, estendendo-os, inclusive, também às classes produtivas.

Contudo, a promessa de igualdade de direitos não se realizou para a classe trabalhadora. Para estes, não bastou a destruição dos privilégios do clero e da nobreza, fazendo-se necessário, desde então, a abolição das próprias classes. Não satisfaz a esse objetivo apenas exigir igualdade civil e política, senão conquistar a igualdade econômica e social, distinguindo, desta forma, as concepções burguesa e proletária de igualdade. A cidadania não é possível para os trabalhadores sob o Contrato Social de Rousseau.

Para além da concepção genérica e abstrata de cidadão, o proletário é um trabalhador, cuja força de trabalho se transforma em mercadoria, único meio de que dispõe, mas que não lhe pertence mais visto a obrigatoriedade de sua venda ao capitalista para garantir a própria subsistência e de sua família. O valor desta mercadoria é definido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua própria produção e reprodução. Ou seja, considera-se as despesas básicas como alimentação, vestuário, habitação, educação e outros.

As questões relativas aos processos de trabalho como jornada diária, intervalos, turnos, etc. são, via de regra, determinados pelo lado burguês do contrato. Este, por sua vez, somente se “dispõe” a “dialogar” a este respeito quando vê ameaçadas as condições da plena produção de mercadorias, pondo em risco o funcionamento de sua empresa e seu lucro. Até lá, entretanto, as vantagens de ser o proprietário são aproveitadas ao máximo, buscando, inclusive, dividir os proletários se dispondo a pagar um pouco mais para cooptar um pequeno setor de hierarquia mais elevada, com promoções e concessões estratégicas.

Isso que ocorre no interior da produção é perceptível também na esfera social, externa à produção, revelando que a diferença entre o escravo e o proletário é apenas formal: estar dentro da concorrência significa estar sujeito à concorrência entre os capitalistas para ver quem melhor explora e extrai mais-valia de seus funcionários; ser reconhecido como membro

da sociedade civil induz ideologicamente seus membros a tomarem posição para que os acontecimentos não desfaçam a ordem social e a promessa do futuro próspero, porém, no fim das contas, a condição objetiva de trabalhador explorado pesa mais. Após cumprir seu papel revolucionário, a burguesia se torna a classe dominante esgotando, assim, qualquer possibilidade de solucionar a contradição entre a condição política e a condição econômica do trabalhador, implicando a possibilidade da perda de sua própria hegemonia.

A burguesia teve de acabar com as organizações corporativas medievais, pois elas significavam um entrave a acumulação e a realização da hegemonia burguesa. Ao destruir este corporativismo, a burguesia teve de implantar o seu próprio corporativismo, uma vez que era preciso justificar a desigualdade e a hierarquização social, remetendo a responsabilidade para o nível dos indivíduos sociais isolados. Eis a nova roupagem do corporativismo (o corporativismo burguês): limitar estas questões ao âmbito das relações trabalhistas, econômicas, separando-as das questões políticas gerais, para dividir a classe. É a velha e conhecida tese do “dividir para reinar”<sup>31</sup>.

Com o objetivo de regular a sociedade, a educação terá grande destaque, uma vez considerada neutra e objetiva: A burguesia se esforçará para encontrar uma ideologia educacional condizente com este papel da educação e com a sua concepção de igualdade política, de forma a isolar os clamores dos trabalhadores em prol da igualdade social e econômica. Com o passar do tempo, esta ideologia se consolidou em torno dos ideais do movimento da escola unificada, na verdade, da escola “única” diversificada.

Por mais que muitos intelectuais da burguesia tenham falado de sistema único de educação, não se conseguiu esconder a permanência de diferentes tipos de escola com funções de socialização e de qualificação diferenciadas, pois, conforme atesta Machado (1989, p. 29):

Não é do mesmo tipo o desenvolvimento dos atributos de personalidade, pois as cobranças ao nível da produção serão diferentes conforme a hierarquia ocupacional. Aos níveis inferiores desta estratificação se pedirá obediência à disciplina; aos de nível superior, iniciativa e criatividade e aos de nível intermediário, um pouco de cada um desses atributos.

Nota-se, então, que desde seu nascedouro, a ideia burguesa de uma escola, de fato, única nunca pôde sair do plano das ideias, pois ela não encontra terreno fértil para prosperar na esfera da produção, no interior da cadeia produtiva. Prossegue a autora:

A todos, porém, se exigirá confiabilidade e lealdade para com a organização, principalmente aos que ocupam uma posição hierárquica mais elevada. Aos que ocupam cargos de chefia, pede-se capacidade administrativa e autocontrole e a todos

---

<sup>31</sup> Do general chinês Sun Tzu (séc. V a.C.) ao pensador florentino Nicolau Maquiavel (1469-1527), a ideia de dividir para reinar sempre foi associada à estratégia de separar as forças inimigas para enfraquecê-las e, assim, vencer a batalha.

os empregados se oferece a promessa da promoção e de recompensas caso correspondam às expectativas (...). Pela sua capacidade de condicionamento comportamental e de difusão de conhecimentos e habilidades necessários aos distintos postos da produção; portanto, pela sua capacidade formativa do ponto de vista político e técnico, a escola, como instituição social, não consegue se autonomizar da produção (MACHADO, 1989, p. 29).

Para garantia desta formação diferenciada uma pedagogia especial é desenvolvida para a formação dos quadros que executarão as funções de planejamento e gerencia e a compreensão dos fundamentos científicos do trabalho de maneira geral. Por outro lado, outra pedagogia formará a massa de empregados para as atividades de execução, baseada na prática imediata, apartada da criação e das funções intelectuais.

Os avanços da implementação do constante desenvolvimento tecnológico aos processos de trabalho induz ao nivelamento das habilidades e conhecimento necessários as funções no interior das fábricas e empresas exigindo do trabalhador tão somente de flexibilidade e adaptabilidade aos novos processos e mudanças. Desta forma, torna-se necessária a aquisição de conhecimentos de um universo maior de funções. Contudo, fala mais alto a necessidade de manter o controle político da produção e da distribuição do saber para a garantia do lucro e da hegemonia burguesa na sociedade.

A divisão do trabalho implica na também divisão da educação formal, cuja cisão entre formação geral e formação específica (profissional), mais do que manifestação, significa o portão de entrada a demais segmentações, que se prestam muito mais à regulamentação da diferença e da cidadania, inerentes ao capitalismo, que a objetivos puramente educacionais.

A educação sob o capitalismo constitui peça chave à garantia da produção, tanto por questões de ordem técnica quanto por questões de ordem política, sendo assim, sua diferenciação interna não uma deformação a ser trabalhada rumo à superação, mas uma necessidade premente do capital frente ao trabalho, dado que lhe possibilita manobrar os requisitos e exigências sempre no sentido do lucro.

Mesmo assim, foi preciso muita luta da classe trabalhadora para que fosse garantido, pelo menos nas letras formais da lei, o caráter universal e obrigatório do atual ensino fundamental. Esta conquista progressiva e irrevogável, nas mãos da burguesia, pode se tornar o seu oposto na medida em que é utilizada na sua forma mais usual: lugar comum da iniciação escolar das diferenças que existem e tendem a existir na sociedade de classes.

Nesse contexto, a educação profissional associada ao tecnicismo e, atualmente, ao chamado neotecnicismo, aparece com força. Saviani, após anunciar os “sinais visíveis de

exaustão” do escolanovismo<sup>32</sup>, alerta sobre o aumento da preocupação com o desenvolvimento de novos métodos pedagógicos que garantam a eficiência instrumental. Articula-se, assim, o que chamou de pedagogia tecnicista, baseada na suposta neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, visando a operacionalização e objetivação do processo educativo. É a racionalização da produção chegando ao processo educativo.

Se antes os meios de produção estavam à disposição do trabalhador e este os manuseavam conforme seu próprio entendimento, na fábrica isso não é possível. O processo de trabalho e a organização das ferramentas e do maquinário são minuciosamente pensados para fazer render ao máximo o trabalho executado. Destarte, o trabalhador em seu posto de trabalho executa a parcela de trabalho que lhe cabe para a produção de determinado objeto, sendo este, consequência da forma como foi organizado o processo de trabalho e não do desenvolvimento consciente de ações por parte do trabalhador, individual ou coletivamente.

O processo de trabalho exterior aos produtores deve ser garantido para que não haja interferência subjetiva no intuito de minimizar a ineficiência operacional. Daí no passado a grande utilização da forma de educação mecanizada do tipo telensino, cursos por correspondência, etc. Assim como o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções gerando diversos matizes de técnicos. Diferentemente do que se convencionou chamar de pedagogia tradicional (centrada no professor e no conteúdo) e da pedagogia nova (centrada no aluno e nos métodos):

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

(...) na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão.

(...) para a pedagogia tecnicista o que importa é o aprender a fazer (SAVIANI, 2008, p. 11 e 12).

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, em função da reestruturação produtiva e a consequente alteração do sistema de produção taylorista/fordista

<sup>32</sup> De acordo com Saviani (2008, p. 7 e 8), o escolanovismo foi um “amplo movimento de reforma”, iniciando por “efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação”. Essa nova maneira de compreender a educação, deslocou “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; o aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia”.

pelo toyotismo<sup>33</sup>, trouxeram no seu bojo novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico no seu interior.

Nessa nova forma de realização do capitalismo, são as empresas transnacionais, através principalmente de organismos multilaterais, que detém os mecanismos de controle econômico, social, político e cultural. Para fabricar mais produtos com maior produtividade, é preciso alterar os processos técnicos de produção, sendo fundamental acompanhar o desenvolvimento tecnológico alcançado pelas empresas.

Impõe-se assim, o aparecimento e o rápido desenvolvimento de tecnologias que reduzam os custos e aumentem a eficiência das comunicações, como a microeletrônica e a informática. Em consequência disso, a noção de tempo e espaço se modifica e o volume de informações as quais os indivíduos têm acesso se eleva bastante, fazendo com que estes tenham que ter habilidades para lidar com elas. Por sua vez, o sistema de produção toyotista exige do trabalhador um novo perfil, que suporte os aumentos da intensidade do trabalho e apresente maior qualificação, uma vez que a produtividade – e o desenvolvimento econômico – repousam, cada vez mais, na utilização do componente intelectual para realizar trabalhos mais complexos.

Esse trabalhador deve ser polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes), flexível (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade). Além disso, é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades requeridas nesse novo modo de produção, visto que não cabe mais somente o treinamento em atividades específicas, como era no taylorismo.

Nesse novo contexto, a função educacional passa a ser a de habilitar as pessoas a competir no mercado de trabalho, ampliando suas condições de empregabilidade. Configura-se, assim, uma “pedagogia da exclusão”, que objetiva preparar os indivíduos, por meio de cursos diversos, de modo que consigam escapar da condição de excluídos. De certo modo, essa pedagogia traz novamente à tona a questão da meritocracia, na medida em que o indivíduo é que assume a culpa pela sua não colocação no mercado de trabalho - afinal, a educação foi democratizada!

---

<sup>33</sup> O toyotismo configura-se como uma nova forma de organização dos processos de trabalho, onde os sistemas hierarquizados e integrados verticalmente característicos do taylorismo dão lugar a sistemas flexíveis de produção integrados horizontalmente: introduz-se o trabalho em equipe e o trabalhador polivalente; produz-se apenas o necessário, mantendo-se um estoque mínimo; o tempo deve ser aproveitado da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, deve-se aumentar a qualidade do que é produzido (eficiência e produtividade) (SANTOS, 1992).

Para a garantia da chamada empregabilidade, ter o ensino médio se tornou fundamental, e uma das soluções mais rápidas e bem apresentadas pelos governos e instituições privadas são justamente a educação profissional de nível médio e, também, as graduações tecnológicas<sup>34</sup>.

### 3.2 O DISCURSO DA NOVA CLASSE MÉDIA EM TEMPOS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O suposto surgimento de uma nova classe média foi comemorado pela mídia e pelo discurso governamental apoiado em recente estudo divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro: cem milhões de pessoas no Brasil teriam alcançado uma renda de, pelo menos, R\$ 1.115,00 por mês. Segundo Neri (2008), pesquisador da FGV, em um de seus estudos sobre a “nova” classe média, a classe C está compreendida no intervalo de R\$ 1.115 a R\$ 4.808 reais mensais, em termos de renda domiciliar total de todas as fontes (valores de dezembro de 2008).

Ainda de acordo com Neri (2010), a classe C representava, em dezembro de 2009, 53,58% da população, contra 43,22%, sete anos antes. Entre 2003 e 2008, quase 27 milhões de pessoas chegaram a este grupo. Esta classe teria conquistado a maioria social em 2007, ou seja, no primeiro ano do segundo mandato do governo Lula.

O aumento da capacidade de consumo de uma parcela dos assalariados é um fato positivo, mas insuficiente para se afirmar a formação de uma nova classe média. A elevação do salário mínimo acima da inflação, a ampliação da acessibilidade ao crédito, em especial o crédito imobiliário, e a redução da taxa de desemprego – associados a políticas públicas compensatórias, como o programa Bolsa Família do governo federal – foram os principais fatores materiais do aumento do consumo das famílias de 2004 até a atualidade. Arcary (2011b, 139) expõe de maneira simples o fato que, mesmo insuficiente, é usado como base para a argumentação da tese de surgimento de uma nova classe média no país:

O intervalo entre 2004 e 2008 foram os primeiros cinco anos, desde 1985, em que o desemprego diminuiu, o salário mínimo aumentou, o salário médio recuperou uma parte das perdas da década dos 1990, e a parcela mais vulnerável do povo foi beneficiada pelo Bolsa Família em uma escala muito superior às políticas assistências anteriores.

---

<sup>34</sup> Ou Ensino Superior Não Universitário (ESNU), assunto bem desenvolvido nos capítulos IV e V do livro *Graduação tecnológica no Brasil*, resultante da tese de doutoramento do prof. Derivaldo Santos (2012).

Não pretendemos nos alongar nesta análise, nos deteremos a questões mais centrais e determinantes, apesar de controverso e um pouco complexo. Complexo porque o país viveu, a partir de 2004, uma sucessiva redução do desemprego, aumento do salário mínimo e lenta recuperação do salário médio, depois de quinze anos de regressão social, predominando, assim, uma efêmera sensação de alívio.

Apesar disso, existem outros dados que apontam para outra avaliação da realidade. O crescimento médio real anual do produto interno bruto (PIB), por exemplo, entre os anos de 1995 e 2004, período inicial de estabilização do Real, foi somente de 2,4%. Como a população cresceu em ritmo bastante semelhante ao do PIB, o crescimento do PIB per capita foi de apenas 0,9% nesses dez anos, isto é, crescimento de menos de 1% em uma década. O PIB per capita estava em US\$ 8.295 em 2008, em 63º lugar do mundo (ARCARY, 2011a).

A repartição da renda nacional entre rendas do trabalho e da propriedade no ano de 2010 voltou a ser praticamente igual ao observado em 1995, ou seja, o avanço dos últimos anos fez tão somente a recuperação do atraso obtido nos anos imediatamente anteriores, vejamos: entre 1995 e 2004, observa-se trajetória de queda na participação salarial na renda nacional, acompanhada simultaneamente pela expansão das rendas da propriedade, portanto, dos lucros, juros renda da terra e aluguéis. A renda do trabalho perdeu 9% de sua cota na renda nacional, à medida que a renda da propriedade cresceu 12,3%.

A recuperação parcial da participação dos salários na renda nacional ocorreu nos seis anos seguidos, à medida que o peso relativo da propriedade diminuiu sucessivamente. De 2004 a 2010, o peso dos salários subiu 10,3% e o peso da renda da propriedade decresceu 12,8%. Assim, não houve mudança estrutural ou qualitativa nesse quesito nas duas últimas décadas, mas somente a retomada do patamar de vinte anos atrás (POCHMANN, 2012).

Além disso, a população economicamente ativa (PEA) era estimada: em 1985, em 55 milhões e em 2010, 95 milhões. Em 25 anos, um acréscimo de aproximadamente 40 milhões de pessoas a procurarem emprego e aptas ao trabalho. Isso mostra o dinamismo da expansão da força de trabalho disponível e a necessidade de altas taxas de crescimento do PIB para reduzir o desemprego. Usando o método comparativo podemos dimensionar a grandeza deste crescimento da PEA brasileira: enquanto a PEA francesa cresceu 30% em 40 anos (passou de 20 para 26 milhões entre 1950 a 1990), o Brasil cresceu mais de 70% em 25 anos.

O Brasil, diferente de seus vizinhos menores, tem uma localização privilegiada no cenário internacional se comparado com os demais países da América Latina. Entre as nações periféricas do capitalismo existe também uma hierarquia econômica e política, ou seja, condições diferenciadas de inserção no mercado mundial ou no sistema internacional de

Estados, em que pese que a riqueza social se concentre nos polos centrais. Os países da periferia do sistema capitalista podem melhorar ou piorar sua condição de inserção. Contudo, desde que o Japão ascendeu ao clube dos países mais ricos, entre 1870 e 1900, diferentemente da China, que após a guerra do ópio foi condenada à condição colonial, nenhum país alçou à condição de metrópole. O domínio militar do mundo, consolidado ao final da II Guerra Mundial, com apoio dos acordos de Bretton Woods, foi, em última análise, o porto seguro que garantiu que relações de dominação econômica tenham permanecido inalteradas.

A América Latina recebeu nos trinta anos do pós-guerra menos investimentos que Europa e Japão, porém, mais do que Ásia e África, e o Brasil foi um dos destinos prioritários de tais recursos. A fragilidade das nações dependentes, inclusive o Brasil, manifesta-se, pelo menos, em dois terrenos cruciais: (i) nas condições desiguais de troca de suas matérias primas pelos produtos de alta tecnologia, já que as commodities<sup>35</sup> tendem, sempre, a se desvalorizarem no médio e longo prazo, produzindo o empobrecimento relativo quando comparado aos exportadores de alta tecnologia; (ii) nas condições nitidamente desfavoráveis de acesso a empréstimos externos, pois o juro destes é baseado na classificação de risco feita por agências obedientes aos interesses dos credores, que são as potências capitalistas e as matrizes dos grandes bancos internacionais (ARCARY, 2011a).

Os dados apontam que no intervalo de trinta anos, entre 1950 e 1980, o Brasil duplicou em PIB a cada década, em média, dobrando sua população no mesmo período. Conclui-se que a renda per capita em 1980 era 50% maior do que em 1950. Vale ressaltar que isso foi a custa de um drástico aumento do endividamento do país. Por esse e outros motivos, essa etapa de intenso dinamismo do capitalismo periférico brasileiro chegou ao fim. O país demorou, desta vez, trinta anos para fazer o que fazia em dez: duplicar seu produto interno bruto. Demorou, também, o mesmo período para dobrar a escolaridade média da população com 15 anos ou mais. Conquanto menos pobre, o Brasil permanece, socialmente, um país demasiado atrasado.

Embora entre os países ditos em desenvolvimento e mesmo tendo apresentado considerado crescimento do PIB, o Brasil não pode ser considerado um país com maior justiça social. As sequelas sociais dos últimos trinta anos só não tiveram maior impacto

---

<sup>35</sup> As commodities são os produtos primários de exportação, como a soja, os minérios e mesmo o petróleo, cuja cotação depende do mercado internacional. Um dos principais pilares do crescimento do país nos últimos anos foram as exportações desses produtos, que garantiram superávit na balança comercial e nas transações correntes, a conta de tudo o que o país compra e vende.



negativo porque, concomitantemente a queda do PIB houve também a redução das taxas de fecundidade, fazendo quase estável o PIB per capita brasileiro.

A redução da pobreza medida pela ampliação do consumo não permite concluir que tenha diminuído a desigualdade. Somente consegue demonstrar que o piso da renda dos mais pobres aumentou. Em verdade, a apropriação da riqueza nacional pelos grandes capitalistas, se não cresceu em proporção do PIB, manteve-se inalterada, não invertendo a balança da desigualdade entre as classes. Como a distribuição da renda é uma equação dinâmica de soma zero, quando o bolo cresce mais devagar que no passado, mas o número de sedentos pela renda nacional continua crescendo no mesmo patamar da situação anterior, para alguém ganhar um pedaço maior, alguém teve de ficar, necessária e proporcionalmente, com um pedaço menor.

Quem saiu perdendo em participação na riqueza nacional foram os assalariados com educação mais elevada, inclusive os que conquistaram nível superior, ou os mais especializados, ou mais organizados sindicalmente: bancários, professores, metalúrgicos, funcionários públicos ou de estatais, petroleiros, químicos, entre outros. Esse processo ao invés de diminuir a desigualdade social e aumentar a coesão social, criou um proletariado mais homogêneo, em que os assalariados do trabalho manual viram o seu salário médio crescer acima da inflação do período, não mais que isso.

O salário médio nacional permaneceu estagnado entre 2002 e setembro de 2008. A evolução histórica do salário médio das ocupações com nível superior, quando não permaneceu estacionária, veio declinando. O salário médio da população das seis maiores regiões metropolitanas do país que se autodeclarou como branca, com escolaridade de 9,1 anos, foi de aproximadamente R\$ 1.600. A população que se autodeclarou como parda ou negra, com escolaridade média de 7,6 anos, apresentou salários médios de R\$ 800. Além disso, cerca de 80% dos brasileiros com cursos superiores completos trabalham em atividades diferentes, e até distantes, de sua formação profissional.

Se o período entre 1930 e 1980 do século passado foi de elevada expansão da economia brasileira, essa não foi a regra dos anos anteriores. Foi, senão, uma situação excepcional de mobilidade social na história brasileira, se comparado também com o presente. Portanto, as últimas três décadas mostram que o Brasil retomou seu típico nível de mobilidade social. O Brasil agrário era um país de lento desenvolvimento, grande rigidez social e incrível inércia política. O povo brasileiro era vítima da imobilidade social e da divisão hereditária do trabalho.

Os cinquenta anos entre as décadas de 30 e 80 foram suficientes para criar um imaginário de melhoria e ascensão social nas gerações que os vivenciaram. Portanto, compreende-se que, mesmo na periferia do capitalismo, a crença em reformas distribuidoras de renda, conquistadas pacificamente, seja tão poderosa na consciência das gerações mais antigas que, por sua vez, pressionam ideologicamente as gerações mais jovens. Porém, pelos motivos anteriormente expostos, Arcary conclui que:

A mobilidade social absoluta se perdeu com a estagnação econômica. A ampliação dos benefícios da assistência social permitiu a redução da miséria, mas a oferta de empregos, mesmo durante o último ciclo de expansão, não aumentou o salário médio, nem reduziu a rotatividade da mão de obra, nem reduziu a criminalidade. A inversão da tendência emigratória passou a depender, essencialmente, da evolução da situação econômica nos EUA, Europa e Japão e da variação do câmbio. A mobilidade relativa através da educação ficou mais difícil porque o salário em ocupações de nível superior mantém o ritmo de queda lenta. Não está surgindo uma pujante nova classe média. O que está ocorrendo é a proletarianização da classe média assalariada (ARCARY, 2011a, p. 59).

O fortalecimento do mercado de trabalho nos últimos anos foi resultado, principalmente, da expansão do setor de serviços, o que significou a difusão de noventa por cento das novas ocupações com remuneração de até 1,5 salário mínimo mensal. Em conjunto com políticas de apoio às rendas na base da pirâmide social brasileira, como a elevação do chamado valor real do salário mínimo, houve um relativo fortalecimento das classes populares assentadas no trabalho.

Mesmo com o contido nível de educação e a limitada experiência profissional, as novas ocupações de serviços, absorvedoras do enorme exército industrial de reserva gerado anteriormente pelo auge do neoliberalismo brasileiro, resgatando milhares da extrema pobreza, permitiram relativa ascensão social, contudo longe de qualquer classificação que não seja a de classe trabalhadora, em sua ampla maioria, se não totalidade, precarizada. Como afirma o professor de economia da Unicamp e presidente do IPEA Marcio Pochmann:

Seja pelo nível de rendimento, seja pelo tipo de ocupação, seja pelo perfil e atributos pessoais, o grosso da população emergente não se encaixa em critérios sérios e objetivos que possam ser claramente identificados como classe média. Associam-se, sim, às características gerais das classes populares, que, por elevar o rendimento, ampliam imediatamente o padrão de consumo. Não há, nesse sentido, qualquer novidade, pois se trata de um fenômeno comum, uma vez que trabalhador não poupa, e sim gasta tudo o que ganha (POCHMANN, 2012, p. 10).

O acréscimo de ocupados na base da pirâmide social reforçou o contingente da classe trabalhadora, equivocadamente identificada como uma nova classe média. A conceituação de “nova” classe média resulta, conseqüentemente, na invocação da reorientação das políticas públicas para perspectivas essencialmente privatizadoras. Uma vez que a classe média pode, em tese, arcar financeiramente pelos serviços que deveriam ser públicos, trata-se

agora de estimular a expansão dos planos privados de saúde, educação, previdência, etc. Assim, esse discurso sustenta a velha, mas ainda presente, propaganda desvalorizadora dos serviços públicos, assim como a crescente propaganda em favor das parcerias público-privadas ou das políticas de “concessões” em alternativas às privatizações diretas, marca dos governos Collor, Itamar e FHC<sup>36</sup>.

### 3.3 OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: DA VERSÃO ESTADUNIDENSE À TUPINIQUIM

O “tesouro a descobrir” chamado educação pode cumprir, na visão empresarial, um papel destacado de formação de mão-de-obra minimamente qualificado para desempenhar determinadas funções no processo produtivo atual. O Brasil se especializou, em especial nos últimos anos, em ser exportador de commodities para o mercado mundial, sobretudo para a China. Portanto, o papel da educação para os seus reformadores empresariais<sup>37</sup> não é o de formar novos cientistas ou profissionais com alta qualificação para que o país se torne, a médio ou longo prazo, um grande desenvolvedor de tecnologia de ponta com um parque científico e tecnológico de fazer inveja a seus vizinhos.

Não obstante esse papel de exportador de matérias-primas para o mercado internacional, o Brasil se constituiu também como um fornecedor de produtos manufaturados para o mercado interno e para a América Latina. Com isso, tem aumentado, em marcos gerais, os investimentos produtivos diretos no país, elevando a atividade econômica e demandando um volume de mão-de-obra em algumas áreas maior que no passado recente. Eis o interesse destes senhores com a educação: a questão da mão-de-obra a oferecer às (suas) empresas para garantia de seus projetos.

---

<sup>36</sup> Os governos do PT realizaram privatizações a seu modo. Evitaram se associar às vendas diretas de estatais e “em seu lugar, ocupou um papel central as concessões via Parcerias Público-Privadas (PPP’s), os incentivos fiscais e as terceirizações, marcando o jeito petista de privatizar” (GODEIRO, 2014, p. 45). Foram mais de 2,5 quilômetros de rodovias federais, além de ferrovias, portos e aeroportos concedidos ao setor privado. Junto a isso os governos do PT mantiveram a política de leilões de poços de petróleo (incluindo áreas da região do pré-sal, como o Campo de Libra). A lei de Parcerias Público-Privadas (PPP’s) foi aprovada em 2004 que, através de uma concessão administrativa, o Estado concede ao setor privado a produção e o fornecimento de bens e serviços públicos de uso gratuito, garantindo assim, seus lucros. O PT acusa o PSDB de privatizador por ter vendido a Companhia Vale do Rio Doce (empresa de minério de ferro), a Telebrás (monopólio estatal das telecomunicações) e a Eletropaulo (distribuidora de energia elétrica de São Paulo), porém sua gestão foi responsável pela venda direta do Banco do Estado do Ceará (BEC) e do Banco do Estado do Maranhão (BEM), entre outras empresas. Assim, “junto com os leilões, estas quatro modalidades se constituíram como o eixo do processo de privatização no país” (GODEIRO, 2014, p. 45).

<sup>37</sup> Reformadores empresariais é a tradução do termo “corporate reformers”, criado pela pesquisadora norte-americana Diane Ravitch (2011), refletindo uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas do ramo educacional, institutos e fundações privadas e pesquisadores adeptos das ideias empresariais para a educação.

Juntamente com a demanda por mão-de-obra aparece o clamor genérico por melhoria da qualidade do ensino. Genérico, pois quando os empresários suplicam por melhoria da qualidade de ensino “o que está em jogo é melhorar a relação oferta-procura de mão-de-obra”, como atesta Freitas (2012b). Quer dizer, se você tem pouca mão-de-obra para uma determinada área, ela custa mais caro; do contrário, se torna barata.

Então, quando o empresariado fala em melhorar a qualidade de ensino trata-se de verificar a quantidade de formandos com a qualificação mínima requerida pelo mercado. Aumentando esse número se alcança um patamar superior na relação oferta-demanda, favorecendo a queda da massa salarial. De maneira não contraditória, um trabalhador individualmente pode até elevar seus rendimentos por meio de sua qualificação acima da média, mas não se consegue um aumento geral dos salários ao elevar o grau de escolaridade de toda a classe.

Para além dessa questão, existe uma imposição externa de determinadas lógicas de reforma educacional. Essa imposição surge da pressão pelo enquadramento dos resultados dos países em avaliações externas, sendo o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) a principal delas. O PISA é uma avaliação elaborada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE<sup>38</sup>). Desta forma, já podemos inferir quais são as políticas educacionais e resultados esperados nesta avaliação realizada por um organismo internacional reconhecidamente ligado aos empresários, ao invés de planejada por órgãos tradicionalmente ligados à educação, a exemplo da UNESCO.

Como atesta Freitas (2012b, p. 8), o Brasil está prestes a “oficializar que a OCDE é a instância que certifica a qualidade da educação no Brasil, na medida em que o Brasil será ou não melhor em qualidade de educação ao se aproximar ou não da meta prevista no PISA”. Avaliar a qualidade da educação se reduzirá, no Brasil, aos resultados obtidos em testes internacionais de proficiência. Na verdade, a consequência disso é mais grave, pois aprofunda as políticas de avaliação externa já existentes no país, a exemplo do SAEB<sup>39</sup> e do SINAES<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Fundada em 1960, a OCDE é sucessora da OECE (Organização para a Cooperação Econômica Europeia), criada no contexto do Plano Marshall. O Plano Marshall foi um programa econômico de recuperação dos países europeus devastados na 2ª Guerra Mundial, concebido e executado pelos Estados Unidos a partir de 1947, e foi fundamental para a hegemonia econômica norte-americana.

<sup>39</sup> O SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, é coordenado pelo INEP e é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada "Prova Brasil", e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os dados SAEB, dentre outros, são utilizados pelo Instituto para se calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

<sup>40</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

No Ceará, é a Secretaria da Educação Básica do Estado (SEDUC) aplica o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)<sup>41</sup> como avaliação externa em escolas da rede estadual e municipal de educação básica.

Ocorre que não há relação uníssona entre nota alta e qualidade do ensino. Em primeiro lugar, porque as atividades em sala de aula tendem, dessa forma, a se tornar em preparatórios para garantia de altas notas nestas provas. Em segundo lugar, porque a educação não se resume a duas (português e matemática) ou três (acrescentando ciências) disciplinas. A educação pressupõe o desenvolvimento de esferas mais amplas da capacidade humana, como a criatividade, a afetividade e a habilidade manual e corporal. Restringir a formação a limitados processos cognitivos restritos a poucas disciplinas significa rebaixar de maneira traiçoeira e interessada a formação humana das futuras gerações.

Aos poucos, institucionaliza-se no Brasil um novo modelo de educação, baseado no “método de trabalho das fábricas, das metas de produção de uma linha de montagem, destinada a formar objetos em série. Ou seja, a formação de milhões de indivíduos idênticos” (GODEIRO, 2015, p. 54).

Mediante todo esse debate e disputa de posições sobre os rumos da educação, é preciso estudar as experiências já em execução para evitar cair na armadilha do discurso empresarial ludibrioso, assumidos pelos governantes em muitas oportunidades. Freitas (2012a) trata de demonstrar os desastrosos resultados obtidos naquela nação conhecida como a mais democrática do mundo: os EUA. Usando a lógica empresarial para avaliar suas próprias políticas neste país, verifica-se que seu resultado no PISA não muda qualitativamente desde o início do Programa. Ou seja, mesmo com aplicação das políticas dos reformadores educacionais, o desempenho dos alunos estadunidenses estagnou.

Freitas (2012a) estuda e acompanha a implementação desta política nos Estados Unidos a mais de duas décadas. Essa política se baseia na premissa de que a deficiência no desempenho tem sua causa principal na deficiência do sistema de gestão. A metodologia de “ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação” (FREITAS, 2012a, p. 383).

A nova faceta do tecnicismo estudado por Saviani consiste em responsabilizar os sujeitos do processo, com base na meritocracia e em generalizações de distintas realidades, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de aprendizagens

---

<sup>41</sup> Estudamos criticamente o SPAECE na monografia intitulada Avaliação de desempenho: Experiências e o uso do SPAECE como política de responsabilização dos professores da rede estadual do Ceará, em 2010.

quantificadas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho no interior da escola, com incentivos por bônus<sup>42</sup>, apoiados nas mesmas concepções da psicologia behaviorista, revigorada pela estatística e pela ciência da informação<sup>43</sup>. Freitas (2012a) convencionou chamar esta concepção de “neotecnicismo”.

Três grandes pilares formam a base deste neotecnicismo: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Mas, permeando esses pilares, está a concepção de controle do processo, semelhante ao que ocorre no interior das fábricas capitalistas, no intuito de obter resultados preestabelecidos, medidos em testes.

O nível mais grave de responsabilização abrange três elementos: avaliações estudantis externas divulgação pública dos resultados obtidos pela escola e um sistema de recompensas e sanções. Esta última parte compõe o viés meritocrático deste primeiro pilar, assim como não deixa de ser a prática da divulgação do resultado escolar, visto que isso por si só já envolve alguma recompensa ou sanção, como o reconhecimento ou constrangimento públicos.

Uma das ideias fundamentais do pensamento liberal clássico é igualdade de oportunidades. Dada esta igualdade, os resultados diferentes aparecerão baseados no esforço individual, portanto, no mérito de cada um. Porém, se oculta a questão sobre a igualdade de condições desde a origem. Em termos de resultados escolares, as condições sociais diferenciadas, e suas diversas consequências na vida do estudante, são, muitas vezes, a causa direta dos baixos desempenhos apresentados. Assim, passa-se a discutir como a escola poderia trabalhar para diminuir o impacto destas diferenças no rendimento escolar. Enquanto isso, o debate para entender e sanar essas diferenças de condições é relegado a segundo plano das discussões educacionais. Responsabilização e meritocracia são duas categorias fortemente ligadas.

Por sua vez, a meritocracia também é algo bastante questionável no meio educacional por diversos motivos. Em primeiro lugar, desconsidera que os professores tem como motivação maior o desenvolvimento de seus alunos, gerando um novo senso comum de que a maior motivação para as pessoas se formarem como profissionais da educação seja a possibilidade de aumento de seus ganhos através de recompensas extras, sejam elas pecuniárias ou não. Em segundo lugar, acompanhando a premiação dos “melhores”, existe a

---

<sup>42</sup> No Ceará, existem premiações a professores, alunos e servidores que atingirem metas anuais no SPAECE.

<sup>43</sup> No Ceará, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) assessora a Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) na manipulação, estudo e divulgação dos resultados do SPAECE, entre outras assessorias educacionais. Consulta disponível em: [www.spaece.caedufjf.net](http://www.spaece.caedufjf.net).

exposição pública dos resultados para as devidas bonificações ou punições, ocasionando uma divisão e desmoralização de toda a categoria.

Freitas (2012a) apresenta vários estudos relativos à aplicação destas políticas nos EUA, concluindo o quão danosa é a questão da meritocracia, inclusive mostrando que ela pouco influencia na elevação dos níveis dos alunos nas avaliações acarretando, senão, consequências negativas para a educação. Devido a tais pesquisas, o professor da Unicamp alerta que:

Praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível. A avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores (FREITAS, 2012a, p. 386).

A privatização aparece como o terceiro pilar do neotecnicismo. Existe como forma de coroamento e ápice dos dois primeiros. Toda privatização realizada nas demais esferas do setor público vieram precedidas de um processo de esvaziamento de políticas públicas (comumente conhecido como sucateamento) para ocasionar a queda da qualidade dos serviços prestados para, dessa forma, justificar e ineficiência da gestão pública e endeusar a eficiência e a economia de recursos geradas pela gestão privada. Assim, a responsabilização e a meritocracia objetivam ser mais forte um argumento para avançar o processo de privatização do sistema público de educação e aumento dos lucros baseados na exploração das possibilidades abertas pelo mercado educacional brasileiro. Como conclui o coordenador nacional do Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos (ILAESE), Nazareno Godeiro, “a meritocracia faz parte do pacote da privatização, da terceirização e da precarização geral da educação, que já possui a marca registrada dos governos Lula e Dilma, do PT, pois foram os seus principais entusiastas” (GODEIRO, 2015, p. 56).

Entretanto, não se trata de simplesmente fechar as escolas públicas abrindo caminho às escolas privadas ou mesmo vender os espaços físicos delas. A privatização nesse setor assumiu uma forma inteligente e diferenciada para extração de lucros. A noção de público estatal e de público não estatal abriu novos horizontes para o empresariado: a gestão por concessão<sup>44</sup>. Por não se tratar de venda direta, seus defensores muitas vezes querem passar a verdade como melhoria de gestão, gestão especializada, mas não privatização.

Contudo, o fato é que agora o público passa a ser administrado pelo privado, seguindo as suas diretrizes e orientações. Uma escola pode ser pública com sua gestão nas

---

<sup>44</sup> Foi dessa forma, prioritariamente, que os governos do PT têm privatizado setores do estado brasileiro, como portos, aeroportos, rodovias e, inclusive, estádios de futebol.

mãos do setor privado, caracterizando o conceito de público não estatal. Pode inclusive, continuar sendo diretamente gratuita na medida em que o aluno não seria onerado para se matricular e estudar na instituição, mas o Estado arcaria com o pagamento da gestão contratada, “portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública*” (FREITAS, 2012a, p. 386, grifos do autor).

No Brasil, um modo de transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada são as “bolsas”, que compram uma vaga para que alunos oriundos da escola pública se matriculem em instituições privadas. O caso brasileiro mais conhecido é o Programa Universidade para Todos (PROUNI<sup>45</sup>), para o ensino superior. Existe também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC<sup>46</sup>), voltado para o ensino médio.

Mais do que garantir acesso à educação de qualidade para todos, o que essa política aprofunda é a desresponsabilização do estado com a educação e, portanto, constitui-se como um dos eixos da privatização no país. Os trabalhadores e seus filhos não passam a ter acesso à escola que desejam tal como os filhos dos ricos. Em primeiro lugar, porque nem toda instituição participa destas políticas de bolsas. Assim como somente uma ínfima minoria dos estudantes são contemplados com esses programas.

Deveria ser a escola pública a única destinatária dos recursos públicos para a educação e esta sim deveria garantir educação de qualidade para todos. Uma vez transferido recursos públicos para a iniciativa privada, a tendência é a queda dos investimentos e da qualidade do ensino público. As estatísticas, muito bem aproveitadas pelo setor de marketing das escolas privadas, apontam sempre para um grau de superioridade nos resultados destas escolas. Mas ocultam que seus alunos já partem em vantagem desde a origem, desde as condições financeiras da família e de estudo domiciliar até a seleção realizada para ingresso na instituição, algo terminantemente proibido nas escolas públicas, devido justamente a esta característica.

---

<sup>45</sup> “É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior”. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>.

<sup>46</sup> “Os cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. A partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa”. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>.



A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 e a LDB de 1996 logo em seu artigo 2º revela que a educação é dever do Estado. Porém, está ocorrendo uma verdadeira terceirização desta responsabilidade:

Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos "todos juntos pela educação", quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. (FREITAS, 2012a, p. 387).

No caso da educação profissional e técnica no Brasil, cabe ressaltar que já faz parte da legislação e da prática a busca por maneiras inovadoras de gestão escolar e de parceria público-privada. Vale a pena analisar o decreto que reformula o MEC (7.690 de 2 de março de 2012). O item VIII do artigo 13, que trata das competências da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, diz: “desenvolver *novos modelos de gestão e de parceria público-privada*, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da educação profissional e tecnológica” (grifos nossos).

Vemos, assim, que a concepção dos reformadores empresariais da educação invade cada vez mais a legislação brasileira. Para comprovar nossa tese, nada como confrontar a letra da lei com as palavras dos reformadores:

O que se propõe é incentivar a criação de arcabouços institucionais e normativos para regular os diferentes graus de participação de instituições não governamentais, com e sem fins lucrativos, na *gestão de escolas ou sistemas de ensino público* – da parceria à completa responsabilidade (as “charter schools”) – e para estabelecer indicadores de monitoramento dos resultados e auditoria dos recursos alocados (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 13) (grifos nossos).

### 3.4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL RECENTE: UM PERCURSO NEM TANTO CONTROVERTIDO EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DAS ESCOLAS-EMPRESAS

No processo de construção da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o país saía de um período ditatorial e tentava reconstruir seu regime democrático-burguês.

No campo educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica

da prestação de serviços sob a argumentação neoliberal da necessidade da diminuição do estado, que “gasta muito” e é “pouco eficiente”.

É de fácil diagnóstico que, nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela nova Constituição Federal e ratificado pela nova LDB.

No que tange à relação entre o atual ensino médio e a educação profissional, no processo de elaboração da nova LDB, inevitavelmente ressurgiu o histórico conflito da dualidade. De um lado, a defesa da formação profissional lato sensu integrada ao ensino médio (antigo 2º grau) nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. De outro, encontramos a defesa de seu aspecto meramente profissionalizante e restrito.

Essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função de uma correlação de forças desfavorável para sua defesa, de maneira que a redação final aprovada no Congresso Nacional em 1996 consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica e a educação profissional. Em seu texto, a LDB de 1996 separa o ensino médio, que está no Capítulo II da educação básica, e a educação profissional, que se encontra no Capítulo III.

Assim, na nova legislação educacional, a educação se estruturou em dois níveis (básico e superior) e a educação profissional se encontra fora destes, explicitando a dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante.

Apesar disso, o 2º parágrafo do artigo 36 do Capítulo II, referente ao ensino médio, estabelecia que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. A Lei n. 11.741/2008 revogou, dentre outros itens, este parágrafo para inclusão da seção IV-A, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que conta com quatro artigos, descrevendo as formas como ela se efetivará, integrada, concomitante ou subsequente.

Por sua vez, o artigo 40 (no capítulo que trata exclusivamente da Educação Profissional) estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, deixando em aberto a possibilidade de integração/articulação entre o ensino médio e a educação profissional. Ou seja, do ponto de vista legal, pode tanto se materializar, assim como pode haver a completa desarticulação entre eles. Fica a critério de cada política de governo em cada esfera.

Cabe ressaltar que a redação de 1996 não é neutra ou desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era

objeto do Projeto de Lei n. 1.603<sup>47</sup> que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional.

Na legislação, essa perspectiva tomou corpo na forma do Decreto do presidencial 2.208, de abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996.

O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Dessa forma, o ensino médio retoma, legalmente, um caráter eminentemente propedêutico, geral, enquanto os cursos técnicos passam a ser, agora obrigatoriamente, separados do ensino médio.

Juntamente com o Decreto no. 2.208/97, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais.

Com todos esses embates, favoráveis às teses neoliberais, produziram-se efeitos nefastos para a educação brasileira. No que se refere ao ensino médio, a síntese é a explicitação legal de sua dicotomia em relação à educação profissional.

Ainda no final dos anos 1990, com a crise do neoliberalismo, no âmbito educacional, ocorreu o crescimento da discussão acerca do Decreto no. 2.208/97, em especial à questão da separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Retoma-se, assim, a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Entretanto, essa retomada produziu reflexões quanto à possibilidade material da implementação, hoje em dia, dessa proposta na educação básica brasileira na perspectiva aqui mencionada. Tais reflexões e análises permitiram os autores a concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultariam a implementação da politecnia em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obrigaria grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho

---

<sup>47</sup> De iniciativa do poder executivo, tal projeto tramitava no Congresso Nacional em 1996, anteriormente à aprovação e promulgação da LDB.

visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a autossustentação muito antes dos 18 anos de idade. Eis a afirmação de um grupo desses autores:

O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do Ensino Médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a, p. 42).

Tais autores sustentam a ideia de que

a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade (Idem).

Assim, chegou-se a conclusão que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, contemplando tanto o aprofundamento dos conhecimentos científicos, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Dessa maneira, essa “solução” assumiria caráter transitório.

Foi com base nessa compreensão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto no. 5.154/04. Esse instrumento legal, apesar de manter as ofertas dos cursos técnicos nas formas concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto n° 2.208/97, retoma a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. No entanto, vale a pena conferir a crítica apresentada por Santos, Freitas e Farias:

(...) o Decreto n° 5.145/04 não revoga o também Decreto n° 2.208/97. Após este dispositivo legal, fica aberta, decerto, a possibilidade da integração, no entanto o aligeiramento, a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no primeiro Decreto, permanecem no dispositivo que o sucede. Ademais, a nova legislação não impediu a desintegração. O que temos na atualidade é uma espécie de pode tudo: integração, o que apenas, naturalmente, pode se dar em uma mesma instituição; desintegração em dois momentos. Neste caso, o jovem precisa concluir o ensino médio em uma escola e, depois de concluí-lo, cursar o profissionalizante na mesma instituição ou em outra (também chamado de pós-médio, preferimos chamar de desintegração total); o outro caso, por fim, que denominamos de desintegração concomitante, ou seja, o estudante-trabalhador precisa fazer o ensino médio em uma escola e ao mesmo tempo cursar o profissionalizante em outra, ou na mesma instituição (SANTOS, FARIAS e FREITAS, 2013, p. 265).

Como se verifica nesta análise, a revogação da concepção enraizada no decreto de 1997 não acontece na prática, pois além da manutenção das antigas maneiras de funcionamento dos cursos técnicos (fragmentadas e meramente profissionalizantes), sua respectiva articulação/integração com o ensino médio regular não ocorre, na prática. Apenas existe a possibilidade de o estudante pleitear uma matrícula única em mesma instituição de ensino para dois cursos que ocorrem paralelamente e em turnos distintos. Como aqueles mesmos autores anteriormente mencionados afirmaram em outra oportunidade:

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005b, p. 1093).

O Governo Federal apostou na política de estimular os estados a expandirem o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Assim, em 2007, foi aprovado o Decreto nº 6.302/07, que institui o programa Brasil Profissionalizado, objetivando fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Dessa maneira, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo também em 2007.

Ressaltamos que as diferenças na política educacional verificadas aqui nas décadas 1990 e 2000 refletem a concepção e política geral dos grupos sociais que dirigiam o país. Na primeira década, o país era dirigido pelo PSDB, que aplicou sem mediação a política neoliberal no país, sendo o responsável pela entrega direta de empresas e recursos do país. No segundo caso, os governos do PT, sem alterar uma vírgula na estrutura socioeconômica do país, buscou inserir e consolidar o país na posição de sócio menor das economias imperialistas, em especial os Estados Unidos, e aliado prioritário no subcontinente. Assim, o Brasil precisa de mão-de-obra minimamente abundante e qualificada para se manter “competitivo” para manutenção de sua posição política e comercial na atual divisão internacional do trabalho.

#### **4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APLICADA PELO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ: NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO AO GOSTO DO PATRÃO?**

Neste capítulo, descreveremos a evolução mais recente da Educação Profissional no contexto da política do Governo Estadual do Ceará, para que se compreenda o panorama do sistema educacional cearense, no que se refere a essa modalidade de ensino. Para isso, analisaremos diversos aspectos, desde os dados estatísticos até a proposta pedagógica.

Para materializar esse objetivo, foi necessário se aproximar de algumas instituições estaduais, como a Secretaria Estadual de Educação Básica (SEDUC), na perspectiva do estudo das práticas e políticas para a Educação Profissional.

Os indicadores colhidos foram levantados de fontes documentais, coletados a partir dessas instituições, tais como o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008), os dados contidos no Portal da Educação Profissional da SEDUC<sup>48</sup>, o site oficial da SEDUC, os dados de variadas versões da Sinopse Estatística da Educação Básica, elaboradas INEP, e do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014, elaborado pelo movimento Todos Pela Educação em parceria com a Editora Moderna.

O Sistema de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará se organiza em duas esferas administrativas, que compreendem o sistema público e o sistema privado. Ambas ofertam programas didáticos que cobrem a formação inicial e continuada, com cursos profissionalizantes, o nível técnico e o superior.

Em nosso foco, o sistema público, o atendimento é realizado pelos Governos Federal e Estadual, através de suas instituições, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a rede estadual de Educação Profissional do Ceará, da SEDUC e do Instituto CENTEC, vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará. A oferta dos cursos técnicos nestas duas esferas ocorre na modalidade Integrada ao Ensino Médio, excluindo os cursos do CENTEC, que opera seus cursos nas modalidades concomitante e subsequente, assim como outras ofertas da rede federal, em conformidade com o Decreto 5.154/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

---

<sup>48</sup> <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>

No âmbito geral do sistema de Educação Profissional e Tecnológica, a esfera privada tem como seu principal representante o “Sistema S<sup>49</sup>”, com sua ampla rede de qualificação profissional, garantindo a oferta de cursos de Educação Inicial e Continuada e cursos técnicos de nível médio.

#### 4.1 ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

A Educação Profissional no Ceará, na modalidade integrada ao Ensino Médio, se encontra em consonância com a legislação e as orientações políticas do Governo Federal. As ações do Governo do Ceará, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, estruturou a Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional, que integra a política estadual para as juventudes, com vistas a diversificar a oferta do Ensino Médio, visando à sua articulação com a Educação Profissional e com a continuidade dos estudos, conforme exposto no Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, divulgado em março de 2008.

O início da oferta de matrícula dessa modalidade no Ceará ocorreu cinco meses após a divulgação do Plano Integrado e oito meses depois de instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007<sup>50</sup>. O principal objetivo do Programa é a “modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional<sup>51</sup>” em todo o País. Para alavancar o atendimento da modalidade de Educação Profissional Integrada, o Governo do Ceará conta com recursos federais do Programa Brasil Profissionalizado.

Essa política que dá guarida ao Brasil Profissionalizado, que o MEC está disseminando pelos Estados da Federação, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem inspiração em diretrizes que os organismos

<sup>49</sup> Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira: (SESI, SESC, SENAC, SESCOOP, SENAI, SEBRAE, SENAT, SEST e SENAR). Sobre isso, consultar o artigo “Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do sistema S”, de Santos e Silva (2015).

<sup>50</sup> Para participar do Programa Brasil Profissionalizado do Governo Federal, a SEDUC teve de assinar o Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/97) e, a partir daí, com auxílio do MEC, elaborar o referido Plano. Somente após análise do plano pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, ocorreu a celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para garantia dos recursos.

<sup>51</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663). Acesso em: 12 jun. 2015.

multilaterais encaminharam para os chamados países em desenvolvimento, que avançam sob a tutela dos países centrais. Tem por objetivo uma elevação imediata do nível de formação do trabalhador para atender o mercado, através do discurso de “melhor qualificação do cidadão, jovem trabalhador” (BRASIL; MEC; CNE, 2004, p. 8).

Entre 2008 e 2014, as obras corresponderam a 53,50% do total de investimento realizado, seguido da Contratação de Professores da Área Técnica, com 22,67% e Equipamento e Material Permanente representaram 10,75% dos investimentos totais no período, conforme segue:

INVESTIMENTOS (em milhões de reais)						
ANO	Obras	Equipamento e Material Permanente	Veículos	Contratação de professores da Área Técnica	Bolsa Estágio	Outros investimentos
2008	2,734	0	0	0	0	0
2009	38,008	6,270	0	4,141	0	4,325
2010	184,500	9,398	0	19,769	5,102	5,662
2011	104,493	25,665	0	24,565	5,599	1,483
2012	116,015	35,355	5,616	48,191	13,188	4,923
2013	66,929	5,719	0	58,210	19,453	3,644
2014	41,617	28,996	0	80,000	24,801	41,727
<b>TOTAL</b>	<b>554,294</b>	<b>111,403</b>	<b>5,616</b>	<b>234,876</b>	<b>68,143</b>	<b>61,764</b>

(Fonte: Sistema Integrado de Acompanhamento de Programas (SIAP/webmapp)).

Com relação aos gastos com custeio, 50,75% corresponderam ao item material de consumo e despesas fixas, seguido de alimentação dos educandos, que representou um total de 47,42% do custeio. O fardamento dos estudantes significou um custo de apenas 1,83% do total, conforme tabela:

RECURSOS DE CUSTEIO <sup>52</sup> (Em milhões de reais)				
Ano	Material de Consumo e Despesas Fixas	Fardamento	Alimentação	TOTAL
2008	10,639	0,159	2,718	2,877
2009	21,703	0,429	14,663	36,795
2010	25,108	1,024	18,729	44,861

<sup>52</sup> O custeio antes do Plano Plurianual em vigor (2012 a 2014) era realizado como Educação Básica, não sendo possível a identificação detalhada dos itens de custeio relacionado à educação profissional nos anos de 2008, 2009 e 2011 e parcialmente em 2010. Assim, nestes anos, foi feito um cálculo aproximado, segundo número de alunos matriculados e número de escolas em funcionamento.



2011	30,640	0,499	25,653	56,792
2012	32,470	3,055	40,270	75,794
2013	41,279	1,108	44,277	86,664
2014	59,390	1,698	60,394	121,483
TOTAL	221,229	7,971	206,705	435,905

(Fonte: Sistema Integrado de Acompanhamento de Programas (SIAP/webmapp)).

Como visto, desde a implantação e início dos investimentos devidos ao programa federal, o Ceará recebeu diversos recursos para materialização do plano. Chama a atenção o repasse de recursos à iniciativa privada devido à remuneração aos estudantes que prestam estágios durante o terceiro ano do curso. A Lei de Estágio nº 11.788/08 afirma que o poder público não tem obrigação de oferecer estágios remunerados aos estudantes das escolas de educação profissional, porém não obriga que as empresas ou os órgãos o façam. Assim, a “saída” encontrada pela SEDUC foi formalizada pelo Decreto estadual n. 30.933, de 29 de junho de 2012, tornando o estágio curricular remunerado. Notemos que o decreto data de 2012, mas a política de remunerar o estágio vigora desde o início.

Desde a primeira turma a realizar o estágio (2010) até o final de 2014, foram investidos R\$ 69.497.176,65 com o estágio remunerado. Ou seja, o Estado garante todo ano mão-de-obra gratuita a diversas instituições, em especial do ramo privado<sup>53</sup>, conforme tabela de investimentos apresentada acima.

Além desses recursos, foram investidos ainda R\$ 1.765.807,49 na forma de aquisição de Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e R\$ 215.337,73 na forma de pagamento de apólice de seguro obrigatório contra acidentes pessoais, além de auxílio transporte, cujos valores não foram especificados no Portal da Educação Profissional da SEDUC.

A partir de 2011, foram colocadas em funcionamento as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) conhecidas como padrão MEC. O investimento em obras e instalações foi da ordem de R\$ 7.109.280,99, provenientes do Ministério da Educação e do Tesouro Estadual. Foram inauguradas 58 EEEP's Padrão MEC, totalizando, em obras, o valor de R\$ 525.422.508,65.

<sup>53</sup> Isso se torna evidente no texto do Portal da Educação Profissional no Ceará: “Todos os custos que envolvem o processo de estágio são financiados pelo Governo Estadual. Não há ônus financeiro para as empresas e instituições concedentes de estágios”. Disponível em: [http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=58&Itemid=163](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=163). Acesso em: 12/06/2015.

O custo total de aquisição de equipamentos para os laboratórios técnicos foi da ordem de 8 milhões de reais, de acordo com a Coordenadoria de Educação Profissional da Secretaria de Educação.

#### **4.1.1 As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs): uma aproximação**

O Estado do Ceará se destacou no cenário nacional pela expressiva ampliação da política de Ensino Médio integrado à educação profissional. Em 2008, quando o programa foi iniciado, foram implantadas 25 EEEPs, que ofertavam, em 20 municípios, quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

O critério adotado pela SEDUC para a escolha desses vinte municípios foi, além da capital, ser município sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES). A secretaria também seguiu outros parâmetros como: situarem-se nas áreas consideradas socialmente vulneráveis; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação.

A escolha dos cursos se deu em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em consonância com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Esse critério continua a ser considerado na criação de novos cursos. Ou seja, o Estado dá suporte ao desenvolvimento das empresas privadas<sup>54</sup> fornecendo, em primeiro lugar, mão-de-obra gratuita, com os estágios remunerados pelo Estado e, em segundo lugar, mão-de-obra barata previamente selecionada, após a conclusão do curso.

Atualmente, se encontram em funcionamento 111 escolas nessa modalidade, com oferta de matrícula em 53 cursos diferentes e em 82 municípios do Estado. A evolução se deu conforme o gráfico a seguir:

---

<sup>54</sup> Não existem mais empresas estatais de ramos diversificados capazes de se beneficiar dessa política estadual. Portanto, o setor da sociedade mais beneficiado com essa política é a iniciativa privada.

Ano	Escolas em funcionamento	Municípios	Cursos	Matrícula Inicial
	(Nº)	(Nº)	(Nº)	(1ª, 2ª e 3ª séries)
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.279
2010	59	42	18	17.342
2011	77	57	43	23.753
2012	92	71	51	29.958
2013	97	74	51	35.522
2014	106	82	53	40.979 <sup>55</sup>

(Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional /Sistema de Gestão Escolar – Data-base Censo Escolar).

Há de se compreender que fazer uma escola integral significa cumprir procedimentos os quais a qualifiquem para ser denominada de Escola Integral, e essas ações vão muito além de uma integração curricular, da permanência de alunos por dois turnos na escola e da adequação estrutural dos espaços físicos para esse atendimento.

As primeiras escolas profissionais da SEDUC iniciaram suas atividades em agosto de 2008. Trata-se, na verdade, de ex-escolas de Educação Básica regular adaptadas à nova modalidade de ensino. Nelas, os estudantes que manifestaram interesse passaram por uma seleção interna, na qual o histórico escolar do aluno era o indicador determinante da aprovação para efetivar matrícula nas escolas de Educação Profissional Integrada de tempo integral.

Os dados do Portal da Educação Profissional do Ceará mostram que, até 2014, encontravam-se em pleno funcionamento 106 escolas de Educação Integrada no Ceará, ofertando aproximadamente 41 mil matrículas em 82 municípios, distribuídas entre os 53 cursos disponíveis, todos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). A meta estabelecida pelo Governo do Estado de inaugurar a 140ª EEEP até o final de 2014 não logrou êxito<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> Das 40.979 matrículas, 316 foram capturadas no SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) em novembro de 2014, considerando que duas escolas regulares do ano de 2014 foram efetivadas como Profissionais após a Data-base do Censo Escolar.

<sup>56</sup> Essa meta estabelecida pelo Governo Cid Gomes (PSB) era publicamente conhecida e pode ser conferida no seguinte link: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/194-noticias-2014/8313-101-escola-profissional-atendera-jovens-de-altaneira-nova-olinda-e-santana-do-cariri>. Acesso em: 15/07/2014.

Atualizado em junho de 2012, o CNCT conta com 220 cursos distribuídos em treze Eixos Tecnológicos. A rede estadual cearense está distribuída da seguinte forma:

Eixo Tecnológico <sup>57</sup>	Cursos Técnicos
Ambiente e Saúde	Enfermagem, Estética, Massoterapia, Meio Ambiente, Saúde Bucal, Nutrição e Dietética
Controle e Processos Industriais	Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva, Automação Industrial, Mecânica, Química
Desenvolvimento Educacional e Social	Instrução de Libras, Tradução e Interpretação de Libras, Secretaria Escolar
Gestão e Negócios	Administração, Comércio, Contabilidade, Finanças, Logística, Secretariado, Transações Imobiliárias
Informação e Comunicação	Informática, Rede de Computadores
Infraestrutura	Agrimensura, Móveis, Desenho de Construção Civil, Edificações, Portos
Produção Alimentícia	Agroindústria
Produção Cultural e Design	Design de Interiores, Modelagem do Vestuário, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Regência
Produção Industrial	Fabricação Mecânica, Têxtil, Petróleo e Gás, Vestuário
Recursos Naturais	Agricultura (Floricultura), Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Fruticultura, Mineração
Segurança	Segurança do Trabalho
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Guia de Turismo, Hospedagem, Eventos

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

Todas as escolas da rede possuem cadastro no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional (SISTEC), órgão federal, criado em 2008, que registra e controla os dados da Educação Profissional e Tecnológica do País. Todas as unidades de ensino, públicas ou particulares, credenciadas, que ofereçam cursos técnicos de nível médio terão seus dados registrados.

Conforme estudo de Xerez (2013), a estrutura organizacional da rede das EEEP's da SEDUC configura-se em três células: a) a da **gestão** de material, direcionada a dar suporte

<sup>57</sup> A Rede Estadual de Educação Profissional não dispõe de cursos apenas do Eixo Tecnológico Militar do Catálogo do MEC.

de funcionamento, assumindo também a responsabilidade financeira na aplicabilidade dos recursos capitados; b) a célula de **currículo**, responsável pelo desenvolvimento e aplicabilidade do currículo dos cursos técnicos; e c) a célula de **estágio**, incumbida a cuidar da captação de 100% das vagas para o Estágio Supervisionado e todo o processo de estágio, da articulação escola-empresa.

A implantação da rede de EEEP ocorreu a partir de três tipos diferentes de escolas para Educação Profissional: a) **Básicas** – onde antes funcionavam o Ensino Médio regular, adaptadas com ampliação de áreas, construção de laboratórios, refeitórios, ou seja, uma adequação das estruturas físicas para comportar o funcionamento da Educação Integrada que acolhe o estudante durante dois turnos. b) **Liceus** – outro modelo de escola aproveitada pela Educação Profissional foram os liceus construídos no governo de Lúcio Alcântara. São escolas novas e bem estruturadas. c) **Padrão MEC** – foi construída especialmente para a Educação Profissional em horário integral e possui instalações e design mais modernos. São chamadas escolas padrão MEC, pois foram construídas segundo os padrões arquitetônicos definidos pelo Ministério.

Cabe acrescentar que, em virtude de ser um projeto elaborado para um país de dimensões continentais, fica a cargo de cada Estado fazer as adaptações necessárias à realidade climática, cultural e ambiental de sua comunidade.

Ao todo, no final de 2014, a rede contava com 52 escolas adaptadas e 54 escolas construídas no padrão MEC. A partir de 2010, todas as Escolas Estaduais de Educação Profissional inauguradas no Ceará foram construídas segundo o padrão estabelecido, encerrando, assim, a fase de adaptação de escolas regulares para a Educação Profissional.

#### **4.1.2 A formação dos profissionais da educação para a rede de escolas integradas**

A escolha dos profissionais das EEEPs é feita mediante processo seletivo e se propõe a possibilitar a estruturação de um corpo docente apto a integrar os conteúdos desenvolvidos na formação geral e na formação técnica e acompanhar os alunos em seu desenvolvimento social e educacional. Os professores da formação geral fazem parte do

quadro de servidores do Estado, que se constituem de profissionais efetivos<sup>58</sup> ou com contrato temporário celetista<sup>59</sup>. As etapas do processo seletivo são as seguintes:

- 1- Participação de seminário presencial sobre o modelo de gestão e a proposta pedagógica das EEEPs;
- 2- Análise de currículo;
- 3- Entrevista.

Todas as etapas têm caráter eliminatório e classificatório.

A Lei 14.273 de 2008, regulamentada pelo Decreto 30.865 de 2012, dispõe sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das EEEPs. Esta Lei teve dois de seus artigos (2º e 3º) alterados pela Lei 15.181 de 2012, modificando alguns critérios de seleção.

A contratação dos professores da base técnica<sup>60</sup> é feita mediante processo seletivo público realizado pelo CENTEC (Instituto Centro de Ensino Tecnológico), por meio de edital publicado anualmente. Esses profissionais se integram à rotina da escola, envolvendo-se também nas atividades de planejamento. O processo seletivo é constituído pelas seguintes etapas:

- 1- Prova de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos relativos a cada curso técnico;
- 2- Aula prática;
- 3- Análise curricular.

Interessante ressaltar os termos da Portaria nº 1114/2013 da Secretaria da Educação do Ceará, publicada no diário oficial do Estado do Ceará em 16 de dezembro de 2013, que estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2014. Na seção 10, que trata da lotação do profissional da educação nas escolas

---

<sup>58</sup> São servidores públicos concursados do Estado para atuarem na educação básica. Ministram apenas aulas das disciplinas da base comum e das atividades complementares. O professor da rede que for selecionado para a escola de educação profissional, assina um termo de dedicação exclusiva de 40 h/a semanais.

<sup>59</sup> São professores contratados por tempo determinado, pelo Estado, para, supostamente, suprir carência de concursos. Trata-se, tão somente, de profissionais com vínculo de trabalho mais precarizado que os demais. Estes também se destinam a ministrar aulas do currículo da base comum dos cursos técnicos. De acordo com Xerez (2013), seu processo seletivo é feito pela Universidade Federal do Ceará que mantém um convênio com a SEDUC para essa finalidade.

<sup>60</sup> Os professores da base técnica contratados via CLT têm carga horária de acordo com a necessidade de cada curso variando de 10 a 44 horas semanais. Aqui se revela, de maneira mais sutil e enganosa, por se tratar de um segmento educacional mais restrito, mais uma das faces da relação de trabalho precarizada dos docentes do Estado.

profissionais, o subitem 10.4 da portaria condiciona a lotação do professor à assinatura do termo de adesão à filosofia da respectiva escola profissional.

No caso dos professores contratados por tempo determinado, temporários ou técnicos, ocorre maior precarização do trabalho, pois, mesmo atuando em uma escola pública, estão subordinados às relações de trabalho similares aos profissionais do setor privado, sendo vinculados ao regime de trabalho da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e não fazem *jus* a estabilidade profissional que os professores concursados adquirem como servidores públicos sob o regime estatutário. O mais grave é que o número de professores temporários dos componentes curriculares da base comum e da área técnico-profissional vem aumentando e o Governo não adota uma política adequada de reposição de docentes via concurso público, mesmo sob pressão dos docentes.

A forma de contratação sob contrato temporário se espalhou como uma praga nas redes estaduais e municipais, seja na educação básica ou na educação superior. Parece que, de repente, descobriu-se a fórmula mágica de poupar recursos com os docentes e mantê-los numa situação contratual e empregatícia mais frágil, facilitando, assim, a desorganização e a união dos profissionais do ramo. Por fim, parece-nos que atinge, ainda, um objetivo superior: desmontar a capacidade de mobilização da categoria para lutar por seus direitos e por uma melhor educação. Tudo isso, em pleno discurso de ascensão social e surgimento de uma “nova” classe média.

O próprio Documento Base da Educação Profissional Integrada do MEC define essa situação como uma das fragilidades do sistema educacional brasileiro:

(...) na década de 1990, com o recuo na oferta de cursos técnicos na Rede Federal e o completo desmonte do que se tinha nos sistemas estaduais, não houve por parte dos sistemas concursos públicos para compor o quadro de professores da área específica. A primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente (MEC, 2007, p. 32 e 33).

Como se observa, os professores técnicos são contratados pelo CENTEC, o que corresponde a um vínculo fora da esfera da SEDUC. Desta forma, o Estado está transferindo (ou terceirizando), para uma organização social (OS) de direito privado, neste caso, o CENTEC, os seus deveres.

Analisando a composição do Conselho de Administração do CENTEC<sup>61</sup>, verificamos uma estreita parceria entre os membros do ente público estadual e figuras determinantes da indústria local. O Conselho do Instituto é composto da seguinte maneira: presidido pelo Secretário da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Governo do Estado do Ceará (Secitece), Inácio Francisco de Assis Nunes Arruda, Maurício Holanda Maia, da Secretaria da Educação do Estado (Seduc), Fernando Ribeiro de Melo Nunes, da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Fiec), Flávio Viriato Saboya Neto, da Federação da Agricultura do Estado do Ceará (Faec), Cláudio Ricardo Gomes de Lima<sup>62</sup> (Secretário Municipal do Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome da Prefeitura de Fortaleza), Theophilo Michel Álvares Cabral Beserra (corpo docente), Paulo Roberto Gaudencio Noronha (corpo técnico administrativo). Composição semelhante possui seu Conselho Fiscal.

É questionável a legalidade de contratações de pessoas sem concurso público por organizações sociais no âmbito das reformas do Estado brasileiro, que preconizam, por exemplo, a transferência de serviços da Administração Pública para o setor privado – um ajuste ao modelo neoliberal correspondendo ao Estado mínimo. Neste caso, a contratação de professores com vínculos junto a uma organização social configura uma flexibilização no sentido de desfigurar a profissão docente na Educação Básica, corroborando com a crítica que fizemos a respeito da gestão privada do espaço público, no caso a escola e os demais aspectos que envolvem o processo educacional. Caminha-se gradativamente para a generalização da escola pública não estatal no Brasil, como bem desejam os reformadores empresariais da educação.

O Documento Base versa também sobre a formação dos profissionais da rede selecionados para o exercício do magistério do ensino regular nas escolas profissionais:

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (MEC, 2007, p. 33).

Tal realidade observada no documento do Ministério ainda não foi modificada, nem nos currículos das licenciaturas, nem no dia-a-dia do funcionamento das escolas. Os

<sup>61</sup> Informações extraídas do site <http://www.centec.org.br/index.php/quem-somos/o-instituto>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

<sup>62</sup> O secretário municipal também é ex-Reitor do IFCE e integra o Conselho de Administração na qualidade de membro de notória capacidade.



professores passam somente por um “treinamento” a respeito do modelo de gestão baseado na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), da Odebrecht, já como parte do processo seletivo.

Dessa forma, a constituição do quadro docente das EEEPs ocorre de maneira direcionada a adequação dos profissionais ao modelo empresarial adotado, o qual prioriza a visão individualista-empREENDEDORA, em vista a formação de educandos dispostos a, pós-conclusão dos estudos médios, buscarem a sobrevivência empreendendo cada um por si. Ao contrário da ideia inicial constante do Documento Base (2007, p. 41) que almejava “incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, (...) formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”, os profissionais são “instruídos” para expressar uma visão empresarial.

#### **4.1.3 A prática e a proposta pedagógica em questão**

Como vimos acima, a gestão escolar da rede estadual de Educação Profissional no Ceará se inspira nos preceitos do modelo desenvolvido pela Fundação Odebrecht, que consiste no modo de gerenciamento empresarial denominado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), uma variante a ser utilizada no ambiente escolar da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Essa proposta de gestão tem como lema: “Quem não planeja, não executa, quem não mede não sabe de nada”. Essa filosofia se assenta nos quatro pilares da educação contidos no relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Assim, a organização curricular, o planejamento e as práticas pedagógicas se assemelham aos princípios da iniciativa privada e dos organismos internacionais.

Um dos princípios da TESE é a elaboração de um Plano de Ação. Esse plano tem cinco premissas: a atitude empresarial de educadores e educandos; o protagonismo juvenil; a formação continuada dos professores; a corresponsabilidade; e a replicabilidade.

Em entrevista concedida a Xerez (2013), a coordenadora de Educação Profissional da SEDUC<sup>63</sup>, Maria Alves de Melo, revelou que este modelo baseia-se na “Pedagogia da

---

<sup>63</sup> A Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP) é um órgão da (SEDUC), cuja finalidade é coordenar a implantação e desenvolvimento do programa de educação profissional no Ceará. Instituída em 2010 por meio do Decreto 30.282, uma das suas responsabilidades é orientar as EEEPs no processo de integração entre Ensino Médio e educação profissional. Dentre as suas competências estão: definir e implementar o modelo de gestão e pedagógico das Escolas; garantir a sustentação e continuidade da rede de escolas de educação profissional; e definir objetivos, metas e o padrão de funcionamento das EEEPs, garantindo a infraestrutura necessária para a

presença”. Apresenta seu diferencial na presença do gestor monitorando todo o processo, com base no ciclo Plan/Do/Check/Act (planejar, executar, avaliar e refazer as ações). Assim, cada agente da escola é responsável em fazer seu plano de ação específico, que contemple esse conceito de gestão, fazendo com que cada um, com sua meta individualizada, contribua no processo educativo.

A organização curricular das EEEPs propõe a articulação entre as disciplinas do ensino médio e dos cursos técnicos. Assim, para cada curso há sempre uma ou duas disciplinas da formação geral que, por apresentarem mais afinidade com as disciplinas técnicas, são disponibilizadas com maior carga horária. Por exemplo, a disciplina de Biologia tem maior relevância para os estudantes dos cursos da área da Saúde.

A formação geral compreende os treze componentes curriculares básicos e comuns ao ensino médio: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química. A carga horária total nos três anos do ensino médio é de 2.620 horas.

A formação profissional é composta por conteúdos curriculares específicos, de acordo com cada curso técnico, e se divide em doze eixos tecnológicos, conforme estabelecido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC.

A carga horária mínima varia entre 800 e 1.200 horas. O aluno deve cumprir também a carga horária mínima relativa ao estágio supervisionado, que é de 50% para os cursos da área da saúde, e de 25% para os demais cursos, de acordo com a Resolução nº 413/2006 do Conselho de Educação do Ceará.

A LDB estabelece que na base nacional comum do currículo deva preponderar uma dimensão diversificada. Essa parte envolve as chamadas Atividades Complementares, escolhidas pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Sua carga horária varia conforme cada componente curricular, assim como com as especificidades de cada curso.

Dentre as variadas propostas de atividades complementares, a Secretaria destaca: Projeto de Vida; Formação para a Cidadania; Mundo do Trabalho; e Empreendedorismo. Estas ganham destaque devido a seu aspecto de intentar despertar o interesse pelo ramo e pelas práticas empresariais. Os tópicos abordados na atividade de empreendedorismo clarificam essa filosofia: Crescendo e Empreendendo; Iniciando um Pequeno Grande Negócio; e Como Elaborar Plano de Negócios. Deixamos o seguinte questionamento: basta

---

sua atuação. Ela trabalha em parceria com a SEFOR (Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza) e as CREDEs (Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação).

ser um bom “empreendedor” para fazer um negócio prosperar em tempos de retração econômica e desaceleração do comércio?

Juntamente com as atividades complementares, de caráter curricular obrigatório, a COEDP (Coordenadoria de Educação Profissional) vem desenvolvendo projetos com instituições nacionais e internacionais com o intuito de ampliar a qualificação e fortalecer o empreendedorismo dos alunos da educação profissional. Diferentemente das atividades complementares, a participação dos estudantes é opcional, não constituindo o conteúdo curricular obrigatório.

Dentre os projetos desenvolvidos pela COEDP, chama atenção o Projeto Junior Achievement<sup>64</sup> (ou Projeto de Formação de Miniempresa), implantado em 2009 nas EEEPs. Tem como foco o empreendedorismo, objetivando proporcionar aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio uma experiência prática em economia e negócios, organização e operação de uma empresa.

Neste projeto, são apresentados os fundamentos da economia de mercado e da atividade empresarial através do método Aprender-Fazendo, em que cada participante se converte em um mini-empresário, acompanhado por profissionais das áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção.

O programa educacional é desenvolvido em 15 semanas nas escolas participantes e cada turma tem em média 30 alunos. Os alunos acompanham todas as fases de desenvolvimento de uma empresa e ao final comercializam sua produção em uma feira promovida para expor os resultados do projeto, denominada Feira de Miniempresa.

A feira acontece em um estande de exposições montado em espaços de ampla circulação de pessoas. Normalmente o grupo desenvolve quatro produtos, que variam entre vestuário, calçados, agenda, dentre outros. Nessa fase os alunos aprimoram a capacidade de comercialização e toda a renda é revertida para eles. Cerca de mil alunos já fizeram parte do projeto.

Diante essa realidade, Xerez (2013) infere que

[...] as EEEP da SEDUC no Ceará objetivam ações formativas com ênfase na **tecnologia empresarial**, no empreendedorismo e na gestão, demonstrando assim, uma preocupação com a formação de mão-de-obra para atender a demanda do mercado. Freitas (2012), ao se referir “agenda dos reformadores empresariais e a

---

<sup>64</sup> Assim define o site da Junior Achievement: “Associação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada, cujo objetivo é despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola, estimulando o seu desenvolvimento pessoal, proporcionando uma visão clara do mundo dos negócios e facilitando o acesso ao mercado de trabalho”. Ninguém menos que o empresário Jorge Gerdau Johannpeter preside o Conselho Consultivo da Junior Achievement Brasil. Disponível em: <http://www.jabrasil.org.br/jabr/junior-achievement/institucional>. Acesso em: 05 jul. 2015.

educação pública no Brasil” fez críticas a esse aspecto da formação básica e profissional e chama atenção para a Educação Profissional vista como uma via para melhorar a relação oferta e procura de mão-de-obra para mercado, enfim, enfatiza que o objetivo da formação deveria ser as diferentes dimensões da vida humana (XEREZ, 2013, p. 108) (grifos da autora).

Outro projeto implementado nas EEEPs é o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Esse projeto chegou ao conhecimento da SEDUC através do XVIII Encontro da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) – Seção do Ceará, em 2007. Trata-se de uma experiência desenvolvida nas escolas públicas portuguesas e trazida para o Brasil, primeiramente integrado ao projeto das Escolas Profissionais, e, desde 2010, o projeto se estendeu às escolas regulares (NOGUEIRA, 2014, p. 18).

Seu objetivo é intensificar o acompanhamento dos alunos na sua rotina escolar e no seu desenvolvimento pessoal. Esse profissional é escolhido entre os professores da base comum para assumir a responsabilidade por uma turma específica da qual atua também como professor.

Cada professor se dedica cinco horas semanais ao projeto, sendo uma hora para lecionar sobre a disciplina Formação para a Cidadania, referente à parte diversificada do currículo. As quatro horas restantes são divididas entre atividades administrativas, preparação de dossiê do aluno e interlocução com professores, pais e núcleo gestor. Assim, como o modelo de TESE, o Projeto Professor Diretor de Turma se assenta nos quatro pilares da educação contemporânea de Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Entendemos que isso seja uma maneira de corresponsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso do estudante, no caso, de uma turma inteira.

Dentro das atividades complementares, há uma carga horária de estudos já que o aluno fica dez horas diariamente na escola. É um espaço destinado ao desenvolvimento de projetos das diversas disciplinas que compõem o currículo. É também um espaço apropriado para que sejam trabalhados reforço da aprendizagem dos alunos que apresentam mais dificuldades, a recuperação paralela. Se o aluno ficar reprovado em uma disciplina técnica, ele tem que usar os tempos livres para recuperá-la.

A escola profissional adota a progressão parcial. O aluno pode optar por seguir seus estudos fazendo a dependência de até três disciplinas reprovadas do ano anterior. Isso não pode ocorrer se a disciplina na qual o aluno se reprovar for da área técnica, pré-requisito para o ano seguinte. Em termos educacionais, essa maneira de seguir a vida escolar tem consequências negativas para a educação do estudante servindo mais de ocultação da estatística de reprovação escolar.

Somando a carga horária da base comum, da área técnica, do estágio e das atividades complementares, o total deve ser de 5.400 h/a de formação para o estudante da Educação Profissional (XEREZ, 2013, p. 107).

O estágio, por sua vez, tem início ao terceiro ano do curso. Mas há um processo de preparação prévia, com a realização de visitas técnicas às empresas e simulações de práticas nos laboratórios da escola. A carga horária total do estágio é de 600 horas para os cursos do Eixo Ambiente e Saúde, exceto Meio Ambiente, e 400 horas para os cursos dos demais eixos. A idade mínima para iniciar o estágio é 16 anos, conforme estabelece a Lei 11.788/08.

Os estudantes do terceiro ano, ao ingressarem no estágio, recebem uma bolsa concedida pelo Governo do Estado, conforme ficou estabelecido pelo Decreto n. 30.933, de 29 de junho de 2012, ficando as empresas e instituições concedentes de estágio desobrigadas de qualquer ônus ou pagamento ao estudante.

Na empresa, um grupo de oito estagiários é orientado pelo supervisor de estágio e, na escola, pelo professor orientador. O monitoramento do plano de estágio de cada escola e de cada curso é realizado por meio do Sistema Informatizado de Captação e Estágios (SICE). O sistema permite gerenciar a captação de vagas, encaminhar os alunos às concedentes, acompanhar os processos de formalização jurídica do estágio e da frequência mensal do estagiário.

Vemos como a proposta de educação profissional compreende-se alinhada com uma pedagogia de mercado com enfoque no empreendedorismo, em total correspondência com a proposta dos países imperialistas para os países ditos em desenvolvimento. O Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, documento elaborado pela SEDUC em 2008, prova nossa tese:

O avanço tecnológico, associado ao ambiente de competitividade global cuja inovação é a principal vantagem competitiva, coloca a educação e formação profissional e tecnológica como uma variável estratégica do modelo de promoção do desenvolvimento sustentável. O acesso ao conhecimento e à aprendizagem continuada e permanente, ao longo de toda a vida, revalorizam a educação profissional como uma política meramente assistencialista e associada ao atraso e à pobreza, tornando-a uma **política essencial para a formação do cidadão produtivo** e um indicador essencial do mais elevado grau de desenvolvimento econômico e social (SEDUC, 2008, p. 16) (grifos nossos).

Ora, o que antes era utilizado como um mecanismo “meramente assistencialista”, nos dias atuais está para além desta perspectiva. Ou seja, além de assistencialista, serve ainda e principalmente para formação de um exército de reserva para pressionar a queda dos

salários, nivelando a formação profissional por baixo e adaptando os estudantes aos novos métodos em vista a extração da mais-valia relativa.

As premissas adotadas pela SEDUC para educação profissional apontam na mesma direção: protagonismo juvenil; formação continuada; atitude empresarial e corresponsabilidade.

Sustentado nessas políticas e diretrizes das EEEPs da SEDUC,

é possível garantir que as práticas adotadas nas escolas de Educação Profissional da SEDUC, estão fundamentadas em macropolíticas, disseminadas pelos organismos internacionais, as quais refletem toda a ideologia que sustenta a sociedade capitalista contemporânea, com aporte no empreendedorismo, na flexibilização, na sociedade do conhecimento, nas parcerias público-privado, na globalização da cultura e na quebra de fronteiras para o capital humano (XEREZ, 2013, p. 114).

Assim, torna-se de fácil percepção que, através da implementação da gestão empresarial das Escolas de Educação Profissional, a SEDUC-CE incorporou a ideologia do mercado no processo pedagógico. O currículo diversificado desenvolve, de fato, diversas capacidades e talentos nos estudantes. Mesclar atividades intelectuais, manuais e culturais, sem dúvidas, engrandece o ser. Porém, tudo isso é direcionado para uma inserção adaptativa do jovem trabalhador ao mercado de trabalho capitalista com suas características contemporâneas. Afinal um jovem com a “cabeça aberta”, versátil e flexível tem mais condições de encarar qualquer “desafio profissional”, mesmo que isso signifique um maior nível de exploração de sua mão-de-obra.

No final das contas, a afirmação de que “sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho”, constante do Documento Base da Educação Profissional Integrada (MEC, 2007, p. 45), virou letra morta na atual proposta.

Por fim, registramos também que o processo de seleção dos sujeitos que fazem as escolas profissionais (estudantes, professores e gestores) lhe dá o caráter de escolas de excelência, tornando-as vitrine da política educacional do Governo do Estado do Ceará<sup>65</sup>. Uma educação que deveria ser para todos, mais uma vez, acaba sendo para alguns, mesmo sendo pública.

---

<sup>65</sup> O êxito da política de educação profissional tomou proporções nacionais e, juntamente com o PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa, catapultou o ex-governador do estado para ser Ministro da Educação no início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff. Sua gestão durou apenas 77 dias. Ele pediu demissão após pronunciamento seguido de bate-boca no Congresso Nacional, em 18 de março de 2015.

A política educacional cearense atende perfeitamente a vários pontos do Mapa Estratégico da Indústria, traçado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), para o período 2007-2015, como por exemplo:

- Garantir uma Educação Superior de qualidade, entendida como a adequação às necessidades da economia do conhecimento<sup>66</sup> e do sistema produtivo;
- Fortalecer a Educação Profissional e Tecnológica, vide meteórica expansão das ETEPs;
- Promover a cultura empreendedora e difundir valores de livre iniciativa e ética empresarial, vide os incentivos ao “empreendedorismo” e ao modelo de gestão baseado na TESE;
- Expansão da Base Industrial, a exemplo da recente de criação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém e da tentativa de criação da refinaria Premium II, cancelada devido aos escândalos de corrupção na Petrobrás e aos primeiros sinais de desaceleração econômica.

Essa perfeita sintonia com as metas da CNI consta oficialmente no atual Plano Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentado do Ceará: Plano de Ação 2011 – 2020, que está alinhado com as proposições contidas no Plano de Ação do Ministério de Ciência e Tecnologia 2007 – 2010.

Destarte, nossa crítica não questiona os números e o alcance da política estadual de Educação Profissional – que também deve ser criticamente analisada –, mas sim a filosofia de mercado presente desde os documentos oficiais até as práticas escolares. Na sociedade capitalista (em especial nos países mais pobres), que caminha sempre para um maior nível de exploração da classe trabalhadora, a educação cumpre o papel de educar para o emprego. Educar a partir da ideologia dominante, que, em hipótese alguma, ensinará que os problemas estruturais vivenciados pela maioria da população serão resolvidos com o fim da propriedade privada dos meios de produção e o estabelecimento de uma sociedade comunista.

---

<sup>66</sup> De acordo com matéria no site do Conselho Nacional de secretários estaduais para assuntos de CT&I (CONSECTI), na Economia do Conhecimento, o capital intelectual ou intangível terá uma contribuição crescente e eventualmente dominante. O novo modelo de produção e distribuição está alicerçado no livre acesso à informação; na educação, criticamente em ciências e engenharias; e na capacidade de criar e inovar coletivamente, em redes unindo universidades, institutos de ciência e tecnologia (C&T), escolas, empresas e indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um extenso corpo de pesquisas sobre educação profissionalizante, mas, no que diz respeito ao quadro mais recente, de certo modo, os estudos permanecem em uma zona de inteira incipiência. Ainda existe uma lacuna imensa a nos desafiar, mas, supomos que, progressivamente, isso tende a ser superado. Neste trabalho, de alguma maneira, ousamos adentrar essa seara e oferecer uma contribuição à temática, de longe, tanto ampla quanto complexa, sem, evidentemente, ter a intenção de sequer nos aproximar da ideia de esgotar a questão, mas, pelo menos, de sugeri-la e indica-la.

Com referência ao tempo conceitual, nos apoiamos no materialismo histórico-dialético com vistas a propor um balizamento teórico ao estudo da experiência com o ensino tecnológico, notadamente na quadra atual, tomando como referência empírica o estado do Ceará.

Aqui, o ângulo de visão é crucial. Não há nenhuma dúvida sobre a influência das ideias marxistas sobre este estudo. Ao longo de toda dissertação, as suas ferramentas foram aplicadas - e, imaginamos - de modo criativo, com o intuito de iluminar as questões suscitadas pela pesquisa. Os que tiveram a paciência necessária para chegar até esta página, decerto, sabem do que estamos falando.

Em larga medida, nos propusemos a estabelecer um estudo crítico do modelo de escola profissionalizante praticado no Ceará nos últimos sete anos, o que nos obrigou a recriar a moldura que lhe circunda e a ele voltar com o necessário embasamento teórico-histórico. Nessa perspectiva, apresentamos, agora, algumas considerações conclusivas a respeito do nosso objeto, anotando os aspectos investigativos e conceituais com relação a ele.

O ensino tecnológico, assentado em leis e decretos federais e estaduais, conforme indicados no transcorrer da dissertação, em nada nos lembra dos modelos de escola profissionalizante calcados, por exemplo, em trabalhos de Karl Marx, uma vez que se pauta pela ideia de uma formação ligeira de mão-de-obra para o mercado de trabalho; perspectiva que, nem de longe, dialoga com as intenções e projetos do velho revolucionário alemão. Com efeito, trata-se de concepções diametralmente opostas de como tratar o problema. No corpo legal que serve às políticas dos governos recentes no Ceará, a profissionalização é tratada como adestramento, desvelando um horizonte pedagógico inversamente proporcional às impostações de inspiração marxiana.



Os alvos do modelo recentemente implantado no Brasil são o mercado **capitalista** e os interesses do capital e, essa é uma das conclusões que exala do texto em tela, demonstrando os limites categóricos do modelo neotecnicista<sup>67</sup> em andamento.

Convém ter em mente o fato de que o modelo em foco não é uma simples expressão de leis e decretos do Estado brasileiro, ou mesmo da legislação específica de uma de suas unidades federativas; mais do que isso, estamos perante um projeto que emana de paradigmas fundados nas pesquisas e proposições de estudiosos vinculados ao Banco Mundial. Dessa maneira, o padrão neotecnicista, seguido pelo governo cearense, em última análise, segue o *modus operandi* do e do Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), de agências a ele vinculadas e de orientações que daí dimanam.

Ora, o que define o *modus operandi* desses organismos internacionais? Para Queiroz (2008, p. 58), o enfoque do *World Bank Group*<sup>68</sup> “sustenta-se em orientações educacionais que convém ao capital” e, nesse cenário, “a educação é pensada dentro de limites nitidamente traçados e seu fundamento mais expressivo plasma-se pelo caráter instrumental”. (Idem, p. 59). Durante toda pesquisa bibliográfica e estudo dos dados, em larga escala, essas questões se reafirmaram em toda a sua complexa configuração. De feito, o Banco Mundial e seus parceiros atuam em torno de objetivos bem delineados, e um deles, sem dúvida, é a ideia de um ensino de caráter neotecnicista-profissionalizante voltado ao mercado de trabalho capitalista.

Ademais, essa interpretação e orientação acompanham os parâmetros gerais do Banco, nos quais as relações entre fazer e saber, efetivamente, perdem o seu impulso dialético e se traduzem na perda de uma questão decisiva e essencial de qualquer projeto pedagógico compromissado com a mudança: a reflexão crítica.

Nesse sentido, um dos remates desta dissertação compreende a localização privilegiada do Banco Mundial e de seus estudos como fundamentos desse modelo de ensino tecnológico. Portanto, a leitura da realidade, levada a cabo pelo Governo do Estado do Ceará, no marco da implantação do seu projeto de escola profissionalizante, se ajusta expressamente aos ditames da pedagogia de ferro deste organismo internacional. Nessa linha, o banco, nascido da Ordem de Bretton Woods, em essência, orienta os que o seguem em uma só

---

<sup>67</sup> Usamos este termo consagrado por Saviani e resgatado mais proximamente por Freitas (2011).

<sup>68</sup> O Grupo Banco Mundial é composto pelas seguintes instituições: BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), IFC (Corporação Financeira Internacional), AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimentos), CIADI (Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos). O Banco Mundial é formado pelo BIRD e pela AID.

direção: a da relação entre tecnologia e capital. Ou, mais propriamente, a da preparação de mão-de-obra conveniente às necessidades do capital.

É evidente que isso não implica ignorar as especificidades da educação profissional no Brasil, a qual, em última análise, está submetida à lógica dominante no âmbito nacional. Acontece que o principal país sul-americano, em tamanho, população e dimensões econômicas, não é uma peça solta de uma engrenagem inexplicável. Aqui, também, o toyotismo entrou com força, cobrando habilitar as pessoas a competir no mercado de trabalho, influenciando os reformadores empresariais da educação, inspirando os cursos fragmentados e a supressão da reflexividade crítica como um dos fundamentos da educação. Assim, o Brasil profissionalizado é o país cooptado pela lógica do capital, traduzido na linguagem mística dos técnicos do Banco Mundial e dos arautos do toyotismo.

Além do que, essas questões afloraram com ênfase desmesurada depois que o terremoto neoliberal se espalhou por um raio desmedido de terra e de campo, transformando tudo em terra arrasada e campo de caça. Em sua lógica, o neoliberalismo trouxe em seu bojo não somente a prevalência clássica do setor privado, mas pregou e impulsionou a voracidade privatista e o tecnicismo instrumentalista. Não por acaso, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) não se encabula em difundir as suas premissas de uma “verdadeira” educação, fundada na difusão de valores da livre iniciativa e da promoção da cultura empreendedora, conforme desvelamos em passagem do presente texto.

Desta forma, não há por que não concluir o que parece patente: o caráter integrado à arena internacional do modelo de formação profissional hegemônico no Brasil; de mais a mais, de integração às demandas do capitalismo, em sua rude expressão contemporânea, realçada pelo receituário neoliberal. Essa talvez seja uma das conclusões que ajudam a emoldurar, mais de perto, a cena da educação técnica que perpassa um número determinado de escolas da rede estadual de ensino do Ceará.

Em nossos estudos, descemos do céu à terra, trazendo essa discussão para a esfera da experiência concreta das escolas profissionais do Ceará. Essa experiência, calcada no Plano Integrado de educação profissional e tecnológica do Estado do Ceará, extensiva a mais de cem Escolas Estaduais de Educação Profissional, mostra-nos como os governos recentes e o seu projeto, desde sempre, procuraram articular a educação às necessidades do mercado, reforçando os liames não só entre tecnologia e capital, mas, em última análise, entre este e a escola gerida com recursos públicos.

Como anotamos ao longo do texto, a Rede Estadual de Educação Profissional ficou cooptada pela lógica do capital, não apenas pela conversão da ideia de tecnologia em

tecnicismo, ou pelo repasse de recursos públicos à iniciativa privada (como no caso dos estágios), ou mesmo pelo imbricamento escola-empresa-educação tecnológica; essa cooptação deriva dos seus objetivos fundantes, da transformação da instituição pública de ensino em correia de transmissão dos interesses empresariais e de suas ideologias despolitizantes, bem como do disciplinamento de jovens, com potencial crítico, em força de trabalho de baixo custo.

Certamente, o sistema moderno de maquinofatura reduz a necessidade de qualificação específica, como descrevemos há pouco no corpo do texto, e a educação profissional ofertada pelo estado do Ceará se coaduna perfeitamente a essa lógica sombria de economia do capital. No Brasil, a expansão do ensino profissional nos últimos oito anos estabelece sintonia fina, no tocante ao tempo, com a recente explosão de crise aberta do capitalismo mundial, que busca solucionar os seus impasses torrando emprego e barateando o preço da força de trabalho. Assim sendo, no Ceará, a visão predominante no cerne do modelo aplicado se alia às conveniências de um regime social embasado na desumanização do único elemento progressivo em seu universo de paradoxos: o proletariado.

Eis os fundamentos para entender o objeto.

Nesse devir, estamos perante um projeto de ensino profissionalizante permeado de limites praticamente intransponíveis: limites de formação, limites de mercado, limites das promessas de sol suscitadas pelos pregoeiros desse protótipo de educação tecnicista. Esses limites, em última instância, definem a conclusão mais lapidar desse fechamento.

A sua contrapartida só encontra paralelo no terreno de uma crítica implacável. Neste texto, oferecemos uma crítica tenaz e robusta a esse modelo, implantado no Ceará pelas mãos de um governante com os pés no Brasil e a cabeça nas lições aniquiladoras do *World Bank Group*. Na concepção que rege os projetos do Banco Mundial, e que o governante abraçou com inusitado arrebatamento, o ensino tecnológico é posto em nítida oposição a uma estratégia pedagógica que tenha como alvo prioritário o desenvolvimento do ser humano, apesar do requinte discursivo de seu projeto. Os seus alvos, não custa ressaltar, são o mercado de trabalho capitalista e os interesses do capital. Em resumo: a profissionalização como adestramento para atender a ambição e a cobiça do empresariado tupiniquim, especialmente o cearense.

Alicerçamos a crítica que fazemos tomando como referência os trabalhos de Marx, Engels e de estudiosos da teoria marxista clássica. Eis a base do escrutínio crítico que baliza toda a argumentação que esgrimimos, organizadamente, em cada capítulo desta obra dissertativa que, no momento, entregamos (inicialmente) ao crivo da banca. Partindo desses

estudos, afirmamos cabalmente que a educação para merecer esse nome precisa apontar, como diria Mészáros, “para além do Capital” e de seus metabolismos imanentes. Essa é uma peroração que resulta da pesquisa e da sua organização, sistematização e reconstituição intelectual. Isso só se fez possível porque, nessa travessia, relacionamos elementos que são indispensáveis para configuração do objeto, dentre os quais podemos enfatizar categorias como: capital, trabalho, alienação, formação humana, educação profissional, integração e politecnia. Esses elementos, de maneira articulada, e sob o prisma da reconfiguração e análise, promoveram não somente a desmistificação do modelo estudado, mas apontaram na direção de seu necessário sobrepujamento.

Mais do que nunca, nos parece absolutamente correto o ponto de vista de Nosella (2004), devidamente registrado páginas atrás: o papel da educação é o de “forjar pessoas de visão ampla e complexa”. Decididamente, não é esse o desiderato dos que decidiram politicamente pelo caminho mais estreito (na perspectiva de uma reflexividade crítica) e simples (para cooptação do capital), qual seja, o da educação profissional como mote para habilitar jovens a competir no mercado de trabalho.

Essas palavras finais não esgotam a discussão, mas, em larga medida, lhe situa no plano da desmistificação do discurso operado pelas classes dirigentes, bem como desmascara os intentos dos reformadores empresariais e o discurso da “nova classe média”, sinalizando que o destino que é reservado aos jovens estudantes não é outro, senão o de ser “elevado” à condição de mão-de-obra dócil, de preço módico e acessível, tendente a se tornar presa fácil à avidez do capital. Eis onde nos leva a supressão da reflexividade, isto é, a domesticação pretendida pelos estrategistas de um inconfesso interesse particular: o dos donos dos meios de produção, circulação e troca.

## REFERÊNCIAS

ARCARY, Valério. Existe uma nova classe média no Brasil? . In: \_\_\_\_\_. **Um reformismo quase sem reformas** – Uma crítica marxista do governo Lula em defesa da Revolução Brasileira. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011a.

\_\_\_\_\_. Menos reformas e mais revoluções. In: \_\_\_\_\_. **Um reformismo quase sem reformas** – Uma crítica marxista do governo Lula em defesa da Revolução Brasileira. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 16 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. **Documento Base 2007**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 19 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 18 de abril de 1997, p. 7760.

\_\_\_\_\_. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 20 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC: **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º o art. 36 e os arts. 39 a. 41 da Lei nº 9.394. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso: 19 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC: **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso: 20 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. MEC: **Programa Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663)>. Acesso em: 19 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. SETEC. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=286&Itemid=353](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=353)>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. **As 20 metas do PNE aprovadas pela Comissão de Educação**. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/quadros/qd\\_507.html](http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/quadros/qd_507.html)>. Acesso em: 17 de jul. 2014.

CARDOSO, Maria José Pires Barros; NETO, Enéas de Araújo Arrais. O ensino médio e a formação dos trabalhadores: competências para quem e para quê? In: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenice Gomes de (org.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

CARDOSO, Tereza Fachada L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1114, de 10 de dezembro de 2013**. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2014 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 3, Ano V, nº 236, 16 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Governador Cid Gomes realiza feito histórico e inaugura 100ª EEEP**. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/9740-governador-cid-gomes-realiza-feito-historico-e-inaugura-100o-eeep>> Acesso em: 25 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. **Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento sustentado do Ceará**: Proposta de um plano de ação 2011-2020. Fortaleza: mar/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. **Coordenação de Educação Profissional**. Disponível em: <<http://www.sct.ce.gov.br/index.php/coordenadorias/coordenadoria-de-educacao-profissional-cepro>>. Acesso em: 19 de jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Educação Profissional**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>>. Acesso em: 19 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Plano integrado de educação profissional e tecnológica do estado do Ceará**. Ceará: mar/2008. Disponível em: <[http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-content/uploads/2010/09/pi\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-content/uploads/2010/09/pi_educacao_profissional.pdf)> Acesso em: 25 mar. 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa Estratégico da Indústria: 2007 – 2015**. Brasília: CNI/DIREX, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS PARA ASSUNTOS DE CT&I. **Inovação sem fronteira: a economia do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.consecti.org.br/artigos/inovacao-sem-fronteira-a-economia-do-conhecimento/>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

ENGELS, Friedrich. **Princípios do comunismo**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA, 1980.

FERNANDES NETO, Edgard. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea; \_\_\_\_\_; SOUZA, Gilberto. **A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, p. 101-142, 2009.

FREITAS, Marcos C. de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico de tecnologia. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil**. 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 21-56.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b.

GODEIRO, Nazareno (org.). **Os motivos da revolta popular: um balanço crítico do governo do PT**. Por Nazareno Godeiro, Daniel Romero e Érika Andreassy. São Paulo: ILAESE, 2014.

\_\_\_\_\_. **A quem serve a crise na educação brasileira?** Uma análise da realidade educacional no Brasil e no RN. São Paulo/RN: ILAESE, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação tecnológica. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

JIMENEZ, Susana V.. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra (Orgs.). **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_; LIMA, Martean F. de. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94, ago. 2011.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-estar: O Caráter de Classe das Políticas Públicas**. 1ª Edição. Maceió, Alagoas: Instituto Lukács, 2013.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias, 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. **Consequências sociais do avanço tecnológico**, volume 1. São Paulo: Edições Populares, 1980.

\_\_\_\_\_. A guerra civil na França. In: MARX, Karl. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O capital**: Crítica da economia política (Livro I: o processo de produção do capital). São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Revista Outubro**. N. 4, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

\_\_\_\_\_. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**, 2. Ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MORENO, Nahuel. **Teses para a atualização do programa de transição**. São Paulo: CS Editora, 1992.

NERI, Marcelo C (Coord.). **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Pequena Grande Década**: Crise, Cenários e a Nova Classe Média. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2010.

NEVES, Antonio Maurício C. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUEIRA, Jenilson Sousa. As escolas de educação profissional no ceará e o papel do coordenador pedagógico na integração curricular: um estudo de caso na EEEP Jaime Alencar de Oliveira. Curso de Especialização em Gestão escolar e Coordenação Pedagógica. **Monografia**. Fortaleza. Ceará: Faculdade 7 de Setembro, 2014.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2004.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **A transformação da qualidade da educação básica no Brasil**. 2010. Disponível em:

<[http://iepecdg.com.br/uploads/artigos/101216\\_transf\\_educ\\_brasileira.pdf](http://iepecdg.com.br/uploads/artigos/101216_transf_educ_brasileira.pdf)> Acesso em: 07 jun. 2015.



POCHMANN, Marcio. **Nova classe média?** : o trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Fábio José C. de. As aporias do Banco Mundial (análise do relatório sobre o desenvolvimento do BIRD - 2006: crítica aos seus conceitos de equidade e desenvolvimento). In: **Estado e políticas públicas: vivências e criticidades**./Elza Maria Franco Braga (organizadora) - Fortaleza: Edições UFC, 2008.

REIS, Maria de Fátima. **Educação Tecnológica: a montanha parou o rato?** Portugal: Porto Editora, 1995.

RODRIGUES, Anna Maria M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica** – um estudo dos manuscritos de 1861-1863, São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ROUSSEAU, Jean J. **Do Contrato Social**. São Paulo: Penguin Companhia, 2011.

SABINO, Thiago C. **Avaliação de desempenho: Experiências e o uso do SPAECE como política de responsabilização dos professores da rede estadual do Ceará**. Monografia – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário**. Curitiba: CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. Concepções epistemológicas e onto-históricas da técnica e da tecnologia: um debate no legado de Álvaro Vieira Pinto. In: **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. \_\_\_\_\_; Jimenez, Susana; VIANA, Cleide M. Q. Q.; RABELO, Jackeline (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2013.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Maria C. C.; FARIAS, Aracelia C. Ensino médio integrado no estado do Ceará: o “Caminho das pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In: **Revista Expressão Católica**, v. 1, n. 2, p. 58-68, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_; SILVA, Geisiane Cristina P. da. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do sistema S. In: **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. In: **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, março 2003.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei; \_\_\_\_\_; SANFELICI, Jose Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SOUSA, Antônia de Abreu. As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Elenice Gomes de (org.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SUCHODOLKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014>>. Acesso em: 17 de jul. 2014.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana M. D. de; FIGUEIREDO, Fábio F. (Orgs.). **Trabalho, Sociabilidade e Educação: uma Crítica à Ordem do Capital**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TROTSKY, Leon. Uma oposição pequeno-burguesa no Socialist Workers Party. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa do marxismo**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008. v.1.

XEREZ, Antonia S. P. **Educação profissional no Ceará: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010)**. 2013. 186 f. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.