



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS - FAFIDAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO
CENTRAL - FECLESC
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO – MAIE

GEORGE AMARAL PEREIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE
NO ESTADO DO CEARÁ: CRÍTICA À PEDAGOGIA DO EMPREENDEDORISMO

QUIXADÁ – CEARÁ

2015

GEORGE AMARAL PEREIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO
ESTADO DO CEARÁ: CRÍTICA À PEDAGOGIA DO EMPREENDEDORISMO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Trabalho, educação e movimentos sociais

Orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Dores Mendes Segundo

QUIXADÁ – CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

Pereira, George Amaral.

Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará: crítica à pedagogia do empreendedorismo / George Amaral Pereira. – 2015

1 CD-ROM. 153 f. : il (algumas coloridas) 4 ¾

“CD-ROM Contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Limoeiro, 2015.

Área de concentração: Trabalho, educação e movimentos sociais

Orientação: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

Co-orientação: Prof^a. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo

1. Trabalho 2. Educação profissionalizante 3. Formação de professores
4. Crise estrutural do capital 5. Empreendedorismo empresarial. I. Título.



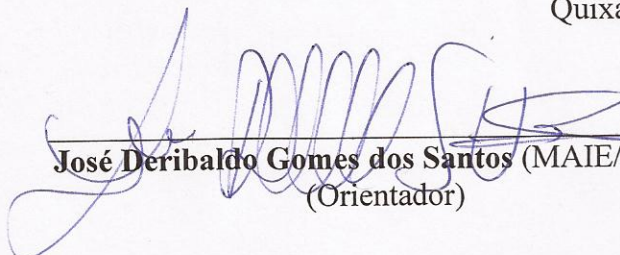
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ- UECE
Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)

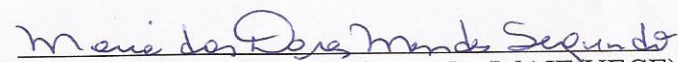


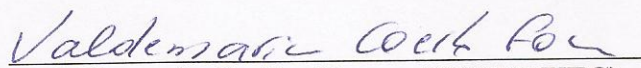
ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE GEORGE AMARAL PEREIRA

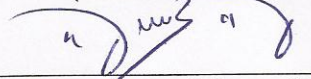
Às 14 (quatorze) horas, do dia 16 (dezesesseis) de março de 2015 (dois mil e quinze), no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, especificamente, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE) em Quixadá, reuniu-se a Comissão Examinadora para o julgamento da Dissertação de Mestrado do aluno **GEORGE AMARAL PEREIRA**, intitulada: **“Formação de Professores para a Educação Profissionalizante no Estado Ceará: Crítica à Pedagogia do Empreendedorismo”**. Feita a apresentação do trabalho e realizada as arguições, o texto foi considerado SATISFATÓRIO, sendo atribuída a nota 10,0 em resultado da avaliação das professores doutores: **José Deribaldo Gomes dos Santos** (orientador), **Maria das Dores Mendes Segundo** (co-orientadora), **Valdemarin Coelho Gomes** (Examinador Externo), **Jorge Alberto Rodriguez** (Examinador). Assinam a presente ata os professores supracitados para os devidos efeitos legais.

Quixadá, 16 de março de 2015.


José Deribaldo Gomes dos Santos (MAIE/UECE)
(Orientador)


Maria das Dores Mendes Segundo (MAIE/UECE)
(co-orientadora)


Valdemarin Coelho Gomes (PPGEB/UFC)
(Examinador Externo)


Jorge Alberto Rodriguez (MAIE/UECE)
(Examinador)

De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo ...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa

Lutar pelo amor é bom, mas alcançá-lo sem luta é melhor.

William Shakespeare

*Dedico ao meu filho Sávio Emanuel, minha
maior inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Aos queridos Francisco Artur de Souza e Josefa Alves da Silva, que assumiram minha educação como meus pais, a quem devoto minha estima, afetuosamente, para sempre. Assim como minhas tias, especialmente tia Ducarmo que amo demais.

À minha mãe que, mesmo distante, manteve-se como pilar de sustentação existencial e com vínculo sempre carinhoso em relação a mim.

À minha família, que suportou os momentos de adversidades, em especial Antônia Alves (Hilda), companheira das muitas etapas do meu desenvolvimento pessoal.

Ao Sávio Emanuel, meu filho, razão maior do pai coruja.

À professora e amiga Fatiana Carla Araújo, pela atenção, incentivo e colaboração, especialmente em um momento difícil da minha vida.

De modo especial, agradeço à Professora Susana Jimenez, não só pela atenção dedicada a mim, mas por toda sua trajetória de luta contra a desumanização opressora e por ser referência de muitos estudantes e intelectuais. Sem sua luta é difícil imaginarmos os espaços para os estudos marxistas e a luta contra a barbárie desumanizadora. Quero estender esse agradecimento a todos os integrantes do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO que debateram minha produção e colaboram com minha formação acadêmica, assim como os debates ocorridos no LAPPS (FECLESC-QUIXADÁ) no âmbito dos encontros do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade.

Ao Professor Deribaldo Santos (Deri), primeiramente pela sua incansável militância revolucionária em espaços acadêmicos, porém sem jamais limitar-se a eles. Esse trabalho é resultado dos debates teóricos, dialogando com o chão da realidade que o Deri faz com maestria. Agradeço pela dedicada, paciente e imensa contribuição na minha formação pessoal e acadêmica, ora por meio das orientações da dissertação ora pelas conversas telefônicas, via *e-mail* ou *skype*. Com certeza um grande professor.

Aos colegas, professores e alunos da EEEP Amélia Figueiredo de Lavor, de Iguatu, pelo tempo de amadurecimento profissional e por compartilhar da luta em favor da formação humanista dos jovens trabalhadores. Em especial, às turmas de alunos de 2010, 2011, 2012 da referida escola pela militância, do chão da sala de aula para as ruas, suportando as consequências de um processo de greve cheio de conflitos, tensões e de grande aprendizado para todos.

Aos amigos do Mestrado MAIE, turma de 2013: Ivânia, Leiliane, Raquel, Edleuza, Ozirene, Paulo Pio, Joyce, Gaby, Ozielton. E a todos os professores, especialmente a Maria das Dores

Mendes Segundo pela atenção, paciência e dedicação mesmo quando as tarefas sufocam o tempo e espaço de nos comunicarmos.

Aos amigos Renan Araújo, Rivânio, Cristiane, Anastácio Neco, Cristina, Antônio Marcondes, Antônio Nascimento (Toim), Aline, Adéle, Emanuela (Manu), Rosângela Ribeiro, Lucas, Roger. Esses camaradas compareceram nas lutas, nos debates, nos momentos de angústia e, portanto, também agora na alegria, quero compartilhar com eles os frutos desse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho consiste em analisar a formação de professores perante a implantação do projeto de Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará. Essa política educacional, criada em 2008, estabelece uma rede de escolas profissionalizantes, as Escolas Estaduais de Educação Profissional, destinada aos jovens da classe trabalhadora. Para isso, adotou a ideologia empresarial da Odebrecht S/A sob a forma de Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE) como fundamento da gestão escolar e da prática pedagógica do trabalho docente. Com isso, verificamos em que termos se expressa a vinculação entre os pressupostos teórico-metodológicos do empreendedorismo empresarial, o processo de precarização da profissão docente e a formação continuada ofertada aos professores. Nesse quadro, a proposta exige que os professores se adequem a um “novo” perfil pedagógico: o de assimilarem os preceitos da TESE e as precárias condições em que está assentada a profissão docente. De caráter teórico-bibliográfico, perspectivada pela onto-metodologia marxiano-lukacsiana, nossa investigação pretendeu aproximar o máximo possível do objeto em estudo e de seu movimento no real. Dessa maneira, elaborar a crítica à proposta de formação dos professores subsidiada pelo empreendedorismo empresarial. Ao optar por essa metodologia, entendemos ser o trabalho a categoria central da sociabilidade humana e fundante dos complexos sociais, entre os quais a educação. Desse modo, a relação trabalho-educação, em que o trabalho assumiu a forma alienada/estranhada na sociedade de classes capitalista, determina sobre a educação a internalização do *ethos* do capital no processo de reprodução social. O estágio atual de produção e reprodução social do capital encontra-se em crise profunda, fazendo com que se desdobrem sobre o complexo educacional as determinações da reestruturação produtiva, política, econômica e ideológica sob o signo de um dos seus principais instrumentos: o neoliberalismo. Nesse contexto, debatemos as orientações das agências internacionais multilaterais bem como as reformas educativas, determinadas aos países da periferia capitalista como forma de adequação às exigências do capital internacional. Através das reformas, a formação de professores foi enfatizada como imprescindível para o êxito das políticas educacionais. Consideramos a iniciativa do executivo cearense como mais uma investida do capital tentando abarcar a educação formal via aparato estatal, fazendo adentrar na escola pública a ideologia mercadológica do empreendedorismo empresarial. Para isso, necessita que os professores se adequem à proposta da TESE, em processo marcado pela precária forma de contratação, ao mesmo tempo em que empreende-se uma precária formação humana e profissional na modalidade continuada, para o exercício de uma profissão precária.

Palavras-chave: Trabalho. Educação profissionalizante. Formação de professores. Crise estrutural do capital. Empreendedorismo empresarial.

ABSTRACT

This dissertative research consists in analyzing the teacher's training in face to the implantation of the project of Integrated High School at Ceará. This educational policy, which has been created in 2008, establishes a vocational school web, the State Schools of Vocational Education, that is directed to the young people from the workers stratum. For this, such policy has adopted the Odebrecht S/A business ideology under the Socio-Educational Corporate Technology (TESE) form as basis of school management and of the teaching pedagogical practice. Thereat, we had verified in which terms are expressed: the linking between the theoretical-methodological presuppositions of the corporate entrepreneurship, the precariousness process of teachers' profession and the continuing education offered to the teachers. In this context, the proposal requires from the teachers to get adapted to a "new" pedagogical profile: to assimilate the TESE precepts and the precarious conditions on which is founded the teachers profession. Having a theoretical-bibliographical character, with a Marxian-lukácsian onto-methodological perspective, our investigation had intended to approximate, as maximum as possible, the object under study and its movement in the reality. This way, we had aimed to elaborate the criticism to the teachers' training proposal which is subsidized by the corporate entrepreneurship. By choosing this methodology, we understand that labor is the central category of the human sociability and that it founds the social complexes, among which the education. Thereby, the relation labor-education, in which labor has assumed the alienated/estranged form in the capitalist class society, determinates on the education the *ethos* internalization of capital in the social reproduction process. The current stage of social production and reproduction of capital is under a deep crisis, causing, as developments on the educational complex, the determinations of productive, political, economical and ideological restructuration, under the sign of one of its main instruments: the neoliberalism. In this context, we had discussed about the multilateral international agencies' orientations, as well as the educative reforms, which are determined to the countries of the capitalist periphery, as way of adjusting them to the exigencies of the international capital. Through the reforms, the teachers' training has been emphasized as indispensable to the success of the educational policies. We consider the initiative of Cearense executive as one more onslaught trying to cover the formal education via state apparatus, forcing the marketing ideology of corporate entrepreneurship to enter the public school. For this, it is necessary for teachers to get adapted to the TESE proposal, in a process which is characterized by the precarious hiring form, at the same time in which is entreprised a precarious human formation at the continuous mode, for the exercise of a precarious profession.

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

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 – Evolução do percentual matrículas em cursos de Licenciaturas.....	82
Gráfico 2 – Evolução do percentual de matrículas em cursos Licenciaturas à distância	83
Gráfico 3 – Expansão da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissionalizante	95

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC	Instituto Centro de Educação Tecnológica do Ceará
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EaD	Educação à Distância
EEEPs	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
EPTb	Educação Profissional e Tecnológica brasileira
EREM's	Escolas de Referência em Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IF-CE	Instituto Federal de Educação Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto Principal de Educação
PRE	Projeto Regional de Educação
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEMTEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	O OBJETO E SUA PROBLEMÁTICA: PALAVRAS INICIAIS	15
2	A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS	28
2.1	PENETRANDO NO FENÔMENO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O FUNDAMENTO DO TRABALHO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	29
2.2	PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E SUAS DICOTOMIAS DE CLASSE: UMA APROXIMAÇÃO.....	35
2.3	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: ALGUNS ASPETOS QUE SE DESDOBRAM NO COMPLEXO EDUCATIVO.....	46
3	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: NOTAS CRÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO	62
3.1	BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O PERCURSO RECENTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	63
3.2	AS DIRETRIZES DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
4	EMPREENDEDORISMO EMPRESARIAL E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO ESTADO DO CEARÁ.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
	ANEXOS	135
	ANEXO A–PROGRAMA DE AÇÃO	136
	ANEXO B– QUESTIONÁRIO ABERTO	138
	ANEXO C– TERMO DE CONTRATO DOCENTE POR TEMPO DETERMINADO	141
	ANEXO 4 – EDITAL DE ADESÃO À TESE	143

1 O OBJETO E SUA PROBLEMÁTICA: PALAVRAS INICIAIS

Como professor da rede pública estadual, observei, nos últimos anos, o interesse crescente das políticas públicas pela formação de professores como instrumento central para solucionar os problemas escolares. Empresários, intelectuais, políticos, celebridades midiáticas e setores ligados à sociedade, de forma geral, fazem eco a essa proposta. Baseadas nesse apelo, inúmeras publicações indagam como tornar os fundamentos teóricos da prática pedagógica mais eficientes. O debate em torno desse assunto tem despertado muitas posições, revelando interesses nas formas de apropriação do saber. Na quase totalidade das defesas em favor da centralidade da formação docente como elo para resolver aqueles problemas, as proposituras de seus elaboradores apontam para a necessidade de se criarem espaços formativos ajustados aos chamados novos paradigmas educativos.

Seguindo a mesma lógica, a educação profissionalizante, alinhada ao nível médio, tem sido aclamada como solucionadora para os diversos problemas que afligem os jovens da classe trabalhadora no que tange à formação e ao desemprego. Argumentam os governos e as elites dominantes, com uso da mídia burguesa, que tais problemas decorrem do despreparo para o mercado de trabalho. E mais, que não falta emprego e sim profissionais qualificados. Para atender a esse suposto problema, a elite e seus *ventríloquos* infiltrados na esfera estatal tratam de criar políticas educacionais visando um tipo de instrução direcionada à formação de trabalhadores ajustados às exigências do capital.

De acordo com esses pressupostos, presenciamos claramente os interesses empresariais adentrando na esfera escolar, exigindo que os indivíduos estejam em constante formação para atenderem às demandas do mercado. Nesse caso, professores e alunos, em busca de uma formação orientada pelo empreendedorismo empresarial. Entramos numa discussão que trata da transformação da educação em mercadoria, aclamada pela sociedade capitalista em crise profunda. Aprender a empreender se constitui um dos pilares da educação nesse início de século. Distante da formação *omnilateral*, tal movimento está permeado de agressividade que se dá através do controle político-ideológico para atingir seus objetivos.

Essa tem sido a tônica no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Ceará, visto que a defesa para a implantação da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional, as chamadas EEEPs¹, gira, via de regra, em torno de tais argumentos. Essas escolas

¹ Utilizaremos nesse trabalho a forma simplificada EEEPs para nos referimos à rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional implantada pelo Executivo do Estado do Ceará, na gestão de Cid Ferreira Gomes. Elas seguem a tônica dos acordos internacionais e fundamentos legais do Estado brasileiro, no que se refere ao aporte financeiro para a educação profissional através do Programa Brasil Profissionalizado. Durante o governo Lula

encontram-se assentadas na pedagogia do empreendedorismo e orientadas pelos pressupostos da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE)². Este documento foi inspirado, por sua vez, na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), foi adaptada à educação cearense a partir da experiência do Estado de Pernambuco³. O princípio norteador do trabalho docente empregado pelas EEEPs é exatamente a festejada formação continuada. Ela aparece como principal prática para que o professor faça a própria formação.

Percebemos, então, um quadro com novas exigências no meio educacional, tendo em vista a imposição do paradigma de qualidade total⁴ na educação e crescente expansão da modalidade de ensino profissionalizante em nível médio. A expansão da rede de escolas estaduais de ensino profissionalizante assenta-se no chão histórico das relações antagônicas entre as classes sociais, tanto que os professores precisam estar alinhados aos pressupostos ídeo-políticos da proposta de ensino atrelado ao empreendedorismo educacional. Em conformidade com a pedagogia do empreendedorismo e direcionado pela TESE/TEO, o ensino permanece calcado no velho dualismo histórico, da educação profissionalizante *versus* formação propedêutica.

Conforme a urgente demanda que se impõe sobre a formação de professores, analisamos o que subjaz à justificativa da implantação dessas políticas educacionais de formação docente para educação profissionalizante e seus desdobramentos no espaço escolar, recortando o caso do Estado do Ceará. Nesse sentido, a formação continuada como princípio

(2003-2010), mudanças complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foram feitas, alterando o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Com isso, o governo federal repassa recursos para adicionais aos estados que investem na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional.

² Documento que é adotado nas EEEPs como filosofia de gestão do processo pedagógico, adaptado a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht, isto é, a escola passa a ser vista como empresa trabalhando por metas e direcionando a formação para o mercado de trabalho.

³ No Estado do Pernambuco, foram criadas políticas educacionais firmando parcerias com o setor privado através do Ensino Profissionalizante e Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's). As Escolas de Referência em Ensino Médio foram implantadas no âmbito do Ginásio Pernambucano, revelando um modelo de gerenciamento da educação pública para o ensino médio, mediante contratos de gestão compartilhada com o setor privado. De modo esclarecedor, Farias, Santos e Freitas (2013) revelam que a Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE) adotada no Ceará para as escolas profissionais foi inspirada num receituário empresarial, a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), para ser empregado em todos os níveis de Organizações (empresas). A escola pública como instituição e instrumento de luta da classe trabalhadora para ter acesso ao conhecimento agora tem, de forma desvelada ao adotar tal ideário, completa submissão aos interesses privados. Uma política educacional que direciona a escola para absorver o *ethos* do capital apenas confirma ainda mais a teoria do capital humano em feições neo-modernas como na propositura *Um Tesouro a Descobrir*, formulada pela Comissão Internacional para a Educação do Século XXI e coordenada por Jacques Delors.

⁴ Sobre o conceito de qualidade total, Saviani (2010, p. 437) explica: “O conceito de qualidade total está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender as necessidades do consumo em massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes”.

norteador do fazer docente constitui-se na principal prática empregada pelas EEEPs para, como dizem seus defensores, permitir que o professor aprenda com a prática escolar cotidiana. De maneira geral, tal formação é integrada à Educação à Distância nos termos da Educação Profissional e Tecnológica (EPTb)⁵ ou ofertada pela própria instituição de ensino na chamada modalidade de formação em serviço.

É oportuno destacar que, desde a década de 1990, os países de capitalismo periférico, entre eles o Brasil, alinhados às agências internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras, empreendem reformas educacionais no âmbito da atuação dos Estados, ajustando gestão, currículo, conteúdos e métodos de ensino, ao pacote neoliberal. No bojo dessas determinações prevalece a lógica de mercado, consolidando os interesses da burguesia.

Já no Plano Nacional de Educação (PNE)⁶, formulado e aprovado para o período 2001-2011, a formação docente foi contemplada em capítulo próprio, e muitas ações vêm sendo implementadas em função das determinações e prazos ali contidos. Capacitações, treinamentos, formação à distância, formação continuada em serviço, entre outras. Seja qual for a denominação, há hoje, no cotidiano desses profissionais, forte interferência das políticas públicas para se forjar um determinado perfil que se adeque a um 'novo' professor para um também suposto inovador sistema educacional.

Integrando o quadro das políticas de educação para a qualificação do professor, como aponta Freitas (2007), esse novo paradigma da formação caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação, pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação: normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância, entre outras modalidades, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.

⁵ No Brasil, a utilização da expressão Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está atrelada à política de educação profissional da Secretaria de Educação Profissional do MEC. Esta pesquisa, ancorada em Santos, Farias e Freitas (2013), verifica que essa sigla é utilizada pelos organismos transnacionais para designar a chamada Educação Para Todos, projeto chancelado pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Assim sendo, para diferenciarmos as duas nomenclaturas, optamos por seguir Silva (2012), que adiciona um 'b' minúsculo àquela sigla, grafando-a, desse modo, EPTb.

⁶ Cada um a seu modo, dispositivos legais como, por exemplo, Plano Decenal de Educação para Todos (1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação (PNE1 2001-2011) e (PNE2 2011); entre outros documentos legais, acabam por sintetizar, não sem contradição, interesses das agências internacionais e dos empresários da educação. Sobre o Plano Nacional de Educação, Saviani (2010) informa que, após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/1961, foi estabelecida a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja aprovação se deu em 12 de dezembro de 1962. Portanto, o Plano Nacional de Educação aprovado para o decênio 2001-2011 é o segundo da história da educação brasileira. Entretanto, queremos indicar o PNE 2001-2011 como o primeiro após a aprovação da LDBEN Nº 9.394/1996.

Ao mesmo tempo em que há um interesse na formação de professores, ocorre a implantação de políticas de educação profissional com novas exigências à atuação docente. Sobre isso, Cunha (2007) destaca a expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; as metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; as novas necessidades político-pedagógicas advindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional; a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; o Ensino Médio Integrado; a Escola Técnica Aberta do Brasil; o Programa Educação para Todos (ProUni); a Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais, indígena e quilombola, entre diversas outras iniciativas das políticas públicas, demandam a chamada formação e ou qualificação profissionalizante.

No contexto cearense assistimos à criação de uma rede de escolas de ensino profissionalizante, ao que indicam diversas pesquisas, a exemplo de Santos (2012), prenhe dos interesses de recomposição do capital. As chamadas EEEPs pretendem desenvolver suas atividades em tempo integral, direcionando-as à classe trabalhadora. Tal política implantada pelo executivo do Estado do Ceará na gestão do então governador Cid Ferreira Gomes⁷. Tendo em vista a realidade expansiva⁸ do ensino médio-profissionalizante⁹ no Estado do Ceará, o paradigma de eficiência docente é apontado como o meio mais prático de transmitir a cultura da inclusão na chamada globalização.

As Escolas de Educação Profissional em Tempo Integral seguem atreladas, em sua estrutura organizacional, à marca do receituário das agências internacionais, vinculado ao movimento de Educação para Todos (EPT), quando, por exemplo, expressa seu vínculo com o Relatório da ONU *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors. A estrutura organizacional do projeto de EMI no Ceará integra um amplo conjunto de dispositivos legais e órgãos estatais conforme aponta Farias *et al.*, (2013, p. 268):

O ‘inovador’ projeto do ensino profissional integrado ao médio, com oferta em diversas áreas de formação profissional e em dois turnos consecutivos: manhã e tarde, conta, para sua efetivação, com a implantação das EEEPs, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Conforme dados

⁷ Enquanto essa investigação se realizava, Cid Gomes tornou-se Ministro da Educação.

⁸ O projeto de EMI iniciou-se em 2008 com 25 unidades escolares com pouco mais de 4.000 alunos matriculados. Esse indicador registrou 40.000 no ano de 2014 (esses dados estão sujeitos a alterações). O número de cursos protocolados no Ministério da Educação aumentou de 12 para 51.

⁹ Recusamo-nos a utilizar a nomenclatura de técnico por entender que essa proposta de ensino profissionalizante em nível médio não se aproxima da essência do que significa ontologicamente, como desenvolvido por Vieira Pinto (2008), o adjetivo técnico.

oficiais, o Plano Estadual Integrado de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IF-CE), com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE), via Instituto Centro de Educação Tecnológica do Ceará (CENTEC), SEDUC e Sistema S de ensino, tem ampliado a oferta da educação profissionalizante de nível técnico, em especial, para o Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará.

Configura-se uma rede operacional para atender à demanda do sistema produtivo e nela está inserido o professor. Este precisa estar alinhado ao paradigma educativo que melhor atende aos anseios de uma educação voltada para o mercado de trabalho. A pressão existe, pois o apelo para a adesão aos paradigmas educacionais domina também o campo da formação docente em defesa de uma educação cada vez mais próxima do saber prático, valorização das experiências cidadãs e da diversidade cultural. Entretanto, também almejamos a necessidade de educação para emancipação humana em que a busca de conhecimentos proporcione uma visão ampla da realidade para que, assim, o estudante possa se posicionar melhor diante dos desafios, problemas, limites impostos pela atual estrutura social.

Perfaz, então, a necessidade em melhor compreender como se configura a teia de relações entre as exigências efetivadas pelas políticas educativas de formar professores e o perfil almejado no Estado do Ceará para os profissionais que atuam nas EEEPs. Precisamente, queremos investigar os fundamentos teóricos, políticos, filosóficos e ideológicos que servem de base à proposta de formar professores para a chamada educação profissionalizante. Que relação se estabelece entre o discurso 'inovador' das EEEPs e as orientações dos organismos internacionais?

De tais inquietações nasceu a proposta deste trabalho, que analisa os pressupostos teóricos e metodológicos vigentes na proposta da formação docente na modalidade continuada e o modelo almejado no Estado do Ceará no contexto de crise estrutural do capital. Para atender a tal objetivo, temos que considerar a relação trabalho e educação e o contexto do capitalismo periférico brasileiro em consonância com as políticas de ajustamento ao pacote neoliberal. Nelas, a gestão do Estado conferiu à educação o papel central no processo de reestruturação do capital, processo no qual uma das prioridades recai sobre a formação de professores como elemento importante na adequação aos interesses da classe dominante.

Por sua vez, as concepções em torno da formação continuada variam de acordo com interesses que subjazem aos paradigmas que se instalam no campo do conhecimento educacional. Em função dessas exigências, a formação do professor, ressaltando a modalidade continuada, é defendida de forma imprescindível para se adequar ao novo paradigma de produção que é imposto pelo capitalismo em crise e defendido pelos organismos

internacionais. Nesse cenário, discutir a formação continuada, assim como todo o complexo da educação, é relevante, visto que, no contexto atual, segundo o pensamento recorrente nos elaboradores das políticas educacionais, a educação desponta como panacéia capaz de solucionar qualquer moléstia social.

A formação do professor é inerente à trajetória de vida do indivíduo, suas experiências, conhecimentos adquiridos. Entretanto, no contexto da sociedade capitalista em que a educação formal assumiu a tarefa de integrar os indivíduos mediante a transmissão dos saberes sistematizados, é que se exige profissionalização do professor. É no contexto da mundialização do capital, mais especificamente, que há a imposição de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salários e carreira. Dentro desse cenário, a modalidade continuada deve ser realizada à distância. As festejadas EaDs são chamadas a responder ao problema da formação de professores, cabendo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a garantia de assegurar a qualidade do ensino.

Por esse prisma, é notório o esforço do Estado brasileiro em ajustar a educação ao pacote de políticas neoliberais a fim de promover a inclusão do país na economia dita globalizada. O ponto de partida é a reestruturação produtiva mundial do capital tendo como marco a crise estrutural do capital iniciada na década de 1970. Em decorrência desse processo, emerge a necessidade de um novo perfil de trabalhador, dotado de novas competências¹⁰ e de uma nova mentalidade, adaptado à nova divisão internacional do trabalho e às relações contratuais surgidas no seio da crise.

A educação, destacadamente, assume o papel disseminador dos preceitos ideológicos da reprodução social do capital. Esse processo, como aponta Jimenez (2010), provoca crescente subordinação da educação aos interesses do mercado em escala mundial. A autora aproveita para ressaltar o peso mandatário dos chamados organismos multilaterais, como o FMI, o BM, a UNESCO, que pressionam obstinadamente a dissolução das fronteiras entre o público e o privado, em favor dos interesses deste último (JIMENEZ, 2010).

Nossa revisão bibliográfica, em suas primeiras investidas, já pode apontar que tais organismos assessoram, nos países da periferia capitalista, o conjunto de reformas estruturais que têm como objetivo adequar todos os complexos sociais às necessidades do capital. Como

¹⁰ Pedagogia das competências, dos projetos, do professor reflexivo, entre outras: “Denominados pela sociologia da educação de novos paradigmas educativos, são conceitos que guardam em comum a falta de centralidade da relação trabalho-educação” (SANTOS; COSTA, 2012, p. 90). Para um aprofundamento sobre a Pedagogia das Competências, ver em: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (2010).

principal desdobramento desse conjunto de reformas no campo da educação, cria-se, principalmente para aquele conjunto de países, o Movimento de Educação para Todos (EPT). Tendo como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, “as reformas educacionais, representam o direcionamento dos organismos internacionais defensores de uma educação que atendam aos interesses do mercado” (JIMENEZ 2010, p. 35).

Com centralidade conferida à educação básica, tal reunião compreende ser necessário reorganizar o sistema educacional, priorizando a formação de professores, pois, de acordo com as tendências educacionais vigentes, são estes profissionais que, em contato com a população mais precarizada, teriam a tarefa de contribuir decisivamente para salvar a sociedade hodierna do capital, ajustando a educação, em seu conteúdo e métodos, aos interesses das classes dominantes.

O modelo implantado no Estado do Ceará expõe claramente as novas exigências que impõem modificações sobre o perfil do professor, principalmente, no que diz respeito à atuação docente. A formação continuada é colocada como princípio da prática docente. Os conceitos norteadores dessa pedagogia são, entre outras propostas, confortáveis ao *léxico* empresarial: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade. Tais conceitos passam a fazer parte tanto da formação docente quanto da sua prática.

Essa estratégia de gestão que quer fazer da formação de professores uma mediadora da preparação para o mundo laboral, porém subsumida às demandas do mercado, força que o trabalho docente assuma o caráter salvacionista sem, no entanto, levar em consideração os limites impostos pelas contradições inerentes ao processo de luta de classes, tampouco pelas condições estruturais do capital em crise profunda. Com efeito, sem considerar rigorosamente esses determinantes, não se conseguirá desnudar o objeto.

Diante desse cenário é que se apresentam os anseios das políticas educacionais para que os professores sejam profissionais em permanente atividade de formação e aprendizagem. Desprovido de análise aguçada, esse discurso não revela seu aspecto contingencial e determinante sobre a vida profissional do educador. Para tanto, a inserção da educação na sociedade capitalista se constitui a partir da economia de mercado, ou seja, a produção voltada para a troca, primariamente, em vez de atender às necessidades genuinamente sociais. As relações sociais estão baseadas na produção de mercadorias, no valor de troca, enraizadas na propriedade privada, na oposição entre capital e trabalho, trabalho intelectual e trabalho manual e no antagonismo entre as classes dos proprietários dos

meios de produção e dos não-proprietários, detentores da força de trabalho.

Tais imperativos projetam para esta investigação o estudo da relação trabalho e educação sob a bandeira do capital em sua forma imperialista atual que se encontra em uma crise sem precedentes na história do capitalismo. Sobre esse debate, vale ressaltar os estudos de Santos (2012, p. 16), que inspirado em algumas categorias da obra de István Mészáros, analisa os interesses da classe dominante sobre a educação e faz a seguinte advertência:

[Para] a burguesia, ao assumir o controle da produção, torna-se de suma importância educar os trabalhadores para que possam fechar o circuito de produção: recursos materiais, matéria-prima, homens, mulheres, crianças e idosos (...). Para ser mais enfático, idade, sexo, dentre outras especificidades humanas, isso, para a burguesia não importa; o que interessa é o que cada um pode disponibilizar para o capital.

O capital voraz por ampliar lucros e refazer perdas, cerceia da humanidade o direito à educação *omnilateral*, procurando extrair dos trabalhadores apenas seu lado alienado que pode agregar valor capitalista à produção e recompor a riqueza do capital, especialmente em momentos de crise.

A compreensão acerca da problemática da educação no cenário atual perpassa a necessidade de averiguar os marcos do capitalismo contemporâneo, que está mergulhado em sua crise estrutural desde a década de 1970 e se entende até a atualidade. Para Mészáros (2011), a crise expõe a intensificação de uma inédita “barbárie social”, que o faz conceituar o momento atual como de crise estrutural do capital.

Nisso repousa a necessidade de uma reflexão profundamente crítica: retomar rigorosamente os pilares sustentadores da sociabilidade capitalista através do onto-método marxiano-lukacsiano, visto que o modelo certificado por Marx é o que permite uma maior aproximação da compreensão do movimento do objeto no real. Com esse método, aumentam as possibilidades de compreendermos o processo histórico de constituição do homem enquanto ser social, resultado da atividade prática dos homens sobre o mundo, das relações intrincadas entre o complexo econômico e complexo educacional. Quando a “eficiência” da educação escolar oferecida à classe trabalhadora é tida como o caminho mais curto para superar o atraso econômico-social brasileiro, os pressupostos assegurados pela onto-metodologia tornam-se ainda mais necessários. Esse conjunto de fatores, entre alguns outros, compõe o cenário em que esta pesquisa foi gestada.

Vale ressaltar que esta pesquisa toma como hipótese que uma proposta educativa baseada em pressupostos empresariais, como o caso aqui estudado, não abrirá mão da

oportunidade histórica de empurrar para dentro da escola do trabalhador os componentes pedagógicos que satisfazem aos seus interesses.

Com essa hipótese aclarada, podemos apresentar nossa proposta de estudar a formação ofertada para o professor no contexto das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará com mais segurança.

Isso escrito, **nosso objetivo, de forma geral**, é analisar em que medida os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia do empreendedorismo empresarial estão presentes na formação dos professores adotada pela EEEPs. Para que possamos nos aproximar o máximo possível do objetivo geral, propomos, de **modo específico, os seguintes objetivos**: 1) contextualizar historicamente a formação docente no Brasil, a partir da década de 1960 como referência, particularizando a iniciativa cearense implantada no Ensino Médio Integral (EMI); 2) examinar os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia do empreendedorismo empresarial; e, 3) verificar se há, e em que medida, articulação entre o discurso dos organismos internacionais e a formação docente dos professores da educação profissionalizante do Estado do Ceará que se formam em serviço.

Para realizar as reflexões propostas por esta investigação, com finalidade em compreender os diversos pontos de vista relacionados à questão, sobretudo aqueles que mais influenciam as políticas educativas sobre a formação docente, apoiamo-nos numa pesquisa de caráter teórico-bibliográfico. A investigação será, assim, submetida à crítica sustentada na perspectiva dos clássicos do marxismo, visto que a intenção da pesquisa é desvelar os interesses vigentes que utilizam a educação como elemento de recomposição das perdas capitalistas em sua crise profunda. Acreditamos que as categorias marxianas: trabalho, modo de produção, luta de classes, educação classista, divisão social do trabalho, totalidade, entre outras, são imprescindíveis para que nos aproximemos do objetivo. Assim, demonstraremos as distinções entre o trabalho em sua forma mais pura e primária e o trabalho explorado pelos proprietários dos meios de produção sobre os que possuem apenas sua força de trabalho.

Sendo coerente com a perspectiva teórico-metodológica escolhida, esta investigação, na esteira de Lima e Jimenez (2011), situa a educação como um complexo social fundado pelo trabalho, em que a educação é definida como um complexo universal necessário à reprodução do homem como ser social. Como consequência dessa complexificação, o trabalho “chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne a educação pode se efetivar” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p.74). Reforça Jimenez (2011, p. 157) que “o lineamento ontológico do pensamento marxiano tem no processo de autoconstrução do

homem seu fio-condutor, cujo ato ontológico-primário é o trabalho”, como categoria que funda o ser social, sem, contudo esgotá-lo. É a partir do trabalho que nos tornamos humanos. Não nascemos humanos, mas nos constituímos para atender às necessidades de sobrevivência. Com efeito, é através de nosso intercâmbio com a natureza que a história humana se processa¹¹, articulando individualidade e generidade no quadro da reprodução social.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a formação docente está inserida numa totalidade complexa, compondo, como propõe Marx (2011, p. 15), “uma síntese de múltiplas determinações, estando assim, na unidade do diverso”. Destarte, em nosso caso, “a reflexão problematizadora sobre qualquer elemento do processo educativo “deve ser precedida, necessariamente, de uma teoria geral do ser social ou, como Lukács a denominou, de uma ontologia do ser social” (TONET, 2011, p. 137). Seguindo essas indicações teórico-metodológicas, esta análise recorre ao contexto histórico-social que envolve a formação docente perspectivando destrinchar o objeto em sua totalidade.

Como ponto basilar de nossa reflexão, Marx (2007, p. 49) foi enfático quando asseverou que o “melhor método é começar pelo real e pelo concreto” quando se quer fazer uma pesquisa científica. O princípio onto-metodológico de que devemos partir das condições materiais de existências dos homens, isto é, do modo de produção da vida material que condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.

Também apoiaremos-nos em Georg Lukács (1978; 2010; 2012; 2013), visto que foi este pensador um dos maiores responsáveis por realinhar o marxismo ao seu caráter humanista revolucionário, restituindo às ideias de Marx sua plataforma ontológica. Com efeito, Lukács possibilita-nos interpretar a realidade social a partir de Marx, buscando captar a relação essência-fenômeno.

Para Lukács (2012), a totalidade social se constitui de estruturas complexas, abrangentes em sentido tanto extensivo quanto intensivo, cuja dinâmica envolve relações entre fenômenos e suas conexões. Justamente por essa complexidade, especificamente pelo movimento histórico da burguesia diante da crise do sistema capitalista contemporâneo, optamos pelas elaborações do filósofo húngaro István Mészáros (2006; 2008; 2011). Nosso interesse pela sua obra reside nas reflexões que faz acerca do capital em crise e seus rebatimentos em várias estruturas sociais. Suas análises apontam os caminhos adotados pela burguesia para continuar mantendo a lucratividade, mesmo com o grau cada vez mais expansivo e incontrolável da crise do capital. Uma dessas estratégias elege a educação como

¹¹As autoras citadas têm como base de suas reflexões a *Ontologia do ser social*, escrita pelo último Lukács.

válvula de escape em que as perdas podem ser compensadas quando esta esfera é o instrumento adequado para inculcar princípios, valores e ideias necessários à reestruturação produtiva, de modo particular, para os educadores dos países situados na periferia do capitalismo.

Nesse sentido, também recorreremos às contribuições preciosas de Netto (2011; 2012), Tonet (2005; 2011; 2012), Lessa (2012; 2013). Já para compreender o lugar da educação como um complexo no processo de reprodução e transformação social, apoiaremos em Aníbal Ponce (2010), e Lima e Jimenez (2011). No que se refere à história da educação e seu papel social, Manacorda (2010a; 2010b), Saviani (2007; 2009, 2010), entre outros autores que versam sobre os limites da educação mediante as estruturas sociais conforme os marcos de uma formação *omnilateral* serão relevantes. Para melhor compreendermos a educação profissionalizante debateremos apoiados em Santos (2012). Por fim, acerca do empreendedorismo educacional, lançamos mão das contribuições Cêa (2007a) e de Freres (2008), tendo vista a crítica ontológica que tecem sobre o assunto, entre outros autores. Também trilharemos as contribuições de Antunes (2009), Santos e Costa (2012) que reafirmam o caráter estrutural da crise mediante a globalização.

Assim, o papel da educação no processo de reprodução social tem um vínculo com o trabalho. Primeiro porque participa da reprodução do homem, enquanto ser social, desenvolvendo atividades que o fazem pertencer a um gênero. Um ser que salta ontologicamente da esfera orgânica para a esfera social, capaz de produzir incessantemente o novo e que acumulou um patrimônio histórico-cultural, cuja mediação pelo complexo da educação se faz necessária para que cada indivíduo se aproprie de saberes, habilidades, conhecimentos, se constitua homem, integrante do gênero humano.

Procurando aclarar as investidas do capital sobre o complexo da educação e nela controlar a formação docente, entramos em uma discussão que trata da transformação da educação em mercadoria. Ao atender às demandas endereçadas pelo capital e seus interlocutores estatais, percebemos uma relação de submissão da escola aos interesses da burguesia. Tal movimento está permeado de agressividade que se dá através do controle político-ideológico para atingir seus objetivos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, além de estudos teórico-bibliográficos, realizamos um levantamento dos documentos do Movimento de Educação para Todos, de governos e organismos internacionais, bem como alguns documentos elaborados pelos empresários que defendem a proximidade da escola com o mercado, tais como o movimento dos empresários brasileiros Todos pela Educação. Analisá-los nos possibilitará melhor

desnudar o objeto. Iniciamos pelos documentos que forjam o paradigma da EPT e, em seguida, em relação ao Estado brasileiro, a LDBEN n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Programa Brasil Profissionalizado, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PNE (2001-2011), entre outros. Por fim, visitaremos a Proposta da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE/TEO), documento oficial que serve de embasamento para a formação em serviço, e o Programa de Educação à Distância, que nos possibilitará uma maior abrangência ao que intentamos investigar.

Partindo do exposto até o momento, vislumbramos atender aos nossos objetivos estruturando a presente exposição em três partes. Na primeira, subdividida em três tópicos, buscaremos as produções teóricas clássicas marxistas para fundamentar nosso objeto de estudo acerca do trabalho e da educação na sociedade. Traçaremos, na segunda, o contexto histórico que envolve a formação de professores no Brasil, analisando o papel do Estado mediante as exigências dos organismos multilaterais internacionais – FMI, Banco Mundial, UNESCO – e seus desdobramentos nas políticas educacionais de formação docente. Na terceira parte, mais especificamente, trataremos das iniciativas cearenses gestadas nas EEEPs. Recortaremos o caso da formação docente na modalidade continuada ressaltando em um quadro-síntese como ela se relaciona com o paradigma de Educação para Todos (EPT) e o compromisso Todos pela Educação, iniciativa empresarial que adentra no espaço escolar.

No capítulo I, **A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e desdobramentos históricos**, apresentaremos os traços mais gerais, de forma necessariamente sintética para uma exposição como a nossa, das relações ontológicas da categoria trabalho com o complexo da educação. Explicitando o contexto entre as determinações do trabalho como categoria modelo da práxis social, em sua forma pura e primária, com a formação humana. Ainda nessa parte, delinearemos o quadro histórico das transformações da educação, debatendo a sua função mediante a dualidade e fragmentação da educação escolar na sociedade dividida em classes, sob comando da burguesia, articulando a problemática atual ao quadro de crise estrutural do capital, o que acaba encaminhando) forçadamente mudanças ao complexo da educação e formação docente a fim de manter o controle sobre metabolismo social Assim, intentamos rastrear o processo histórico no qual a formação docente torna-se um dos elos da transformação do ensino em mercadoria e da educação como instrumento de disseminação da ideologia da classe dominante.

Em seguida, no Capítulo II – **Formação docente no brasil: notas críticas sobre a educação do educador no cenário contemporâneo**, trataremos dos elementos onto-

históricos na perspectiva de formação dos professores. Verificaremos, então, a formação docente num contexto em que o seu papel está a serviço, primariamente, dos interesses do capital em processo de reestruturação produtiva mediante a crise do capital, que desperta a atuação dos organismos internacionais multilaterais para os países da periferia capitalista. Para tanto, as transformações estruturais demandam a criação de saídas para a crise, especialmente encaminhando aos países periféricos reformas de conteúdo neoliberal como condição para saírem do subdesenvolvimento econômico-social.

Ainda nesse capítulo, discutiremos as políticas educacionais de formação docente mediante Reforma do Estado e da educação no Brasil e seus rebatimentos sobre a formação de professores. Esse debate será apoiado em Saviani (2009; 2010), Jimenez (2010), Mendes Segundo (2005), Maia e Jimenez (2013) e Santos (2012), entre outras contribuições sobre o tema. Intentamos explicitar o pacto entre governo, empresários e agenda de Educação Para Todos (EPT), presentes nas políticas educacionais brasileiras, especialmente, recortando o debate a partir da década de 1990 aos dias atuais. Pretendemos, assim, evidenciar o quadro de propostas de formação de professores presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o PNE (2001-2011), o PDE, e o pacto entre governo e os empresários Todos pela Educação.

Para terminar a exposição, mas jamais o debate, no terceiro Capítulo – **Empreendedorismo Empresarial e Formação Docente para a Educação Profissionalizante no Estado do Ceará**, propomo-nos a averiguar os pressupostos que sustentam a formação docente como princípio norteador da prática docente de professores das EEEPs, inspirada na TESE/TEO. Faremos, inicialmente, uma exposição acerca das ações do executivo estadual para implantar, a partir de 2008, a rede das EEEPs. Essa implantação atende ao chamamento empresarial mediante a pedagogia do empreendedorismo, que adota a filosofia de gestão empresarial chamada TESE/TEO, adaptada à educação, a partir da experiência do Estado de Pernambuco que tem como parâmetros tais pressupostos empresariais que assaltam agora a escola do trabalhador cearense. Apresentaremos a estrutura organizacional, as fontes de financiamento, o processo de seleção dos professores, o perfil almejado, as condições de trabalho docente e o ideário pertinente à formação continuada ali inscrita.

2 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS

A formação de professores, situada no complexo educacional, desponta nas diretrizes dos organismos financeiros internacionais multilaterais, nas políticas educacionais brasileiras, no discurso da mídia burguesa como um dos principais elementos para sanar os diversos problemas enfrentados pela escola. A ação docente eficiente elevaria os níveis de aprendizagem escolares, efetuando, por sua vez, índices socioeconômicos semelhantes aos dos países situados na periferia do capitalismo aos patamares das potências imperialistas como, por exemplo, Estados Unidos e Inglaterra, pensam alguns segmentos sociais. Isto significa, entre outras coisas, pôr a educação no centro do debate. Contudo, ao se levantar tal discussão, de maneira geral, não é considerado que ela está inserida na sociedade capitalista e cada vez mais atrelada aos mecanismos de reprodução ampliada do capital. De toda maneira, investe-se em formas de abarcar a formação humana como forma de controle ideológico no momento de crise profunda do capital, de caráter estrutural, como assegura Mészáros (2011).

Nesse cenário, uma suposta ineficiência do ensino é apontada como um dos principais fatores do subdesenvolvimento socioeconômico, pois alegam os apologistas do capital, que há forte despreparo do trabalhador para o mercado de trabalho, razão que justificaria o desemprego e exclusão; assim como uma má formação escolar lhe impossibilita o acesso ao emprego, terminando por culpar a educação pela acentuação da vulnerabilidade social diante do contexto de reorganização do sistema produtivo, político-ideológico em favor do capital. Esse acaba sendo um panorama ideal – somente ideal – para a defesa e efetivação de políticas educacionais de ensino profissionalizante e de uma pedagogia alinhada aos interesses de mercado, que preferimos denominar de *pedagogia do empreendedorismo*. Tal propositura pedagógica, centrada no conjunto das orientações dos organismos internacionais, pretende pôr em marcha um novo perfil de professor que possa prontamente atender às demandas escolares de formar o ‘novo’ trabalhador.

Como ponto de partida para nossa análise, pontuamos ser necessário rastrear nosso objeto através da relação trabalho e educação. O primeiro como complexo fundante e o segundo como complexo fundado. Por esse motivo, tratamos a educação e a formação docente sob a ótica de categorias marxianas. Mesmo que Marx não tenha elaborado um postulado específico sobre a educação, compreendemos que há em sua extensa obra delineamentos de uma concepção de formação humana radicalmente diferente da proposta defendida pela

burguesia. Outro autor em que nos apoiaremos é Lukács (2010, 2012, 2013), pois, ao interpretar a realidade social a partir de Marx, busca captar a relação essência-fenômeno e elabora um extenso postulado ontológico sobre a gênese e constituição do ser social, em que, obviamente, o complexo educacional é contemplado.

Da mesma maneira, não poderíamos dispensar contribuições preciosas de alguns outros autores que, na esteira do marxismo ontológico, constroem suas contribuições, entre eles: de Netto (2012), Netto e Braz (2012), Tonet (2005; 2011; 2012), Lessa (2012; 2013), Jimenez (2010), Lima e Jimenez (2011), Santos e Costa (2012). Desse grupo de reflexão, além do embasamento teórico, buscaremos subsídio para debatermos o objeto propriamente dito. Isto é, compreender o lugar da educação e, dentro desta, a formação docente, como um complexo no processo de reprodução e transformação social.

2.1 PENETRANDO NO FENÔMENO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O FUNDAMENTO DO TRABALHO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Podemos compreender, em Marx, que não existe ser social sem o trabalho; sua centralidade é base fundadora de toda a sociabilidade humana e resultante da interação com a natureza e as inter-relações dos sujeitos entre si na produção da existência. O autor, em suas análises, revela os pressupostos essenciais e universais do trabalho. De sua natureza essencial emerge, pois, o fato de que ele é a única categoria que tem por função social transformar conscientemente a natureza para criar os bens materiais necessários à existência humana. Conforme Marx (2013, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Nesse metabolismo encontra-se o conteúdo do intercâmbio entre o homem e a natureza. A relação entre objetividade e subjetividade, objeto e sujeito, natureza e homem, desperta a capacidade humana de pôr um fim, de refletir sobre os meios da produção, ao mesmo tempo em que garante sua subsistência. A existência de um ser que interfere no meio natural a partir do trabalho constitui, portanto, desde o início, um fato histórico, tendo em vista ser o único capaz de produzir os meios de vida, de prévia-ideação, característica que marca um salto ontológico para a sociabilidade, algo que não foi possível às outras espécies existentes na natureza.

Tudo isso está relacionado em uma passagem clássica na obra de maturidade de Marx: *O Capital*.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 255-256).

O trabalho é, conforme Marx, a base fundamental da relação do homem com a natureza, uma vez que o processo de transformação da natureza em meios de vida transforma o próprio homem. Com isso, o homem passa a superar as barreiras impostas pela natureza, saltando para um ser que pensa e a transforma para garantir a sua existência em um quadro de sociabilidade. Isto é, o trabalho assume o caráter mediador da relação natureza e homem (sociedade): ao mesmo tempo em que este transforma aquela, transforma-se a si próprio, torna-se homem. Esse fato diferencia o homem dos demais animais presentes no mundo natural. Como meio regulador da relação homem-natureza, o trabalho, conforme Marx (2013, 256), é “em primeiro lugar, atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios.” Um processo que possibilita ao homem fazer escolhas entre alternativas, pôr fim às suas ações, a teleologia, e operando sobre uma materialidade, uma objetividade. A teleologia¹² e a causalidade¹³ se interpenetram na esfera do trabalho pela conversão da matéria natural em outro objeto, mais elaborado, polido ou afiado pela ação humana com a intenção de tornar a atividade produtiva mais eficiente. Isso o homem faz tomando decisões entre alternativas. Trata-se de pôr a consciência humana em movimento, cuja consequência de acordo com Lukács (2013, p. 291), “consiste no fato de que o trabalho e seus produtos confronta todo homem com novas tarefas, cuja execução, desperta nele novas capacidades”, resultando em “necessidades sempre novas e até aquele momento desconhecidas e, com elas, novos modos de satisfazê-las”.

¹² Teleologia implica a existência de ação previamente concebida no plano das ideias, conduzindo o homem a fazer escolhas entre alternativas, orientando a ação a ser efetivada para alcançar um fim estabelecido.

¹³ Causalidade (dada ou posta), segundo Lukács (2013), é o princípio do movimento autofundado que existe independente do agir humano ou mesmo que seja fundado pelo ato da consciência. O processo de trabalho exige que o homem desenvolva uma certa apreensão da realidade própria da relação sujeito-objeto. Ao final do processo de trabalho o produto foi objetivado e existe a partir daí independente de quem o produziu, portanto, uma causalidade. Na apresentação da obra *Prolegômenos: para uma ontologia do ser social*, Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes tecem considerações sobre o pôr teleológico contribuindo para uma compreensão mais precisa da relação entre teleologia e causalidade. De acordo Santos e Costa (2012, p. 95), o trabalho articula a causalidade (dada e posta) e a teleologia (primária e secundária). Cabe esclarecer, além do que já está dito, que a causalidade dada é a própria natureza em sua objetividade, sem a interferência do ser social. Ela é em si. A causalidade posta, por sua vez, se objetiva a partir da ação do trabalho (teleologia-causalidade) sobre a natureza, o que gera uma nova objetividade, diferente da objetividade anterior (causalidade dada); “uma objetividade inteiramente diferente dos elementos primitivos”.

O trabalho como protoforma do ser social, sua genericidade articulada entre as várias dimensões da sociabilidade humana, faz Lukács rastrear em Marx, quando este se contrapõe a Proudhon, a categoria da totalidade. Vejamos o que Marx fala em *A miséria da filosofia*:

As relações de produção de qualquer sociedade formam um todo [...]. Quando se constrói com as categorias da economia política o edifício de um sistema ideológico, os membros do sistema social são deslocados. Os diferentes membros da sociedade são transformados em outras tantas sociedades à parte, que se sucedem umas às outras (Marx apud LUKÁCS, 2013, p. 305).

A totalidade insere-se aí composta de complexos articulados de forma recíproca no quadro da reprodução social, “sendo a objetividade uma propriedade ontológica primária de todo ente, é nela que reside a constatação de que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (LUKÁCS, 2012, p. 304).

A realidade torna-se mais abrangente e genérica mediante toda nova objetivação que altera o ambiente em que se realiza, nesse caso a sociedade (LUKÁCS, 2013). Uma rede de interação surge e promove a socialização dos indivíduos entre si, como já enfatizamos, articulam-se teleologia e causalidade na criação de algo novo. Essa interação insere o homem numa malha de relações cada vez mais complexas onde os atos individuais constituem uma parcela de um todo; a totalidade do ser social¹⁴. A mobilização feita pelo homem a fim de garantir sua continuidade histórica insere na materialidade social os complexos, entre os quais, a linguagem, a arte, a ciência, a religião, a educação, o Direito etc.

Nessa esfera a individualidade articula-se ao processo de generalização da humanidade que depende da sociedade para sobreviver mediante os imperativos da natureza. Fundada sobre uma materialidade objetivada pelo complexo do trabalho, a humanidade produz e reproduz sua existência histórica e, nesse sentido, a educação surge como um complexo secundário, não menos importante, com a finalidade de garantir a transmissão do patrimônio cultural produzido pelo homem. Será necessário ao indivíduo ser submetido ao processo educacional para integrar-se ao gênero humano, apropriando-se do patrimônio cultural, propiciando o desenvolvimento pessoal mediante a contínua evolução do processo de aprendizagem seja em relação à natureza ou no plano societal. Um processo que requer uma ação intencional e dirigida pela atividade docente mediante a apresentação e explicação de conhecimentos, do estímulo à elaboração de perguntas e do pensar (JIMENEZ, DO CARMO

¹⁴ Para o nosso trabalho utilizaremos a categoria da totalidade como ela aparece na *Ontologia do ser social*. Na obra de Lukács, a totalidade ganhou um novo sentido. Nessa obra ela emerge no sentido de compreender as leis do desenvolvimento objetivo real. A totalidade não se constitui num todo fechado, mas como categoria que se desdobra do ser social numa relação recíproca e intrincada entre as partes nas diversas formas de sociabilidade. (OLDRINE, 2002).

e LIMA, 2010).

Para fazer parte da humanidade é necessária a mediação da educação. Tanto no polo da individualidade como no da genericidade ela é requisitada na reprodução social. A continuidade do gênero como ser social, a totalidade no movimento de reprodução social, mobiliza o complexo educacional para se apropriar das objetivações de outros complexos, a exemplo da educação.

Esse complexo, dentro da complexidade própria da totalidade social, pode desenvolver ações dos homens orientando-os para possibilidades sempre novas, desde as primeiras formações sociais até as sociedades mais evoluídas. Na medida em que o trabalho se desenvolve ocorre o recuo das barreiras naturais, expressando não só a alteração da natureza, mas também as modificações nas condições sociais e humanas. O trabalho se universaliza como instrumento do intercâmbio entre natureza e homem e protoforma da sociabilidade. A educação, por sua vez, é chamada a garantir a transmissão dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para que o ser humano se torne um sujeito apto a viver em sociedade e responder às necessidades surgidas na práxis social, para pensar em algo novo, projetando a superação das condições que atormentam a humanidade em sua trajetória histórica.

Na medida em que o ser social reproduz a si mesmo, torna-se ele cada vez mais social, inserido na totalidade dinâmica das relações humanas que, por sua vez é determinada por uma malha de conexões emergentes da objetividade sempre nova do desenvolvimento societário (LUKÁCS, 2012).

Dessa forma, reafirmamos o trabalho como modelo de toda práxis social e a educação como um complexo fundado, atuando com relativa autonomia, embora sujeita às determinações do complexo fundante, o trabalho (LIMA e JIMENEZ, 2011). É o trabalho o complexo base sobre o qual a práxis social se move, processual e historicamente, sem esgotar jamais as possibilidades da criação de algo novo na realidade humana. Nesse sentido, a educação, assim como outros complexos, está inserida na realidade social, compondo o quadro da totalidade, para cumprir necessidades humanas estabelecidas, tanto no plano da singularidade dos indivíduos como no da genericidade, mediante a apropriação e transmissão do patrimônio histórico-cultural. Com efeito, a educação é o complexo da formação humana que se relaciona com o complexo do trabalho, com a totalidade social e com a esfera do conhecimento. A educação é formadora da individualidade, entretanto, ela é cercada de uma trama social que envolve as mediações historicamente desenvolvidas pelo conjunto da humanidade. Para nos integrarmos a uma totalidade societária e nela satisfazer às

necessidades de reprodução social, o complexo do trabalho aciona a educação a fim de propiciar a todos os indivíduos a formação humana integral, transmitindo-lhes os saberes inerentes ao gênero humano.

A essência da educação “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas da vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178). A perspectiva de formação humana centra-se na formação social do comportamento cuja “práxis educativa intenta produzir individualidades de acordo com as exigências de um determinado tipo de sociedade, o que ocorre pela sua influência sobre o campo das decisões individuais” (SANTOS e COSTA, 2012, p. 99). Essas decisões são assentadas no âmbito teleológico, que orienta a ação objetiva e ao mesmo tempo impulsiona, coordena e determina o “processo de transmissão e apropriação no conjunto de objetivações mínimas para a continuidade de cada forma social” (idem). As mediações da práxis educacional transmitem o patrimônio cultural aos indivíduos.

Porquanto, a práxis educativa, como um dos complexos do ser social, vai se mover sobre o complexo do trabalho. Através dele uma série de objetivações são concretizadas por meio das atividades realizadas pela humanidade e, cotidianamente, produzem sempre novas aprendizagens, habilidades, conhecimentos e valores. Porém, nem sempre esse processo ocorre de maneira contínua e satisfatória, pois envolve um conjunto de relações sociais articuladas a outros complexos sociais. Isso porque a educação é um pôr teleológico que se realiza de sujeito para sujeito, com a mediação de uma série de relações humanas. O complexo da educação avança se autorrealizando no cotidiano da humanidade, pois a aprendizagem do ser humano é constante, contínua e vinculada a vários complexos da práxis social. Isso configura a educação no sentido *lato* que, em meio às atividades, sejam elas produtivas ou ideológicas, possibilitam situações espontâneas de aprendizagem, compondo o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores inerentes ao gênero humano. Santos e Costa (2012), com base em Lukács, assinalam o caráter universal da educação imanente ao processo de reprodução social, pois a educação no sentido *lato* jamais é totalmente concluída.

Antes de prosseguir, é importante destacar em nossos estudos que o ato de educar, de transmissão de conhecimentos, valores, habilidades, foi alterado na trajetória humana quando as relações de produção transformaram as relações sociais através da divisão de classes. Quando isso aconteceu, a educação no sentido *lato* se fragmentou, possibilitando o surgimento de uma educação sistemática, realizada pela escola, isto é, uma educação *stricta*. Essa divisão é resultante, dentre outros fatores, da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, do surgimento da propriedade privada, da constituição de classes, do surgimento

do ócio, entre alguns outros fatores que não podemos aqui aprofundar (LUKÁCS, 2013).

A divisão social do trabalho em função do benefício comum permitiu o aumento da produção. Este excedente alterou as relações sociais a partir do momento cujo controle da produção passou da coletividade para uma pequena parcela da sociedade (PONCE, 2010). A divisão do trabalho, em atividades manuais e intelectuais, assumiu o caráter classista, privilegiando esta última modalidade, configurando o domínio do conhecimento mais sistemático e refinado às classes proprietárias em cada época histórica. A educação escolar vai se desenvolver a partir dessas relações e se apoiará no saber sistematizado na medida em que o ócio, articulado à domesticação de animais, a agricultura, a complexificação da produção e desenvolvimento das forças produtivas baseado no trabalho, primeiramente no escravo, servil e, por fim, no trabalho assalariado, tornaram-se determinantes na função social da escola.

Através desse processo de complexificação e diferenciação nas relações sociais, simultaneamente, a educação no sentido *lato* deixa de atender às necessidades das classes dominantes, na medida em que o conhecimento *stricto*, sistemático, dos objetos e forças naturais se tornou uma exigência para mediar e controlar o processo produtivo. A divisão do trabalho em profissões, apoiada no conhecimento *stricto*, faz com que as práticas educacionais se tornem mais sistemáticas. O conhecimento historicamente acumulado pela humanidade passa a ser transmitido pela escola. Nessa perspectiva, a educação *stricta* surge por força da divisão de classes e institui a escola como a esfera responsável pela transmissão do saber sistematizado (LIMA e JIMENEZ, 2011). Esse primeiro rompimento no complexo da educação é verificado quando o trabalho coletivo de caça e coleta nas sociedades primitivas é substituído pelo trabalho escravo, entre outros fatores.

A sociedade de classes, calcada na apropriação do trabalho e dos meios de produção, na exploração do homem pelo homem, promove também a distinção entre os saberes destinados à classe dominante e a instrução das classes exploradas. Isto é, para manter-se no controle da hierarquia social, a classe livre das atividades laborais apoia-se numa educação sistematizada a partir da evolução das técnicas, dos conhecimentos do meio, da elaboração de formas de controle e poder. Desse modo, as classes dominantes determinam uma educação rudimentar que assegure apenas o suficiente para realização de alguns ofícios e a subordinação da classe ligada às atividades manuais.

A escola está ligada ao modo de reprodução social em cada época histórica. Durante grande parte da trajetória humana, a escola era privilégio de uma parcela pequena de indivíduos. A origem dela se relaciona com a educação *stricta*, ligada ao ócio e ao lazer, conforme Saviani (2003), uma evidência histórica daqueles que se libertaram das atividades

laborais e se tornaram as classes dominantes. Lembramos, contudo, que a escola não é a única esfera de transmissão do saber, uma vez que o conhecimento *lato*, espontâneo, é formado mediante a constante interação dos indivíduos entre si e seus contatos com a realidade natural e social ao longo da vida.

Nesse aspecto, a escola já nasce portadora de um dualismo educacional, como nos esclarece Santos (2005, p. 26):

A escola passa a ser então o local ocupado por quem não precisa trabalhar para sobreviver, ou seja, pelos cidadãos ociosos que não se ocupam com a produção do trabalho. A educação escolar era oferecida aos senhores, por estes disporem de tempo livre para o exercício acadêmico do aprendizado. Para o trabalhador restava o trabalho e através deste o aprendizado na prática do dia-a-dia que rendia os conhecimentos necessários para melhorar aprimorá-lo.

A reflexão que ora desenvolvemos sobre a formação de professores perpassa pela questão do surgimento, função social e trajetória da escola, instituída inicialmente pelas classes dominantes com finalidade em atender aos seus interesses. Desse modo, orientados pela necessidade do próprio objeto, o próximo passo da nossa exposição consiste em aclarar o processo de sistematização e fragmentação ocorrido na práxis educativa mediante evolução histórica das forças produtivas. Compreender, portanto, o contexto que envolve a escola, suas contradições, possibilidades revolucionárias e conservadoras, como instituição encarregada da transmissão do saber sistematizado. É nela, também, que a atuação do professor se fez relevante.

2.2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E SUAS DICOTOMIAS DE CLASSE: UMA APROXIMAÇÃO

Acerca do quadro histórico da educação, faremos uma exposição sintética com o propósito de situar a formação de professores, principalmente aqueles voltados para a profissionalização dos trabalhadores, posteriormente, mediante a ascensão burguesa ao poder na sociedade moderna, perpassando a contemporaneidade. Com essa síntese, esperamos aclarar a radicalização do caráter dual da educação a partir da evolução das forças produtivas. Ao longo de nossa exposição, anotaremos alguns momentos considerados importantes para analisar o complexo da educação. Almejamos, com esse histórico, poder refletir sobre quais pressupostos determinam os processos educativos, bem como compreender por que, no âmbito do complexo da educação, se fez necessário desenvolver a formação docente,

sobretudo orientá-la num contexto em que se efetiva a dicotomia educativa.

Para aprofundar essa questão, precisamos ressaltar, mais uma vez, que a centralidade do trabalho é o principal mediador do intercâmbio entre sociedade e natureza. Por isso, é também necessário enfatizar que as sociedades se desenvolvem historicamente através do trabalho como mediador da produção e reprodução social, transformando a natureza em bens de subsistência. Conforme Lessa (2013), essa relação fundamenta todos os outros complexos sociais. O trabalho de coleta era o fundamento das sociedades primitivas; o trabalho escravo possibilitou a formação de impérios na Antiguidade (Egito, Pérsia, Grécia, Roma); o trabalho servil era a base do feudalismo; e por fim, o trabalho assalariado funda a totalidade da sociedade burguesa. Excetuando-se as sociedades primitivas, todas as outras se apoiaram no controle do saber historicamente acumulado, através da escola.

Através das reflexões desenvolvidas até o momento, percebemos que o dualismo que marca a história da educação tem alguns momentos determinantes. Nas comunidades primitivas, em que prevalecia o trabalho coletivo, não havia divisão de classes. De acordo com Saviani (2007, p. 153), “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações”. Ao se tornarem mais complexas, tomando como exemplo as sociedades grega e romana, com nítida divisão entre trabalho manual e intelectual, desenvolveram uma educação dual, a partir do momento em que a aristocracia, proprietária de terras se apoiou no trabalho escravo para a produção da existência. Como indica Saviani,

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

O interesse privado se sobrepôs ao coletivo provocando mudanças no que deveria ser ensinado a cada parcela da sociedade e em função dos interesses das classes dominantes. A educação escolar, apropriando-se do conhecimento elaborado sistematicamente, passou a organizar a transmissão desse saber desenvolvendo elementos próprios da forma escolar. Enquanto isso, a classe explorada, alijada da escola, apropriava-se do saber prático, ligado ao processo de trabalho e às situações cotidianas.

Com o aparecimento da sociedade classes, a tônica do ideal educativo se voltava para os fins estabelecidos pela classe proprietária. Segundo indica Ponce (2010, p. 37), nesse contexto educativo prevalecia “a inculcação da ideia de que as classes dominantes só

pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos”. A separação das classes provocou uma fratura também no campo das ideias, a fim de preservar a hierarquia social dos privilegiados sobre os trabalhadores manuais. O conhecimento já não podia ser ensinado livremente a todos e ainda estava a serviço da manutenção das desigualdades sociais, explicando à massa trabalhadora que essa desigualdade educacional era natural, pertencente aos destinados a governar.

O escravismo esteve presente de forma latente nas sociedades que mais prosperaram na Antiguidade. Ponce (2010) cita que na Grécia, para cada cidadão livre, existiam pelo menos dezoito escravos exigindo a força das armas para mantê-los submissos. Isso mostra que o número de cidadãos, isto é, proprietários de terras, correspondia a uma pequena parcela da sociedade da época. Enquanto isso, a educação era desenvolvida nos ginásios e envolvia representações teatrais, exercícios físicos, discussões, reforçando a consciência de classe dominante.

Os romanos também prosperaram baseados nas guerras, na terra e, imprescindivelmente, na mão-de-obra escrava. Os aristocratas controlavam as terras e evidentemente exerciam o controle sobre a cultura, isto é, fomentavam a ideologia dominante. “A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar” (PONCE, 2010, p. 62). Sobre a sociedade romana é possível notar, por exemplo, a influência da cultura grega. Através dela os romanos adotaram padrões culturais sobre o ensino direcionando-o para a participação nos atos públicos, para administração de algumas funções privadas e também para a guerra. Manacorda (2010, p. 109) indica a influência do pensamento grego na sociedade romana, demonstrando que “um cidadão livre pode se dedicar a atividades artísticas e literárias não como ao exercício de uma profissão, mas atividade desinteressada e ocasional”. Entende-se por cidadão livre os aristocratas patrícios e os altos escalões do exército. Posteriormente, a complexificação crescente das atividades de manutenção do Império contrastava com enormes problemas sociais. As revoltas sociais internas e os ataques externos aliados à ineficiência do Estado comprometeram a estrutura do mundo romano (MANACORDA, 2010).

A decadência do Império Romano do Ocidente cedeu lugar ao feudalismo. As relações de trabalho sustentadas pela servidão substituíram o escravismo. Sobre a educação no modo de produção feudal, Tonet (2013) enfatiza existir uma profunda separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual, limitando a acumulação de conhecimentos. Para o autor, isto significava que o trabalho de transformação da natureza não requeria conhecimento

científico dela, isto é, um conhecimento empiricamente fundamentado. Nesse período, a educação *stricta* estava submissa à Igreja Católica, através dos monastérios.

A hierarquia feudal era formada, basicamente, por três grupos sociais distintos e com pouca mobilidade social: os nobres (*bellatores*); os religiosos (*oratores*); e os trabalhadores (*laboratores*) (PONCE, 2010). Os nobres detinham o monopólio da terra, e a Igreja o monopólio do sagrado. A Igreja, estreitamente associada às classes superiores, defendia ideias que convergiam com os interesses delas (*idem*).

Dispondo de tal poderio, a Igreja detinha o controle da instrução nos monastérios, nas escolas bíblicas e nas paróquias distribuídas nos mais longínquos feudos. Nessa educação estava impressa a dualidade da divisão de classes. As escolas monásticas¹⁵, ressaltava Ponce (2010), ofereciam a instrução aos futuros monges das chamadas de “escolas para oblatas” e outro tipo de instrução destinada à da plebe.

Destarte, a instrução da plebe não significava ensinar a ler e a escrever, e sim inculcar os dogmas da doutrina cristã que referendava os preceitos da sociedade estamental). As aulas estavam mais para uma pregação do que para uma aula, longe de se preocuparem com o nível cultural da plebe. Sobre o saber das massas e o saber da instrução, surgiram verdadeiros abismos, o que faz Ponce (2010, p. 92) acentuar: “durante a Idade Média todos os que tinham interesses culturais e que não eram filhos de servos só poderiam satisfazer sua curiosidade intelectual entrando para um convento, isto é, isolando-se do mundo, levantando uma muralha entre a cultura e o resto das massas”.

Sobre o ensino, assim como em toda a mentalidade feudal, a influência do clero se fez marcante. Foi ele o responsável pela elaboração da nova cultura, posicionando o conhecimento do mundo e de si mesmo. Pressupunha a tarefa de encontrar em toda parte a ordem divina. Tal atitude se refletia no esforço por simbolizar a natureza, o espaço e o tempo segundo as leis de Deus. No período medieval, o pensamento pedagógico predominante era a escolástica. Tal filosofia sofreu influência dos filósofos gregos Platão e Aristóteles (SUCHODOLSKY, 2004).

Embora avanços sejam registrados nos processos educativos, a escola era destinada, principalmente, ao Clero e a pequenos extratos da nobreza. Apenas com o renascimento do comércio e das cidades, a educação voltou a ser valorizada, pois o

¹⁵A escola monástica tem origem na organização da Igreja em torno dos monastérios. Lá os monges trabalhavam e oravam abnegando as coisas profanas do mundo. Por outro lado, possuíam uma organização sólida na administração dos bens da Igreja, direcionavam a agricultura em torno do feudo apoiados por um sistema de trabalho com regras estritamente disciplinares. Logo que as escolas “pagãs” desapareceram, o clero tratou de assumir rapidamente a instrução pública (PONCE, 2010).

conhecimento era necessário em virtude das transformações econômicas, sociais e políticas que semearam o capitalismo. Gradativamente, uma ciência natural avançou, e o complexo econômico apropriou-se de suas conquistas, até que a mecanização do processo produtivo impulsiona o desenvolvimento da economia de mercado em níveis mundiais (LUKÁCS, 2013).

A Revolução Industrial instaura definitivamente a produção capitalista, em que o capital se apropria por inteiro do trabalho e do processo de trabalho. O trabalhador se torna um apêndice da máquina, resultando na sua degradação à medida que se aprofunda a divisão do trabalho. Nesse contexto, as forças produtivas alcançaram um desenvolvimento como jamais registrado na história até então, abarcando toda uma infraestrutura: mecanização do processo produtivo, divisão do trabalho em função das máquinas, aumento da capacidade produtiva dos campos, recrutamento da força de trabalho a partir do êxodo rural, aperfeiçoamento das técnicas e das tecnologias como meios de produção. Na superestrutura, as relações sociais se alteraram, consolidando o poder da burguesia e a constituição da classe trabalhadora assalariada. A ruína dos senhores feudais dissolveu os laços que estes mantinham com os trabalhadores camponeses (NETTO e BRAZ, 2012). Com efeito, os trabalhadores livres dos feudos se viram obrigados a oferecer seus braços ao mercado de trabalho da grande indústria. O trabalho assalariado, de forma incipiente, já existia no período das manufaturas, porém a partir da industrialização se tornava a única opção para se obter os meios de subsistência (PONCE, 2010). Como Marx (2010) chamava a atenção, o trabalhador já não colhe os frutos do trabalho, antes troca sua força de trabalho por salário para se manter vivo.

Em meio às revoluções liberal-burguesas, o homem moderno foi balizado pelos ideais: igualdade, liberdade e fraternidade. Porém, conforme Santos (2012, p. 15), “a história não confirma a existência de algum ser humano desfrutador desses três vértices, nos quais, segundo os seus elaboradores, seria guiada a nova sociedade e para qual ela se ajustaria”. Uma vez instaurado o sistema burguês de sociedade, era preciso garantir as bases de reprodução social do capital. Isto significa criar as bases sociais em que o homem, apenas vendedor da força de trabalho, simples meio de produção de mercadorias, se assegure perante as relações de trocas.

A práxis educativa passa a responder às determinações do trabalho assalariado/estranhado. Por isso, uma nova ruptura na esfera do saber *stricto* é registrada. A divisão social do trabalho, no período que abrange as revoluções burguesas e a industrialização das atividades produtivas, consolida a posição burguesa no topo da hierarquia social. Nesse contexto, a distinção de funções econômicas do trabalho manual e intelectual foi

adequada à estrutura produtiva capitalista. Demonstra Marx o duplo caráter do trabalho no capitalismo: o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Aquele útil, concreto, como criador dos valores de uso, e este assalariado. Enquanto o trabalho permitiu à humanidade o salto para além das amarras da natureza, por sua vez, na sociedade capitalista, o trabalho, para o seu realizador, representa a “mortificação, o autosacrifício”, enquanto produz maravilhas para os capitalistas. No capitalismo, o trabalho está estrutural e hierarquicamente submisso ao capital; apenas mais uma mercadoria, que o trabalhador é obrigado a vender a fim de obter os meios de vida. Ressalta Marx (2010, p.80): “o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria”. O trabalho abstrato na forma assalariada é a expressão da subordinação do trabalho ao capital na sua forma alienada/estranhada. É ele que permite a extração de mais-valia o que, em suma, é a base de sustentação do capitalismo.

Esse duplo caráter do trabalho, sua divisão/especialização social hierárquica entre trabalho manual e intelectual, numa sociedade dividida radicalmente em duas classes antagônicas, força que o saber sistematizado seja também dividido em partes fragmentadas do conhecimento. O processo produtivo, impulsionado pelas tecnologias da revolução industrial, modificou a função da escola a fim de preparar o indivíduo para o recém-criado mercado de trabalho capitalista. A sociedade de classes tornou a educação escolar, organizada em seus conteúdos e métodos, a serviço da produção e reprodução da sociabilidade capitalista.

O conhecimento elaborado sistematicamente, articulado à maquinaria moderna, exigiu um conjunto de habilidades da classe trabalhadora. Por sua vez, como a escola era a responsável por desenvolver esse processo de aprendizagem, o sistema capitalista configurou uma nova cisão no interior da educação *stricta*. Era preciso formar o trabalhador como força de trabalho, pois, para que a burguesia obtenha o lucro sobre o produto/mercadoria, é necessário explorar quem produz: o trabalhador. Essa nova dicotomia demarca o ensino à classe trabalhadora e o ensino à classe dominante. Portanto, um ensino profissionalizante à primeira e o propedêutico à segunda.

Essa situação aproximou ainda mais a escola do processo produtivo. Porém, como acentua Saviani (2007), o desenvolvimento da sociedade de classes na Antiguidade e na Idade Média em que predominaram o trabalho escravo e o trabalho servil, respectivamente, caracterizou-se pela separação entre a educação e produção. Isso não significa uma separação entre o complexo do trabalho e complexo da educação, já que existe uma reciprocidade entre esses complexos. O fato é que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual promoveu

uma cisão na educação, quando tomou a forma de saber sistematizado, refletindo na separação entre escola e produção. Saviani (2007, p. 157) assim analisa esse contexto:

Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

As transformações sociais capitalistas resultaram na retirada do monopólio da Igreja sobre a educação. A escola se tornou, perante a ascensão burguesa, o ambiente propício para formar seus líderes, perpetuar o *status quo*. Por outro lado, as necessidades produtivas de formar trabalhadores minimamente qualificados para operar o maquinário exigiram que a escola também fosse destinada aos filhos dos trabalhadores. Isso, segundo Ponce (2010), despertava temores na burguesia de que o ensino tornasse os trabalhadores menos ingênuos e assustadiços. De tal forma foi que se impregnou um ensino dosando o conhecimento, mais voltado para adestramento do trabalhador, a fim de garantir via aparato produtivo a sustentação do capitalismo. Dessa forma, “colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2007, p. 158).

A educação, se antes já era de classe a serviço do modo de produção escravo e depois feudal, passa a ser a serviço dos interesses da burguesia capitalista, utilizada para fazer frente ao poder da Igreja e da aristocracia. Não sem as contradições de uma sociedade cindida em classes e um sistema educacional que se constituiu em resposta à necessidade de educar os trabalhadores para fechar o circuito de produção (SANTOS, 2012). Mediante os imperativos sócio-metabólicos do capital, a dicotomia educativa toma forma na sociedade burguesa a partir da acentuada hierarquização do trabalho que, perante a industrialização, aprofunda a fragmentação do saber sistematizado, quando determina a existência de uma escola específica para o trabalhador. Explicando com outras palavras. Quando se dá a fragmentação do conhecimento sistematizado, a instrução à classe burguesa dominante continua propedêutica, isto é, voltada a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história (mesmo que, por sua natureza, continue sendo parcial), enquanto às massas trabalhadoras é oferecida uma educação unilateral, dita profissionalizante, voltada para o manuseio dos instrumentos de trabalho. Essa educação escolar é proclamada como justa, ou mais justa, como querem os analistas de plantão. Conforme alerta Tonet (2008), essa ilusória justiça teria como pressuposto a igualdade natural de caráter individualista que, por sua vez, é

assentada na propriedade privada e na divisão social do trabalho.

A burguesia propôs a educação escolar aos trabalhadores, entretanto, não a de caráter propedêutico e sim a que viesse atender às necessidades da produção capitalista. Marx desvela a proposta de ensino burguesa da seguinte maneira:

O verdadeiro significado que o ensino tem para os economistas filantrópicos é treinar cada trabalhador em tantos ramos de trabalho quanto possível, de modo que, se houver a introdução de novas máquinas ou mudança na divisão do trabalho, e, por isso venha a ser expulso de uma fábrica, possa mais facilmente adquirir outra atribuição em outra fábrica (MARX apud MANACORDA, 2012 p. 77).

Como vemos, a proposta de educação burguesa não vai muito além de desenvolver formas de treinamento em determinados ramos da produção. Entretanto, o trabalhador, sob as condições de alienação/estranhamento impostas pelo modo de produção capitalista, acata a ideia de educação burguesa como a garantia de se alcançar uma vaga no concorrido mercado de trabalho. Por isso, entendemos que a educação na sociedade capitalista volta-se para cumprir, principalmente, as necessidades do capital e sua divisão social internacional do trabalho. Numa sociedade em que a produção ocorre sobre as bases do trabalho alienado, a fragmentação entre trabalho manual/trabalho intelectual; cidade/campo etc., faz com que a formação humana se desenvolva de forma unilateral. Com efeito, a visão de mundo dos indivíduos tende a se apoiar no conhecimento fragmentado. A divisão social internacional do trabalho e o próprio trabalho, assim, formam homens unilaterais: trabalhadores, que estudam sob um ensino eminentemente profissionalizante, bem como burgueses, que se formam sob uma educação, que, embora de base propedêutica, afasta-se sobremaneira de uma formação *omnilateral* digna do que prescrevem os clássicos do marxismo.

A explicação crítica de Marx e Engels (2011, p. 111) para o interesse da burguesia na instrução da classe trabalhadora é assim expressa:

Ora qual é o custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício. Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário.

Diante desse quadro, a burguesia opta por uma educação de duplo caráter: uma instrução que acrescente à classe dominante formação suficiente para guiar a vontade social e outra que treine os trabalhadores para que eles possam manusear minimamente o maquinário. Contudo, Ponce (2010) aponta os temores quanto à instrução entregue ao operariado. Para a burguesia, os ensinamentos escolares destinados à classe trabalhadora não poderiam torná-la

menos assustada, menos humilde. Com a finalidade de resolver essa controvertida posição, segundo o intelectual argentino, a burguesia, dirigente estatal, dosa a conta-gotas, com parcimônia, o ensino primário, impregnando-o de um cerrado espírito de classe, sem comprometer a base de exploração do operário. Para não perder a posição de demiurgo social, Santos (2012, p. 17), ressalta que a burguesia, para não perder sua posição de demiurgo social, conforme ressalta Santos (2012, p. 17), não podia) “ofertar formações ontologicamente educativas, transformadoras. Ao contrário cuida em “oferecer, portanto, instrução parcial, fragmentada, aligeirada e de qualidade pendular”.

Além disso, o processo produtivo exige um grau determinado de domínio de conhecimento, que por sua vez é transmitido pela escola, como esclarece Marx (2013, p. 492): “todo trabalho na máquina exige instrução prévia do trabalhador para que ela aprenda a adequar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo do autômato”. O proletário é subjugado à máquina e a uma prática fragmentada e alienada de não conhecer/possuir o processo produtivo como um todo, muito menos ter acesso à cultura e à ciência acumuladas pela sociedade, uma vez que é impossibilitado de várias formas: falta de instrução, difícil acesso ao ensino, jornada de trabalho longa, condições precárias de vida, entre outros fatores obstacularizadores. A ciência, no caso, está agregada à máquina, à propriedade, ao capital, e, desta forma, se opõe ao trabalhador. Marx, embora defendesse a luta por uma educação socializada e igualitária a todos os trabalhadores, não via com bons olhos uma educação oferecida pelo Estado-Nação burguês, capitalista, basicamente por desacreditar no currículo e na forma como este seria ensinado. A escola é um braço que o corpo estatal rege. O que não quer dizer que a classe trabalhadora não tenha que se apoiar na escola como um instrumento de formação de consciências: a ideologia.

No século XIX, ocorreu um avanço na implantação de escolas primárias pelo Estado, paralelas às instituições de ensino particulares. Uma educação dualista para uma sociedade cindida em classes antagônicas. Na esteira desse processo, Ponce (2010) anota a separação ocorrida entre os pedagogos, teóricos da educação, e os professores que atuavam nas salas de aulas. Unir o ensino à produção moderna era um objetivo imprescindível aos interesses da burguesia. Sobre essa questão, Manacorda (2010, p. 138), diz que

A escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se, cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas. A velha aprendizagem artesanal desapareceu, e o vazio por ela foi ocupado pelo ensino elementar e técnico-profissional e pelo novo aprendizado, representado pela escola da fábrica.

O ensino voltado para profissionalizar o trabalhador é um dos pontos da fragmentação do saber no interior do complexo educativo de uma sociedade dividida em classes. A instrução das massas trabalhadoras deveria se aproximar do saber prático, enquanto nas intuições de ensino mais tradicionais, como as escolas religiosas e particulares, predominava o ensino propedêutico. Em síntese de Jimenez (2001), entendemos que o esforço histórico das classes dominantes em instruir os trabalhadores sem educá-los para governar, sem capacitá-los para assumir funções dirigentes, sem habituá-los a pensar e a falar bem, constitui-se em um dos marcos da sociabilidade que se instaura sobre o modo de produção capitalista.

A situação dos trabalhadores contrastava com as conquistas burguesas. As longas jornadas de trabalho, a exploração do trabalho infantil, os baixos salários, as condições insalubres nas fábricas proporcionaram diversos conflitos sociais, e poucos anos de instrução escolar eram registrados entre os filhos da classe trabalhadora (MANACORDA, 2010). As lutas sociais protagonizaram a organização social da classe operária contra imposições do capital. O quadro de lutas incluía a introdução do ensino gratuito propiciando o acesso ao conhecimento, embora limitado. A luta de classes adentra o campo político-pedagógico e se propõe a refletir sobre a educação que atenda aos interesses de uma formação humana para dar instrução oferecida pelas escolas estatais. No âmbito da escola, as teorias procuravam enfrentar o dilema entre formação humana ou formação profissionalizante.

Frente ao contexto histórico em que burguesia se converte em classe conservadora, a classe operária é chamada a assumir o papel revolucionário. Com isso, no campo teórico, surgiram ideias orientadas para a superação da sociedade burguesa, em defesa de uma educação voltada para formação de um ser humano integral, em oposição à formação do ser humano unilateral, patrocinada pelo modo de produção capitalista. A superação da divisão social do trabalho, que efetiva divisão dos indivíduos em que a uns cabe o gozo e a outros o sofrimento; a uns a produção e a outros o desfrute se torna uma possibilidade com o pensamento marxiano. Nesse contexto, a crítica de Marx parte da perspectiva da classe operária, em que a exploração do homem, imposta pela divisão do trabalho sob o capital (intensificada pela Revolução Industrial), desenvolve a separação entre atividade material e intelectual, a qual culmina na formação de um indivíduo unilateral. Ao propor uma educação *omnilateral*, o fim último de Marx é uma sociedade em que não haja divisão de classes, nem propriedade privada dos meios de produção. A partir do entendimento da complexidade da práxis humana, ele defende uma formação na qual o homem tenha todas as suas potencialidades desenvolvidas, e não apenas aquela voltada para a produção.

A constituição dos sistemas escolares tem inspiração no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado e decorre dos interesses da nova classe, a burguesia, em consolidar-se no poder. Após a constituição de uma sociedade fundada no “contrato social” celebrado “livremente” entre os indivíduos, era preciso superar a barreira da ignorância e converter o súdito em cidadão, assim, proclamava a classe dominante. De acordo com Saviani (2007), a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento histórico, e seus interesses coincidiam com os interesses do novo; com isso ratifica-se a criação de escolas e advoga-se a instrução para todos, mas uma instrução em “doses homeopáticas”. É notável como a escola veio adestrar os trabalhadores e acolher o ócio dos que não precisavam trabalhar lhes aprimorando o corpo e o espírito para o comando da reprodução capitalista (JIMENEZ, 2001).

Já no século XX, o desenvolvimento das forças produtivas se renova num espaço de tempo mais curto; era o momento de uma etapa superior de industrialização. Esse momento foi marcado também pelos conflitos sociais, guerras mundiais e pela Revolução Russa, indicando que a reprodução social da estrutura do capital era dinâmica e contraditória. De um lado, os avanços científicos melhorando alguns aspectos da vida humana, de outro lado, a fase imperialista do capital degradava ainda mais as relações entre as nações integrantes da humanidade. Nesse contexto histórico, os marcos civilizatórios estabelecidos pela burguesia são confrontados pela barbárie dos conflitos bélicos da Primeira Guerra Mundial. Enquanto isso, no âmbito educacional, a pedagogia moderna buscava compreender cada vez mais os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A educação *stricta*, dividida entre propedêutica e profissional, polarizava a visão na educação escolar. O ensino profissionalizante como preparação da força de trabalho estabelece um vínculo ainda mais forte entre escola e sistema produtivo.

O imperialismo capitalista não abre mão, na totalidade de seus recursos, de uma escola para os trabalhadores que não fosse aquela voltada para o seguimento da maquinaria, ajustada ao movimento mecânico do processo produtivo. Era assim definido por Ponce (2010, p. 164, *italico do original*): “*na base da nova técnica de trabalho escolar está Ford e não Comênius*”. O sistema gerencial *taylorista*, elaborado durante a Segunda Revolução Industrial e aperfeiçoado por Henry Ford para a indústria automobilista, exerceu grande influência sobre a educação escolar, comparando a escola a uma empresa. Na empresa a classe dominante se apropriava do saber para conceber e controlar o processo produtivo, retransmitindo ao trabalhador um conhecimento parcial e de forma fragmentada. A divisão social do trabalho produzia um processo equivalente, que cindia a educação escolar clássica, propedêutica. Por

estar arraigada em funções intelectuais, era desenvolvida por profissionais ditos intelectuais, especialistas, para formar administradores e supervisores. Enquanto isso, o saber transmitido à classe trabalhadora era um saber fragmentado em função do caráter prático, dessa forma, limitando o acesso dos trabalhadores manuais ao conhecimento mais sistematizado, (SAVIANI, 2007).

A formação de professores como guia dessa investigação suscita em nós a reflexão do momento histórico em que a burguesia atrela a educação escolar ao processo produtivo, estreitando a relação entre complexo do capital e complexo educativo, especialmente, necessitando preparar o professor porque atua na formação profissional dos trabalhadores. Como é necessário garantir os mecanismos de reprodução social do capital, controlar o processo que forma o professor faz parte da estratégia do capital em manter as rédeas do ensino nas escolas, mais especificamente na escola para os filhos da classe trabalhadora. A educação é um instrumento poderoso para a formação dos indivíduos, contudo, no quadro da reprodução do capital, a práxis educativa, permeada pela fragmentação do saber, acaba se fortalecendo como ferramenta para mascarar a realidade em vez de desvendá-la.

Até o momento, analisamos a relação trabalho e educação como processo consequente da fundação do ser social. Procuramos demonstrar a evolução histórica do complexo educativo e sua relação com o modo de produção. Nesse percurso notamos a divisão educacional como desdobramento da divisão social do trabalho, apoiada na propriedade privada dos meios de produção. A instrução escolar assumiu o papel, ao longo da história, de formar as classes dirigentes, primordialmente. Quando o acesso à escola foi proporcionado à classe trabalhadora, o saber estava direcionado para um setor da produção, impedindo uma formação integral. Na sociedade regida pelo capital, a educação ofertada pelas escolas se fragmentou ainda mais, e são esses desdobramentos sobre os quais precisaremos refletir com mais profundidade, considerando a formação de professores.

2.3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: ALGUNS ASPETOS QUE SE DESDOBRAM NO COMPLEXO EDUCATIVO

O século XX marcou a história da humanidade, segundo Hobsbawn (1995), como uma era de extremos. A Revolução Industrial consolidada impulsiona o capitalismo, prenhe de contradições, incessantemente para a expansão, submetendo a tudo e a todos perante si. Para compreendermos a educação no contexto histórico contemporâneo, e nela o papel do

professor, acentuamos a necessidade de discorrer sobre as transformações econômicas, sociais e políticas processadas na última quadra histórica do século XX. Um processo que ocorre a partir do cenário de crise estrutural do capital, deflagrada a partir da década 1970, quando é iniciada uma reestruturação produtiva, política e ideológica para a recuperação da lucratividade. Esse processo envolve, entre outros elementos, as reformas do Estado, a reconfiguração do campo educacional, o papel do conhecimento, a formação da força de trabalho, entre outros aspectos.

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

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

As crises, conforme os postulados marxianos, são inerentes ao capitalismo, pois suas contradições imanentes se movem sempre para a autoexpansão do capital, realizando seu ímpeto de acumular a riqueza, na forma de lucro, extraindo o trabalho excedente produtor de mercadorias. Sua existência pressupõe duas coisas básicas: a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. A extração de trabalho excedente, diz Marx (2011), cria valores excedentes, isto é, as mercadorias. Estas, por sua vez, só terão sentido para o capitalista se forem trocadas com vistas à produção do valor, por isso, entram na esfera da circulação para serem vendidas. Realizado todo o processo, o dinheiro retorna ao capitalista numa quantidade maior que a inicialmente investida: o lucro.

O objetivo do capitalista é aumentar sempre a taxa de lucro. Para isso é preciso que converta mercadoria em dinheiro e dinheiro em mercadoria, processo consumado pela venda ao consumidor. Só que isso não se dá de forma direta (produção e consumo). A relação

entre produção e consumo só será realizada por meio da troca que produz valor, na esfera da circulação. A metamorfose da mercadoria em dinheiro encontra um obstáculo, pois, segundo Marx (2011, p. 337), “a produção não coincide com a valorização, logo, a superprodução, ou, o que dá na mesma, que ela não é convertível em dinheiro, produção não convertível em valor, que não se confirma na circulação”. Segundo Mészáros (2011), a produção e o consumo, sujeitos ao domínio da circulação, tornam a unidade entre ambos insuperavelmente problemática, trazendo como necessidade alguma espécie de crise para reajustar o modo de acumulação, pois

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

Como o movimento da reprodução do capital é autoexpansivo em sua essência, as crises são inerentes para o deslocamento de contradições da esfera produtiva para outros setores da sociabilidade humana, pois existe um movimento de contra-tendências do capital pondo em marcha as vias de recuperação das perdas, sem medir as consequências para a humanidade.

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

suprimi-las quando possível, e quando elas não puderem mais ser suprimidas exportá-las para outra esfera ou um país diferente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 800). Esse deslocamento pode se dar para esfera política, isto é, para o Estado, configurando a “ajuda externa” ao capital, com privatizações ou a estatização de empresas falidas e sua recuperação com fundos públicos. Esses movimentos constituem as contra-tendências do capital para superar a queda da taxa de lucro. Desse modo, deduzimos que as crises cíclicas exercem a função de encerrar um ciclo de acumulação do capital, em boa parte, deslocando as contradições para as esferas sociais, políticas, culturais, deflagrando processos de barbáries, guerras, fome diferenciando-se de outros momentos históricos quando tudo isso estava associado à escassez, especialmente, alimentar.

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

Esse contexto é interpretado por MéSZáros (2011), como de depressão econômica e esgotamento do próprio sistema sociometabólico, que produz e reproduz o capital na esfera da sociabilidade. Esse autor conceitua a crise inaugurada na década de 1970 como crise estrutural do capital, esclarecendo que ela é a “manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites” (MÉSZÁROS, 2000, p. 14), resultando das contradições e tentativas de superação que ao longo do século XX se mostraram incapazes de tal feito.

O apogeu do modo de acumulação do capital, baseado no keinesianismo¹⁶, no fordismo e na política de consensos da social-democracia, deu sinais críticos cujos traços podem ser assim colocados: 1) queda da taxa de lucro, em decorrência do período do aumento da força de trabalho, efeitos das lutas sociais dos anos 1960 com alguns êxitos da classe

¹⁶ Teoria econômica elaborada por John Maynard Keynes que defende a intervenção do Estado na economia, objetivando a expansão do capital para áreas em que iniciativa privada não atua. Pressupõe o Estado como regulador da relação capital-trabalho e agente condutor do sistema que levasse ao pleno emprego.

trabalhadora; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; 3) hipertrofia da esfera financeira, expressando prioritariamente o capital financeiro especulativo frente ao capital produtivo; 4) fusões entre empresas monopolistas que formaram oligopólios e aumentaram a concentração de capitais; 5) crise do *WelfareState* ou Estado de bem-estar social, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista, necessidade de cortes drásticos nos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, generalizando as desregulamentações e a flexibilização dos processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2009).

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

Significa simplesmente que a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema (MÉSZÁROS, 2011, p. 799).

Como acentua Mészáros (2011), o caráter estrutural da crise é a manifestação da tripla fratura interna: produção, circulação e consumo. Essas três dimensões são fundamentais para o ciclo de acumulação da riqueza capitalista, como visto anteriormente. Enquanto elas funcionarem normalmente, não há crise estrutural. Porém,

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

Portanto, a crise estrutural diminui a margem de manobra do capital e desperta o seu caráter destrutivo, não se limitando apenas à esfera econômica, mas estendendo-se a todos

os complexos sociais, que encontram-se atualmente sob regência do capital, “em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais estão articuladas” (MÉSZÁROS, 2011, p.797). Como podemos observar na análise de Mészáros (idem), essa crise do capital põe em risco a sobrevivência da humanidade, dada a destrutividade do meio ambiente, o acionamento do complexo industrial militar como forma de absorver/resolver os entraves da expansão capitalista, a precarização da vida para grandes contingentes da humanidade.

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

Em vez de, conforme assina Marx (2011, p. 411), “descarregar tempestades econômicas sobre si mesmo”, o capital propõe-se a administrar a crise, seus limites últimos, manifestados como limites pertencentes à mais íntima natureza do capital. O *continuum depressivo* exhibe as características de uma crise endêmica, cumulativa, rastejante, que se insinua em todo o complexo social, persistentemente a confrontar-se com o estopim de convulsões periódicas inseridas na própria natureza da crise, que é profunda e estrutural (MÉSZÁROS, 2011). Sob tais aspectos, a referida crise afeta a totalidade do complexo social, diferentemente das crises cíclicas, e seus efeitos não indicam um estágio temporário do capitalismo, mas estendem-se para o cotidiano dos complexos sociais em várias dimensões da vida humana: na economia, no Estado, na família, na cultura, na educação, nas relações trabalhistas etc. O capitalismo encerra sua fase ascendente e inicia a curva descendente ao ativar seus limites¹⁷ últimos ou estruturais do sistema global. Isso ocorre quando o sistema de reprodução sociometabólico alcança um desenvolvimento histórico e, como tal, “é forçado a transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida”, como assinala Mészáros (2011,

¹⁷ Para Mészáros (2011, p. 175), o sistema do capital possui limites que podem ser absolutos ou relativos. Os *limites relativos* são aqueles passíveis de serem redefinidos e estendidos, permitindo que o sistema do capital prossiga no seu caminho sob determinadas circunstâncias, que mudam, mas mantém o mais alto grau de extração de mais-valia, razão histórica do capital. Já os *limites absolutos*, em contraste, colocam “em ação a própria existência causal, isto é, as determinações estruturais mais internas vêm à tona. O autor (2011, p. 526) chama a atenção para o temor de que o capital ative os limites absolutos: “esta questão sempre *assombrou* a teoria liberal burguesa, desde Adam Smith, por uma razão: o medo de que o capital possa um dia encontrar seu limite absoluto.”

p. 217). Segundo o autor, as premissas objetivas componentes da estrutura reprodutiva global devem ser ajustadas sob as circunstâncias existentes, varrendo os limites que impedem o crescimento, lembrando que tais limites são absolutos apenas para o sistema do capital.

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

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

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

O aumento do desemprego e da precarização do trabalho humano expressa a lógica destrutiva de reconfigurar a divisão internacional do sistema do capital. O desmonte da ordem

econômica de Bretton Woods¹⁸ gerou em grande parte dos países periféricos um verdadeiro desmonte industrial e produtivo; além de se verem derrotados na concorrência mundial, viram multiplicado o quadro de endividamento externo. No processo de reestruturação, os países da periferia do capitalismo são obrigados a se adequarem à nova ordem sob pena do agudizamento das condições sociais, forte componente político para questionar o *status quo* do poder vigente.

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

A crise estrutural do capital exigiu uma reestruturação produtiva, política e ideológica, visando à recuperação da lucratividade. O modo de acumulação celebrado no pós-guerra estava assentado no taylorismo/fordismo, com forte intervencionismo do Estado keynesiano. A crise o atingiu em cheio, desencadeando, por sua vez, a crise na esfera política quando os representantes da direita radical romperam com a forma keynesiana do Estado capitalista. Não só nessa esfera, mas em toda a estrutura socioeconômica, dentro dela a esfera da educação, pois a reestruturação política apoiada na concepção de Estado mínimo diz respeito ao crescente processo de mercadorização do ensino atrelando-o à lógica de mercado; qual seja o de produzir mais com menos custos, racionalização dos gastos e potencialização dos lucros.

O rompimento com o keynesianismo representou a abolição dos fundamentos orientadores da “era de ouro” do capital pós-guerra. Essa concepção apoiava uma atuação mais abrangente do Estado, buscando abrigar tanto os interesses econômicos do capital como as necessidades dos trabalhadores. Para agradar ao capital, o Estado executava grandes obras de infraestrutura, subsidiava empresas para fabricação de armas, estatizava empresas falidas, comprava o excedente de mercadorias estocadas. Por outro lado, assegurava políticas públicas aos mais carentes, ofertando serviços de saúde, educação, seguridade social, transporte, moradia, entre outros, pois os compromissos com o bem-estar foram “substituídos por cortes

¹⁸ O Acordo de Bretton Woods, como ficou conhecido, refere-se ao conjunto de medidas econômicas adotadas pelos países capitalistas aliados dos Estados Unidos da América. A partir desse acordo, o dólar-ouro foi transformado em moeda de reserva mundial, vinculando o desenvolvimento da economia capitalista internacional à política fiscal e monetária norte-americana. Para regular esse sistema foram instituídos o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Ambos entraram em operação em 1946 (HARVEY, 2012).

selvagens em todos os serviços sociais, desde a saúde e o seguro social até a educação”, e “a ideia de uma redistribuição radical da riqueza em favor do trabalho perdeu toda a credibilidade” (MÉSZÁROS, 2011, 335). O Estado se colocou como mediador das relações entre capital e trabalho. As lutas operárias, então, concentraram-se na conquista do poder estatal para, se não libertarem-se do capital, pelo menos amenizarem seu peso através de salários, serviços e seguridade social. Esse modelo combinava o tripé de sustentação da ordem do capital: capital-trabalho-Estado (ANTUNES, 2009).

A crise profunda se espalhou por todas as esferas da sociabilidade, inclusive para a educação. O capital, ao ativar seus limites absolutos, aciona uma profunda reestruturação produtiva e ideológica com rebatimentos sobre os sistemas educacionais. Essa reestruturação compreende a esfera do trabalho com o esgotamento do modo taylorista/fordista de organizar a produção e as relações de trabalhistas, fazendo ascender o modo de acumulação flexível ou toyotismo; o desmantelamento do estado de bem-estar social para a implantação do Estado mínimo, privatizando os principais serviços e empresas estatais; e, ideológica, acompanhada de um conjunto de teorias ou formulações apoloéticas, “modelos abrangentes”, por mais científicos que sejam, mais colaboram para falsear a realidade do que para desvendá-la (MÉSZÁROS, 2006).

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

Esse processo objetiva a intensificação das condições de exploração do trabalho, diminuindo o tempo “improdutivo” do mesmo, acrescentando ao trabalhador, além da produtividade, a inspeção da qualidade do produto. Na fase atual, lembramos, a “qualidade” é intensificada pela taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, portanto as mercadorias são depreciadas aceleradamente (MÉSZÁROS 2011). A produção é vinculada à demanda, a contratação da força de trabalho se dá por tempo determinado, a estrutura é mais flexível com o aumento da terceirização, atrela-se ao *just in time* a fim de reduzir o tempo de produção; a introdução de Centros de Controle de Qualidade onde os próprios trabalhadores

são levados, instigados pelo ideário do capital, a discutir seu trabalho, seu desempenho e o condicionamento dos ganhos salariais intimamente vinculados à produtividade (ANTUNES, 2009). Desse modo, o estabelecimento de “regras flexíveis querem dizer a precarização da força de trabalho no mais alto grau praticável, na esperança de melhorar as perspectivas de acumulação lucrativa do capital” (MÉSZÁROS 2011, p. 330).

No entanto, a crise possibilitou o cenário histórico de uma nova fase do imperialismo. Esse processo iniciou quando os Estados Unidos romperam o acordo de Bretton Woods, desvinculando o dólar do ouro como lastro do mercado financeiro global.

Quando as duas grandes potências imperialistas – Estados Unidos e Inglaterra – passaram a ser governadas por, respectivamente, Ronald Reagan (1981-1989) e Margaret Thatcher (1979-1990), temos a ascensão conservadora retomando preceitos ideológicos (neo)liberais. Podemos indicar Hayek e Friedman como os principais defensores do neoliberalismo. As teorizações ideopolíticas dos dois se fortaleceram a partir da crise. A direita conservadora empunhava fervorosamente a bandeira do Estado mínimo, dos cortes de gastos em serviços sociais e, de modo incisivo, culpavam o aparelho estatal pelo atraso no processo de globalização. Entraram na agenda política: a retração do capital estatal na esfera produtiva ou mesmo sua extinção, a privatização de todos os serviços mantidos na esfera do Estado, a desregulamentação das condições e legislações trabalhistas, isto é, a flexibilização dos direitos sociais. Essas investidas intensas e virulentas são conectadas ao capital financeiro monopolista onde prevalecem as empresas transnacionais (ANTUNES, 2009).

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

De acordo com os neoliberais, é o mercado, e não o Estado, a instância que deve embasar as relações socioeconômicas, pois a liberdade civil é fundada na “indivisibilidade da liberdade individual”. O principal objetivo dos neoliberais era desmontar o estado de bem-estar a fim de eliminar barreiras restritivas ao movimento do capital. Contudo, o capital não pretende se livrar de vez do Estado, mas delimitar sua esfera de ação ao mínimo possível, com

efeito, reduzindo sua função de satisfação dos direitos sociais que oneram o capital. Friedman advoga a existência de um mercado livre, porém sem eliminar a necessidade do Estado (NETTO, 2012). Acrescenta Mészáros (2009, p. 29) que, “apesar de todos os protestos em contrário, combinados com fantasias neoliberais relativas ao 'recuo das fronteiras do Estado', o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado”.

Dadas as determinações inevitáveis do “círculo mágico do capital”, ressalta Mészáros (2011, p. 800): “a crise não ficou confinada na esfera socioeconômica”; atinge toda a sociedade, inclusive a educação, tanto no sentido amplo da formação do indivíduo como no sentido estrito, escolar. A esse respeito, destaca o autor: “a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares” (idem, p. 995). O desmonte do estado de bem-estar também afetou os poucos recursos que são destinados à manutenção dos sistemas educacionais. A escola pública estatal terá que se adaptar aos cortes de gastos das políticas neoliberais. A redução do papel estatal na garantia dos direitos sociais abre os setores de serviços sociais para o capital investir e conter a queda tendencial da taxa de lucro, sintoma estrutural do modo de acumulação e reprodução da riqueza capitalista.

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

Para indicarmos os desdobramentos da crise sobre o complexo educacional, precisamos considerar que a escola, segundo Mészáros (2006, p. 275), cumpre duas funções específicas numa sociedade capitalista: “1) produção de qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e 2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. A educação formal integra o aparelho estatal, e, por isso, as políticas de reajuste estrutural do capital e modificação do papel do Estado capitalista atingem a escola, já que ela “não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura

educacional geral” (idem). Essas funções realçam o caráter dual da escola: profissionalizante para qualificar a força de trabalho, das atividades menos (“Menos” no sentido de “exceto” ?) a mais complexa, segmentando-se conforme a estrutura da divisão social do trabalho; e propedêutica, destinada aos que receberão instrução ampla e poderão ser alocados em funções de comando da sociedade ou promovidos a ela conforme os interesses do capital.

A formação escolar à disposição dos filhos da classe trabalhadora está atrelada à necessidade do capital de formar a força de trabalho para que possa substituir as que estiverem gastas ou mortas. Acentua Marx (2013, p. 246-247):

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

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

A qualificação e a requalificação profissional capitalista, entendemos, são um requisito técnico e um preceito ideológico. Isto porque quanto mais trabalhadores qualificados, maior a concorrência pelos postos de trabalho, aumentando a pressão pela produtividade dos ocupantes das vagas. Ao mesmo tempo, essas circunstâncias tornam-se um terreno propício ao capital para impor condições precárias à classe trabalhadora, tendo em vista a redução drástica dos postos de trabalho bem como a difusão de componentes ideológicos favoráveis à extração de trabalho excedente. O trabalho regulamentado e contratado, típico do modo taylorista/fordista de produção, foi substituído pelo modo de acumulação flexível nas formas mais distintas de informalidade e precarização. São trabalhos temporários, terceirizados, “voluntarismo”, “cooperativismo”, “empreendedorismo” e os mais variados parcelamentos de trabalho (ANTUNES, 2009). Essas mudanças estendem-se à esfera dos profissionais da educação haja vista) a crescente lógica de mercado que rege a formação, a contratação, avaliação, demissão e o reemprego dos professores, gestores etc.

O movimento do capital em processo de reestruturação intenta submeter a educação, de forma mais intensa, ao circuito da produção do mais valor, explorando-a em

todos os níveis, seja privatizando o ensino, camuflando-o pelo zelo ideológico do Estado, seja a necessidade de formar os indivíduos para a perpetuação da sociedade das mercadorias. Diante disso, a educação pública estatal é alvo constante das investidas do capital, tentando abarcá-la onde se vê a lógica do gerencialismo empresarial capitalista invadindo espaços públicos, argumentando a favor do mercado. Atacam os apologetas do capital a ineficiência e ineficácia dos serviços prestados pelo Estado, como expressa Mészáros (2011, p. 916):

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

O processo de reformismo visa à eliminação das barreiras nacionais ao capital transnacional a fim de integrarem-se os serviços estatais ao capital produtivo e financeiro nas esferas privadas monopolizadas, ajustando-os aos parâmetros do mercado. Constitui-se num movimento de integração de esferas pouco exploradas, em fases históricas anteriores, à produção de lucros.

Ao mesmo tempo, o imperativo de acumulação lucrativa do capital, a expansão do sistema de educação, dual e fragmentado, interessa ao mundo empresarial como campo de investimentos e a difusão das relações sociais alienadas. Nesse sentido, o neoliberalismo concebe a educação como atividade potencialmente lucrativa em que o ensino é um negócio, e o conhecimento a principal mercadoria. Diante de tal lógica, o gerencialismo empresarial capitalista invade espaços públicos argumentando em favor do mercado. A adesão a esse ideário educacional implica o afinamento, necessariamente, à lógica capitalista contemporânea em defesa da liberdade plena ao capital. Sob os auspícios da tese neoliberal da “indivisibilidade da liberdade”, o que existe por trás do discurso da liberdade individual é a mistificadora imagem do indivíduo empreendedor e “criativo” (JIMENEZ, 2010).

A reestruturação da esfera do trabalho pressupõe a formação escolar no atendimento a um “novo” perfil de trabalhador, para o qual se requer novas qualificações e habilidades. Necessidade, esta, atendida pela difusão do ensino profissionalizante, que permite servir aos interesses do capital cuja formação escolar consiste em formar “uma força de trabalho obediente, aceitando com satisfação ser dominada pelo poder global” (MÉSZÁROS, 2011, 242). Enquanto o mercado registra a expansão do desemprego crônico, rebatimento da crise estrutural do capital, nada mais confortável ao capital que poder contar com trabalhadores conformados com salários baixos, subemprego, emprego informal,

contratos temporários flexíveis às obrigações trabalhistas, característico da reestruturação produtiva posta em andamento pelo capitalismo. O empreendedorismo é o instrumento do capital humano para formar trabalhadores, adaptando-os à empregabilidade. Para a ideologia neoliberal, a problemática do desemprego só depende dos indivíduos, do quanto investem na produção de sua empregabilidade, isto é, se o seu perfil está alinhado à flexibilidade das relações trabalhistas e se o mesmo é empreendedor nas atividades que desempenha.

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

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

O discurso da empregabilidade, segundo Freres (2008), confere ao trabalhador a responsabilidade de desenvolver suas próprias capacidades para que se torne empregável. Atribuindo-lhe também a responsabilidade do emprego ou desemprego, problema este inerente às condições estruturais do capitalismo. Para amenizar os efeitos da queda tendencial da taxa de lucro, o capital investe na introdução de tecnologias avançadas, aumentando a composição orgânica do capital, isto é, a introdução de equipamentos que possam tornar o trabalho mais produtivo, objetivando substituir os trabalhadores por máquinas. O aumento do contingente de trabalhadores desempregados cria o exército de reserva, induz o crescimento da concorrência e pressiona os salários para baixo. O acesso ao emprego torna-se cada vez mais difícil e, com isso, o capitalismo dissemina meios ideológicos de combatê-lo. O empreendedorismo¹⁹ constitui-se numa dessas formas.

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

[...] a noção de empreendedorismo serve de mediação entre a possibilidade de conseguir emprego ou ocupação e a persistência de um contexto marcado pela restrição de empregos formais, regulamentados, fundados em direitos do trabalho. Tal noção, dessa forma, enraíza e dá sentido à ideia de empregabilidade, porque

¹⁹O empreendedorismo, conforme o dicionário *online* da Língua Portuguesa, diz respeito à capacidade do indivíduo de “projetar novos negócios ou de idealizar transformações inovadoras ou arriscadas em companhias ou empresas. Vocação, aptidão ou habilidade de desconstruir, de gerenciar e de desenvolver projetos, atividades ou negócios”. O discurso empresarial acrescenta que é a livre iniciativa dos indivíduos em criar e gerir novos postos de trabalho num contexto de “emprego escasso” e da quebra dos vínculos empregatícios nas relações trabalhistas (FRERES, 2008).

traduz, de fato e mais fielmente, a impossibilidade de reversão do tímido papel do mercado formal, mantidas as características do padrão de acumulação predominante do capitalismo mundializado, e lança aos próprios indivíduos a responsabilidade sobre sua condição social. “Ter emprego” sucumbe ante a noção de “ser empreendedor”.

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

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

Como sublinha Cêa (2007a, p. 311), “o empreendedorismo passa a se constituir um conceito chave para a compreensão da atual forma de articulação entre economia e educação, proposta pelos ideólogos do capital”. Por sua vez, destacadamente a educação atende ao chamamento empresarial. Na nova configuração das relações capital-trabalho, são determinados processos de mercantilização da educação, ocorrendo a importação das ideias gerenciais da esfera empresarial para as escolas públicas estatais, tratando a formação do aluno em conformidade com as necessidades do mercado. Como mercadoria, a educação pode ser privatizada, e o saber historicamente produzido pela humanidade fica condicionado aos ditames do capital. Por essa lógica, a formação humana ocorrerá, em uma variedade de cursos e modalidades, apoiada no saber fragmentado. No que tange ao nosso objeto, o complexo econômico determina na educação o que o professor precisa para transmitir o saber.

Nessa trama social, a escola é concebida como uma empresa. O ensino como sua principal mercadoria, prolifera cursos à distância, contrata professores para elaboração de material didático, apostilas, enquanto outros são contratados para retransmitir seu conteúdo; estabelece-se a concepção de que o educador deve ser o empreendedor de sua formação sob o

risco de não atender aos requisitos da empregabilidade do mercado. A formação do professor, assim como de outros profissionais, deve seguir a lógica da reestruturação produtiva das atividades ocupacionais.

A configuração flexível potencializou novos instrumentos de exploração das atividades, sejam elas produtivas ou ideológicas. Passou-se a exigir a formação continuada e permanente dos profissionais das diversas áreas da hierárquica divisão do trabalho. Ao docente não é diferente, a formação do profissional foi estrategicamente imputada como condição de exercício em sala de aula, porém acrescentando-se a eminente formação continuada e permanente. Ao contrário, pensamos na atuação do professor como um educador capaz de se integrar a uma proposta educacional para a emancipação humana com relação às determinações do capital, devendo ser levado a contribuir para a transformação radical da sociedade. A educação integral acentuada pelos clássicos do marxismo só pode ter o significado de formar os indivíduos – teórica e praticamente – com construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que a formação integral possa efetivamente se realizar (TONET, 2008). Uma educação apta a desenvolver a capacidade de participação crítica e autônoma, de desenvolvimento intelectual, de formação para o trabalho e para a construção de uma autêntica comunidade humana precisa ser alinhada à superação radical dos interesses do capital (idem). Nesse sentido, a formação como via para emancipação humana só pode se concretizar plenamente para além do capital.

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

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

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: NOTAS CRÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Diante das transformações em curso desde a década de 1970, o movimento do capital tem sido o de reorganizar as esferas econômicas, políticas e sociais, desmontando a lógica público-estatal e determinando uma rearticulação das relações entre as esferas pública e privada, potencializando a segunda em detrimento da primeira. Desse modo, os organismos multilaterais do capital seguem a lógica de estabelecer orientações para uma agenda político-econômica reformista desdobrando-se sobre a educação. A partir daí, um conjunto de questionamentos atacam o papel da escola, os métodos que emprega no processo ensino-aprendizagem; a atuação dos professores é tida como retrógrada, enfim, todo o universo escolar deve ser reformulado para que se ajuste aos imperativos do sistema vigente.

Os principais incentivadores do processo reformista são os organismos internacionais multilaterais, entre os quais: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na América Latina destacam-se: a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

De acordo com o discurso propagado pelas agências internacionais, a educação induz ao crescimento econômico ao formar trabalhadores qualificados para uma maior competitividade no mercado internacional, ao mesmo tempo em que combate o desemprego. O ensino superior deveria ser privatizado, e o Estado deveria assumir apenas a educação básica, preparando os jovens a “aprender a aprender para toda a vida”²⁰. Destarte, atentando para o que dita o mercado de trabalho capitalista. Essa perspectiva reforça ainda mais o dualismo propedêutico e profissionalizante do ensino, típico da sociedade capitalista, sendo o ensino para os trabalhadores preferencialmente profissionalizante e fragmentado, tornando-os

²⁰ O ideário aprender a aprender estabelecido pelo Relatório da ONU, Educação: um tesouro a descobrir, coordenado por Jacques Delors coloca-se como norte da educação para o século XXI. De acordo com Saviani (2010, 431), “o lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos”. Analisa o autor (idem), O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. [...] “O aprender a aprender liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (idem, p. 432).

potencialmente cidadãos produtivos e consumidores. A escola sob os imperativos desse cenário tanto participa das mudanças como da acomodação do sistema vigente. A lógica de educar o educador significa a luta do capitalista, personificação do capital, para difundir o conhecimento demandado pelos interesses dominantes, isto é, incorporando as novas gerações de trabalhadores à força de trabalho.

Nessas condições, o Brasil, acatando as orientações dos organismos multilaterais internacionais, iniciou um processo de reformismo a fim de aumentar a competitividade na economia “globalizada”, efetuando transformações em diversos setores da estrutura social, entre os quais a educação, sob a bandeira dos preceitos neoliberais. Para melhor se entender o bojo de reformas instauradas na década de 1990, julgamos importante recorrer a uma breve retrospectiva das necessidades de fazer a formação do professor no Brasil e o contexto de reformas que reorientaram seu papel. É relevante discorrermos sobre o processo de ajustamento da escola e dos processos educacionais aos novos padrões de reprodução ampliada do capital. Um processo que intensificou a relação escola e produção, cada vez mais espelho da relação capital e trabalho. Nesse caso, é de fundamental importância entendermos as influências das transformações exercidas sobre a escola e a reconfiguração da formação docente, tendo em vista a exigência da eficiência e eficácia no trabalho do professor frente às determinações da reprodução social do capital.

Para atender aos objetivos estabelecidos por este trabalho, queremos ressaltar que não temos condições de analisar todo o processo histórico educacional brasileiro e nele o percurso da formação docente. Faremos um recorte delimitando nosso horizonte de reflexões às mudanças processadas a partir da década de 1970 e, com ênfase, debateremos o processo de reformismo educacional situando seus desdobramentos sobre a formação de professores.

3.1 BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O PERCURSO RECENTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Ao longo da história, como sublinha Saviani (2009a), a formação de professores foi uma questão que acompanhou a trajetória da escola. O autor lembra a existência da instrução para formação docente ainda no século XI, embora de forma precária ainda nas primeiras universidades.

E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os

conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas (SAVIANI, 2009, p. 148).

Contudo, a formação do professor tornou-se uma questão importante no século XIX, com a necessidade de organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, conforme Saviani (2009a), requeriam uma padronização para difundir especificamente a instrução escolar básica. A partir daí, surgiu a necessidade de desenvolver uma instrução para formar professores. A problemática questão foi resolvida através da criação das Escolas Normais.

No caso brasileiro, a questão de instruir os professores passou a fazer parte das políticas estatais durante o Império, se modificando ao longo da história. Como demonstra Saviani (2009), esse processo se inicia através da Lei de Primeiras Letras, exigindo dos professores formação no método de ensino mútuo. Em seguida, as políticas republicanas trataram de estabelecer e expandir as Escolas Normais. Entre 1932 e 1939, são os Institutos de Educação os responsáveis pela formação dos professores, até que as reformas educacionais do final dos anos 1930 implantaram os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, consolidando o modelo de Escolas Normais até 1971. A partir de então, o modelo da Escola Normal deu lugar à Habilitação Específica de Magistério, que vai até 1996. A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação regulamenta que o professor passe a ser formado pelos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores, Licenciaturas e Cursos de Pedagogia regidos pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2009).

Após o golpe civil-empresarial militar de 1964, Saviani (2010) pontua a adoção de uma série de medidas do governo autoritário que trariam o desenvolvimento econômico e social ao Brasil, medidas essas amparadas na *Teoria do Capital Humano*²¹. Uma das medidas foi a Lei nº 5.692 de 1971, que alterou o ensino primário e médio. “Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” (SAVIANI, 2009a, p. 147).

As medidas desse período expressam as concepções de Estado e de educação próprios de um regime que cerceava as liberdades civis aliadas ao interesse da burguesia nacional em tornar o Brasil uma potência econômica. O papel assumido pelo Estado neste momento não foi o de mediador nas relações de classe, mas, sim, o de agente de manutenção

²¹ A teoria defendida por Theodor Shultz concebe o “fator humano na produção” como elemento impulsionador da produtividade a partir do trabalho humano qualificado por meio da educação. Dessa forma, o trabalho qualificado tornar-se-ia um dos principais meios para a ampliação da produtividade econômica. Baseada nessa ideia, o tecnicismo foi aplicado na educação visando ao desenvolvimento econômico por meio do investimento no indivíduo “qualificado”. Essa tendência foi duramente criticada, principalmente nos debates que desenvolveram a partir da década de 1980, quando o regime empresarial-civil-militar era questionado nas ruas do país por setores populares e intelectuais do campo progressista da educação.

do predomínio de uma determinada classe sobre a outra, atuando intensamente na criação de alternativas – sob as orientações do mercado – para dinamizar as forças produtivas, proporcionando a acelerada acumulação do capital industrial (IANNI, 1989). Ações tomadas, nesse sentido, tinham em vista a orientação do mercado para dinamizar as forças produtivas a fim de favorecer a acumulação de capital industrial. O Estado comparece como agente do processo produtivo operando no nível infraestrutural, isto é, diretamente no processo de formação do capital. O progresso se daria através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado/associado neste processo de modernização. Em seguida delineia-se os desdobramentos em torno desse projeto destacando a concentração de riquezas, o arrocho salarial e restrições às liberdades civis (IMENES, 2012). Essa autora ressalta ainda que “o projeto de desenvolvimento adotado pela ditadura [civil-empresarial] militar engendrou um modelo autoritário de modernização e promoveu um desenvolvimento concentrador de riquezas, com arrocho salarial e restrições às liberdades civis” (IMENES, 2012, p.135). Durante o regime autoritário, o Estado operou a reforma do ensino superior através da Lei nº 5.540/1968, que modificou o currículo do curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas para formação de especialistas e também o professor do curso normal. Dando sequência ao autoritarismo, há a aprovação em 1967 de uma nova Constituição, o sancionamento do Ato Institucional nº 5 (AI-5/68) e, logo depois, o fechamento do Congresso Nacional com o Ato complementar 38 (TANURI, 2000).

A Lei nº 5.692/1971, alinhada aos parâmetros do tecnicismo²², modifica a estrutura de formação docente gestada pelas reformas educacionais da década de 1930, estabelecendo em seu Art. 29 o seguinte:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Pela referida Lei, a formação de professores era feita em cursos regulares admitindo-se cinco níveis. No ensino de 1º grau exigia-se dos professores habilitação de 2º grau para atuar da 1ª a 4ª séries e no ensino de 1ª a 8ª série era graduação superior, representada pela licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração. Caso o professor

²² A pedagogia tecnicista ou tecnicismo é, de acordo com Saviani (2009b), inspirada nos padrões de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. Essa política educacional, implantada pelo regime civil-empresarial-militar, “buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (idem, 2009b, p. 11).

tivesse o nível de licenciatura plena poderia ensinar tanto no 1º quanto no 2º grau. Outros dois níveis existiam da seguinte maneira: o professor com habilitação de 2º grau poderia lecionar na 5ª e 6ª séries do 1º grau caso sua habilitação de 2º grau fosse composta de quatro séries ou de três séries adicionados de um ano em formação pedagógica. Já os professores com licenciatura curta poderiam lecionar até a 2ª série do 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo (BRASIL, 1971 apud SAVIANI, 2009a).

O antigo Curso Normal de formação docente foi então substituído por duas modalidades de habilitação para o magistério. O curso de 2º grau, com duração de três anos, acrescido de mais um ano de formação pedagógica para o ensino de 1º grau; e a graduação superior com dois tipos de licenciaturas: curta e plena para o ensino de 1º e 2º graus. Conforme Saviani (2009a), o quadro de formação de professores reduzidos à habilitação de 2º grau fragmentou e precarizou o ensino em contornos preocupantes.

Os cursos de licenciatura plena poderiam ser ofertados pelas universidades e institutos superiores. As licenciaturas curtas de 1º grau seriam ofertadas também por faculdades, igrejas, escolas ou institutos criados para atender a essa finalidade. No currículo de formação docente predominavam até 1971, segundo Saviani (2009a, p. 148-149) o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o “modelo pedagógico-didático”, que, para o autor, configuram-se como os principais modelos para formação de professores. Sobre o primeiro modelo, Saviani escreveu que “a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”. Já o segundo modelo, “contrapondo-se ao anterior, [...] considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”. Como nos ensina o referido autor, ao longo da história pode-se constatar que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos prevaleceu exclusivamente nas universidades, e, quanto ao modelo pedagógico-didático, é possível assinalar que ele predominou nas escolas normais, responsáveis pela formação de professores primários. A partir da Lei nº 5.692/1971, esse modelo também foi alterado, fragmentando a formação base dos professores e esvaziando-a de conteúdo (SAVIANI, 2009a).

Com essa trajetória percebe-se que a formação de professores vai se mostrando insatisfatória, e novas organizações vão surgindo com o objetivo de estruturar e implantar um outro modelo. Tanuri (2000) sublinha que as críticas ao modelo de Habilitação Específica para o Magistério aumentaram, tornando-se cada vez mais contundentes, resultado da desvalorização dos cursos e precarização da formação docente. O teor das críticas se concentrava em atacar os seguintes problemas:

À dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (TANURI, 2000, p. 82).

Paralelamente a essas críticas, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura (SAVIANI, 2009). Esse movimento se contrapõe à forte tendência tecnicista que predominou durante o regime autoritário civil-empresarial-militar. Como ela sinalizou um curso de enfraquecimento, os cursos de Pedagogia, principalmente na década de 1980, tomaram a docência como identidade profissional. Dessa forma, a formação dos professores se tornava parâmetro para todos os profissionais da educação (idem). As preocupações das políticas educacionais com esses problemas foram evidenciadas quando o governo lançou em 1982 os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). A iniciativa reativava a ideia de Escolas Normais como centro de aperfeiçoamento técnico, atribuindo-lhes a função de desenvolver formação inicial e continuada dos professores (TANURI, 2000). No entanto, as ações eram descontinuadas na medida em que as mudanças ocorriam na estrutura governamental em meio a uma década de efervescente participação popular na política do país.

3.2 AS DIRETRIZES DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os anos 1980 expõem as fragilidades dos setores econômicos e sociais acompanhados de forte mobilização política pela redemocratização. Ao mesmo tempo, na Conferência da Organização das Nações Unidas – ONU, realizada em Paris em setembro de 1990, a própria ONU constatava o fracasso de seu programa de combate à pobreza formulado em 1981 (SAVIANI, 2010). A partir do cenário de crise mundial, guerras regionais, crescente índices de desigualdade sociais, os anos 1980 foram conceituados por muitos autores como *década perdida*. No Brasil, esse período também ficou marcado pela: Reabertura Política – queda da Ditadura Empresarial-Civil-Militar²³, criação do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores – CUT, Movimento das Diretas Já, promulgação da

²³ Qual a data do fim da ditadura? 1982, 1984, 1985, 1988, ou 1989? O que se esconde por trás de uma ditadura que não tem uma data final? Nós comemoramos o 31 de março.

Constituição Federal de 1988, início do debate sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela sociedade civil, entre outros fatos. Saviani (idem) traduz os acontecimentos educacionais na década de 1980 como de ampla organização e mobilização popular e uma das mais fecundas da história. Cenário contrastado com avanço do conservadorismo direitista nas reformas neoliberais iniciadas na década seguinte.

No alvorecer dos anos 1990, os debates que permearam a educação em países situados na periferia do capitalismo, e mais especificamente na América Latina (AL), giram em torno das políticas de ajustamentos econômicos às exigências do capitalismo e sua face neoliberal. O esgotamento do modelo de substituições das importações tendo o Estado como patrocinador, o aumento astronômico da dívida externa, a recessão econômica e a correlação de forças sociais e políticas no processo “redemocratização” brasileira somam-se às pressões internacionais para implantação das reformas. É nesse cenário que o Brasil se torna consignatário do *Consenso de Washington*²⁴, o que representa a adesão ao pacote de ajustes neoliberais impostos pelo capital imperialista mundial, coordenado pelo Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. A necessidade de intervenção nos Estados nacionais periféricos ressaltou o papel deste Banco como coordenador de ajustes estruturais, segundo a reflexão de Mendes Segundo (2005, p. 51), como garantia de sustentabilidade.

O Banco procura associar a lógica de governabilidade ao ajuste estrutural, partindo do pressuposto de que, se a reforma estrutural não se realizar, os países serão afetados por forte crise política. A sustentabilidade política desses países passará a depender da sua adesão ao ajuste estrutural. É como se estivesse implícita uma ameaça velada à soberania política desses países caso não se submetessem às condições impostas pelo Banco.

Por isso, conforme Santos (2012), as diretrizes do Consenso de Washington receitaram para as economias periféricas a ampliação de incentivos à iniciativa privada na tentativa de enxugar os gastos do Estado, eximindo-o cada vez mais de suas responsabilidades sociais. Ao mesmo tempo, o Banco Mundial exigia a abertura econômica, a implantação de medidas reduzindo o papel estatal na economia, a aceitação de novas condicionalidades para renegociação das dívidas.

²⁴ O Consenso de Washington é um documento produzido pelos representantes do capital central, sob a liderança imperialista dos Estados Unidos, em novembro de 1989. Ele contém um conjunto de medidas de ajustes, fundamentadas num texto do economista John Williamson, direcionadas aos países dependentes para se adequarem aos objetivos do sistema capital mundial. Em 1990, se torna a política oficial do Fundo Monetário Internacional (FMI), passando a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países periféricos, que passam por dificuldades, em especial, financeiras (SAVIANI, 2010).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi organizada pelos seguintes organismos multilaterais: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, e, em consonância com o grande capital, serviu de demarcador do avanço das políticas neoliberais no campo da educação. A Conferência se tornou o “divisor de águas” de uma nova agenda em que a centralidade da educação é fundamental, visando o desenvolvimento econômico e o combate à pobreza, principalmente, nas regiões periféricas do capitalismo. No artigo 8, o documento de EPT se reporta às necessidades políticas de se empreender um conjunto de reformas para que fosse garantida a educação básica.

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNICEF-ONU, 1990, Art. 8).

Foi em torno da Declaração de Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtien, que as reformas educativas foram alavancadas. Seja em conferências mundiais ou em documentos, os organismos multilaterais internacionais estabeleceram como prioridade para a educação a educação básica, o ensino primário e secundário. O eixo principal do movimento de EPT foi a universalização do ensino fundamental. Os países da periferia capitalista deveriam concentrar seus esforços e recursos neste nível de ensino, tornando-o obrigatório, desobrigando-se de prover o ensino superior, que deveria ser assumido, prioritariamente, por corporações privadas. Ao reduzir recursos das universidades públicas, o Estado poderia investir mais no ensino fundamental. Apregoando a precariedade da educação nos países pobres como principal entrave para o desenvolvimento econômico, a ONU e o Banco Mundial (BM) orientam os Estados nacionais a assumirem a obrigatoriedade de prover a educação básica e não o processo educacional como um todo. É nesse contexto que o capital, de caráter neoliberal, aciona seus ventríloquos tanto no mundo como no Brasil, especialmente a partir da década de 1990 (MENDES SEGUNDO, 2005).

Consignatário do *Consenso de Washington*, o governo brasileiro acatou as determinações da UNESCO, do FMI e do BM, principais impulsionadores externos das reformas. Como se constata, na década de 1990, os organismos multilaterais assumiram o papel de direcionamento das políticas sociais, com ênfase na educação, de forma a que atendam aos interesses do mercado, como afirma Jimenez (2010, p. 35).

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

A crescente subordinação da esfera pública aos interesses privados contribuiu para que a educação fosse orientada pelos valores mercadológicos. Essa subordinação se dá em escala mundial, pois o campo educacional torna-se um espaço da reprodução do valor-capital, tendo em vista o estado de crise estrutural e a necessidade de expandir o capital para áreas onde possa reverter a tendência de queda da taxa de lucro. Sobre isso, Jimenez (2010) revela o peso mandatário dos chamados organismos multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial (BM), principalmente nos países de capitalismo periférico. Explica-nos Santos (2012, p. 133):

Nesse percurso, fazendo justiça às suas implicações de obscurecer a realidade, o BM como promotor da educação para todos, nomeia o processo de emprestar dinheiro e receber como garantia o ajuste fiscal dos países devedores, que, por sua vez, hipoteca o pagamento da dívida externa dessas nações e ainda penhoram os seus processos educativos às requisições dos mecanismos de mercado de: “círculo virtuoso”. (Aspas do original)

Como resultado, os empréstimos tanto à educação quanto a outros setores sociais contrariam as reformulações de ser a educação a promotora do desenvolvimento econômico, pois o que se promove é o aumento da dependência econômica às agências financeiras internacionais. Os interesses político-econômicos são veladamente encobertos pelo discurso de combate à pobreza e universalização do sistema de ensino, gerando nos jovens trabalhadores, particularmente das regiões periféricas do capitalismo, a ideia de oportunidades “iguais” na luta pelo emprego. O processo de subordinação do complexo da formação humana, a partir da crise do capital, tem o interesse maior em garantir a formação do trabalhador-cliente-consumidor (MÉSZÁROS, 2011).

Os eventos internacionais promovidos pelos organismos multilaterais associam constantemente a educação ao desenvolvimento econômico. No processo de reestruturação capitalista, a formação do trabalhador perante as novas exigências produtivas seria o caminho mais curto para a produção de força de trabalho qualificada, ao mesmo tempo, apta a suportar o quadro de desemprego crônico, aceitando a redução de direitos sociais e trabalhos precarizados. As reformas guiadas pelo neoliberalismo impunham ao Estado a redução de seu papel na prestação de serviços sociais. A escola estatal pública foi subordinada cada vez mais aos imperativos do mercado e, com isso, a formação do trabalhador tornou-se pautada pela

ideologia neoliberal da empregabilidade e do empreendedorismo.

Esses artifícios ideológicos integram o conjunto de concepções e diretrizes do movimento de EPT. Para ilustrar melhor isso, recorremos ao relatório coordenado por Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*²⁵, encomendado pela ONU:

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno (DELORS, 1998, p. 83).

Ressalta Delors, sem meias palavras, que a educação é a melhor via para o desenvolvimento econômico dos países da periferia capitalista. O movimento de EPT evoca novas fronteiras para os investimentos do capital ressaltando a necessidade de atrelar o desenvolvimento econômico a uma educação de “qualidade”. O estreitamento entre a educação e a economia de mercado impõe um teto às responsabilidades do Estado frente à manutenção obrigatória apenas da educação básica, o que impulsiona, por sua vez, o chamamento aos empresários a investirem na educação não por interesses culturais ou sociais, mas como insumo que oferece retornos compensadores (FRERES, 2010).

Por outro lado, a Comissão da ONU anota que o trabalhador deve ser educado para o auto emprego, isto é, ser empreendedor, prevenindo-se do desemprego tecnológico. O empreendedorismo torna-se um dos principais instrumentos de combate ao desemprego. O relatório Delors aborda essa questão relacionando a educação básica ao nível de ensino fundamental, incluindo um conjunto de competências necessárias ao desenvolvimento do empreendedorismo nos indivíduos. Analisando o ideário educacional do movimento de EPT, Duarte (2010, p. 35), esclarece que

O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

²⁵ O relatório Delors, publicado em 1996 pela UNESCO e em 1998 no Brasil, coloca-se como a bússola da educação no século XXI. O Relatório da Comissão da ONU é amplamente acolhido pelas políticas educacionais brasileiras e, com isso, analisam Maia e Jimenez (2013, p. 122), resgata o modelo de competência concernente ao novo modelo toyotista de produção. Dessa forma, “obedeceria aos atuais imperativos do mercado. Além do mais, particularmente caro ao ethos empresarial, tal modelo tem sido sobejamente questionado em seu caráter fundamentalmente instrumentalizador, que as tentativas de ampliação para o plano do ‘ser’ não conseguem, a nosso ver, disfarçar”.

Nesse caso, o apreender a empreender significa, na perspectiva do ideário do movimento de EPT²⁶, oferecer uma educação básica dualista, propedêutica/profissional, em que se desenvolvem as capacidades dos indivíduos responsáveis por seus sucessos e fracassos, isto é, ofertar aos trabalhadores uma formação que transfere a eles a responsabilidade de acesso ou não ao emprego, convencendo-os a empresariar suas carreiras profissionais. No relatório Delors, o conceito de educação ao longo da vida, presente na Declaração Mundial de Educação para Todos, é o fundamento do “aprender a aprender”. A partir dela são extraídos os quatro pilares do conhecimento para o século XXI: aprender a ser; aprender a viver juntos; aprender a conhecer; aprender a fazer (DELORS, 1998).

Seguindo a lógica do movimento de EPT, a Unesco, no encontro em Havana, Cuba, viabilizou, no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC²⁷, a inclusão do quinto pilar chamado “aprender a empreender”.

A estes [quatro pilares], há que se reunir “Aprender a empreender”, para o desenvolvimento de uma atitude proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens indicadas têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível. (UNESCO, 2002, p. 14).

Como de fato é recorrente, verifica-se a presença deste artifício nas diretrizes dos organismos multilaterais, bem como seu afinamento com a esfera empresarial. Entre outros desdobramentos do processo reformista, a atuação docente foi tratada como obstáculo ao alcance dos resultados almejados. Por isso, a necessidade de reconfigurar a formação dos professores em atendimento às exigências do processo educacional, centradas na formação do trabalhador-cliente-cidadão do século XXI.

O movimento de EPT, no rol de suas elaborações, passa a destacar, na década de 1990, a formação de professores na medida em que “a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção de resultados” (UNICEF, 1990, Meta 21). O movimento reconhece o imprescindível papel do professor no provimento da educação básica, segundo o que está posto na Meta 33,

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido,

²⁶ No decorrer da nossa exposição abordaremos, com um pouco mais de detalhes, os elementos do movimento de EPT.

²⁷ O PRELAC é o resultado do consenso entre os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Foi criado como contribuição estratégica para o cumprimento das metas do programa “Educação para Todos”, principalmente em relação à promoção da qualidade da educação.

de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNICEF, 1990, Meta 33).

No entanto, devemos ressaltar que a obtenção dos resultados é colocada acima da formação docente, e por isso a equação de fazer o processo educacional com menos recursos. O movimento de EPT reitera que é melhor “desenvolver capacitações, treinamento, formação em serviço, reciclagem com os professores da educação básica do que iniciar novos projetos” (idem, Meta 12).

O relatório Delors (1998, p. 159) também propõe a formação “tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação”. Ressalta também o Relatório da Comissão da ONU que “a qualidade do ensino é tanto ou mais determinada pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (idem). Essa indicação enamora o aligeiramento da formação inicial e com a perspectiva de um saber docente muito mais pragmatista voltado ao cotidiano da sala de aula, pois o estudo à distância, designa a Comissão, “é um meio mais eficaz para introdução de reformas, novas tecnologias ou novos métodos” e um “modo de maior aproximação entre o saber e saber-fazer” (ibidem, p. 160).

Na perspectiva do Banco Mundial, o desempenho dos professores deve fornecer aos alunos-clientes o mais eficiente serviço de aprendizagem. Então, a formação de professores na modalidade continuada é reforçada pelo BM, pois, baseada em aspectos econômicos, a relação custo-benefício produz resultados mais vantajosos. Dotar os professores de qualidades técnicas para a condução do processo de aprendizagem em cursos de formação continuada traduz a maneira mais barata e mais eficiente tendo em vista a redução dos custos educacionais (SANTOS, 2000).

Esses apontamentos desdobram-se em eventos coordenados pela UNESCO, Banco Mundial, FMI. Nesse caso, podemos remeter-nos ao Projeto Principal de Educação (PPE) e ao Projeto Regional de Educação (PRE), produzidos nas Conferências Internacionais realizados pelos países latino-americanos sob a coordenação da UNESCO²⁸. Sobre essa questão, assim destaca Rodrigues (2006, p. 66):

²⁸ A elaboração de tais propostas não será nosso enfoque principal na presente pesquisa, mas seus apontamentos devem ser tomados para uma reflexão sobre a formação de professores.

Observa-se que as estratégias propostas pela UNESCO no PPE, adquirem um interesse crescente na formação dos formadores, formação para a autonomia e para a flexibilidade curricular e por um professor capaz de educar para a paz e democracia. Essas estratégias articulam-se em torno da categoria da profissionalização da ação educativa, enfatizando também a articulação da formação inicial e com a formação continuada; a troca de experiências inovadoras em formação docente, aplicando metodologias de reflexão a partir da prática; a formação em serviço na própria escola; a organização de grupos de estudo como formas de incentivar a formação.

No âmago dessas questões, a formação e profissionalização docente assumiu, cada vez mais, o espaço entre as políticas públicas para a educação. As pesquisas acadêmicas intensificaram a abordagem acerca da temática, ressaltando a preocupação com a formação inicial e o pressuposto da modalidade continuada”, quando em serviço, para que o professor seja um profissional em constante qualificação e requalificação. Podemos acentuar que a formação de professores entra de vez na pauta do reformismo neoliberal.

Nas diretrizes do movimento de EPT, a educação teria privilegiada sua capacidade de interferir diretamente nas populações mais precarizadas socialmente, causando a redenção dos malefícios edificados pelo capitalismo em crise profunda. Como pressuposto básico do capitalismo em crise, para aumentar a eficiência da educação formal, torna-se imprescindível formar o professor para obter os resultados almejados. Essa é também uma das principais estratégias propaladas pelas agências internacionais que se impõem em reformas educacionais nos países periféricos.

Contudo, alerta-nos Santos (2012, p. 82), o conceito de reforma quando vem à mente “carrega historicamente o otimismo de melhorar o que se tem, onde se busca um resultado final melhorado da realidade social”. Nessa direção, as reformas tiraram históricas conquistas da classe trabalhadora. Esse mesmo autor, lembrando Boron, escreve que “reforma é o que o Banco mundial diz que é. Hoje reforma é privatizar a saúde, a educação, o sistema previdenciário do Brasil. Isso, que dizem os arquitetos do neoliberalismo ser reforma, na verdade é contrarreforma” (BORON apud SANTOS, 2012, p. 82). O que reforça a reorientação do papel do Banco Mundial junto aos países periféricos é “procurar manter a ordem estabelecida mediante redução dos gastos públicos, desregulamentação dos mercados, abertura econômica, privatização das empresas estatais e diminuição do papel social que o Estado poderia vir a ter” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 59).

A atrasada elite governante brasileira alega a necessidade de superar a crise econômica instalada no Brasil, na década de 1990, com o retorno às ideias liberais cuja imposição e viabilização são patrocinadas pelos organismos internacionais – Banco Mundial e FMI (MENDES SEGUNDO, 2005). As iniciativas ocorreram sob comando do governo

Fernando Collor de Mello²⁹ (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e, apesar da eleição de Luiz de Inácio Lula da Silva em 2002, mediante uma plataforma de governo aparentemente popular, não houve rompimento, pelo contrário, o governo Lula (2002-2010) comprometeu-se em dar continuidade às medidas neoliberais implantadas pelo seu antecessor, aprofundando-as e modernizando-as em alguns casos, conforme detectou Santos (2012).

A questão de superar o atraso socioeconômico brasileiro através do modelo neoliberal exige a implantação de métodos racionalizados da organização da produção e do trabalho bem como da introdução de modernas tecnologias exigidas pelo padrão de acumulação flexível do capital. Neste sentido, o empresariado industrial brasileiro do início da década de 1990 demonstrou preocupação com o estágio atrasado de formação da força de trabalho. Foi então que um grupo de empresários apresentou, ao governo e à sociedade, um documento denominado *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial. Uma ação do Governo*. Como revela Neves (2008a), o documento estabelecia uma relação linear entre educação e produtividade – propondo o ensino fundamental para, pelo menos, 90% da população estudantil e o ensino médio para, pelo menos, 60% dessa população – viabilizadas pela privatização dos serviços educacionais, apoiando-se na tese do público não-estatal. A autora destaca que o controle e a qualidade dos serviços prestados poderiam ser feitos pelas disciplinas e conteúdos veiculados redutores da visão de mundo da classe trabalhadora, sendo substituídos pela compreensão do mundo da produção informatizada. O empresariado também sugeriu a redução dos gastos na educação superior pública, incentivando o ensino pago e a operacionalização das universidades às grandes indústrias. Quanto à formação do quadro de trabalhadores de nível médio, poderia ser feito o parcelamento entre o Estado e o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (NEVES, 2008).

Se na Constituição de 1988 a educação é assegurada como um direito, trata-se na visão empresarial de enquadrá-la como um bem a serviço do desenvolvimento econômico, convergindo com o conceito dos organismos internacionais multilaterais e com a teoria do capital humano. O Banco Mundial, por exemplo, encara a educação como prestação de um serviço e não como um direito de todos. Sobre essa perspectiva, Corragio aponta a correlação entre o sistema educativo e o mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo/produto entre aprendizagem e produto, quando o processo e relações próprios da realidade educativa são relegados a uma

²⁹ Fernando Collor de Mello sofreu processo de *impeachment*, sendo obrigado a renunciar seu cargo em favor de seu vice-presidente Itamar Franco.

dimensão secundária (CORRAGIO apud CROSO, 2008).

No Brasil, com o encadeamento de forças políticas conservadoras neoliberais amparadas na tese de escola pública não-estatal, os empresários aproveitaram para fazer *lobby* junto aos parlamentares em favor de uma política de privatização do ensino público. Nesse período, a LDBEN n° 9394/96 tramitava no Congresso Nacional e, por isso, era oportuno, para o processo de mercantilização escolar, investir na sua subordinação à lógica empresarial (NEVES, 2008). Durante a elaboração da Constituição de 1988, as classes trabalhadoras organizadamente hegemonizaram o debate educacional e conseguiram cunhar a educação como um direito social. Entretanto, o projeto neoliberal, no período de tramitação da LDBEN n° 9394/96, conseguiu, no âmbito da reforma do Estado, impor que escola, qualidade e ensino deveriam ser ofertados aos trabalhadores e seus filhos (SAVIANI, 2010).

Durante o governo de Itamar Franco (1992-1994) algumas medidas neoliberais foram implementadas, representando ajustes paulatinos e estruturais em que as barreiras alfandegárias eram afrouxadas juntamente com as barreiras tarifárias, a desregulamentação de setores da economia onde predominavam empresas estatais, estimulando a livre concorrência. No âmbito educacional aprovou-se o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993-2003), seguindo as orientações dos organismos multilaterais internacionais estabelecidas na Conferência de Jomtiem em 1990. Em dezembro de 1993, o governo brasileiro ratificou seu compromisso com a Declaração Mundial de Educação Para Todos em Nova Delhi. Durante o governo de Itamar Franco, o projeto da nova LDBEN incorporou, por intermédio de debates e sob a coordenação do senador Darcy Ribeiro³⁰, as propostas dos organismos internacionais multilaterais.

A LDBEN n° 9394/96 foi aprovada na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. Essa Lei se atrela largamente à proposta neoliberal diante da exigência de inserir o Brasil no mercado competitivo em época de *globalização* econômica. A educação passa agora a ser responsável pela (de)formação do trabalhador, não mais do trabalhador do taylorismo-fordismo, mas de um *novο* tipo de trabalhador e de homem: o trabalhador flexível. A partir de tal Lei, o desdobramento da política educacional reforçou o caráter dualista da escola brasileira: a escola propedêutica básica elementar e a escola profissionalizante de nível médio. Essa dualidade é reflexo do antagonismo de classes próprio da sociedade capitalista.

O governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu a tarefa de consolidar a

³⁰ No momento em que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitava no Congresso Nacional, Darcy Ribeiro já estava com câncer avançado.

implantação do neoliberalismo na política econômica do governo, fortalecendo as estruturas do projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As reformas desse período foram guiadas pelos seguintes pilares: “(a) delimitação do seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) desregulação; (c) aumento da governança; e (d) aumento da governabilidade” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 62). Isso representou também o elemento norteador de novos discursos e demandas em relação à educação básica. O ideário empresarial e mercantil que pairava sobre a educação, principalmente com a implantação do neoliberalismo, é transformado em política do Estado, ou seja, o projeto de educação básica desse Governo é claramente afirmado sob a lógica do mercado, onde predomina o pensamento pedagógico empresarial empreendedor.

A LDBEN n° 9394/1996, em seu Art. 62, introduziu o conceito de formação docente baseado no movimento de EPT, definindo a formação superior para o exercício da profissão:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Ao estabelecer o nível superior para o exercício da profissão docente, essa Lei não delimitou apenas a universidade como lócus de sua formação, mas também os Institutos Superiores de Educação, tanto público como privados. A presença de leigos foi permitida na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental. A medida aumentou a demanda por vagas em cursos de licenciaturas por estabelecer o prazo até dezembro de 2007 para a adequação das redes de ensino municipais e estaduais. O termo *treinamento em serviço* foi realçado pelo texto da referida Lei no parágrafo 4º do Art. 87: “Até o fim da Década da Educação³¹. Somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). O que se viu foi um enorme aumento da carga de treinamento, reciclagens, formação em serviço, cursos semipresenciais e à distância, tudo para acompanhar as mudanças e seguir também os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzidos em 1997.

Outro aspecto a ser destacado encontra-se no Art. 67, inciso II, que indica que “os

³¹ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes”, conforme os estatutos e os planos de carreira do magistério público, “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Integrando o quadro das políticas de educação para a qualificação do professor, como aponta Freitas (2007), esse novo paradigma da formação caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação, pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação: normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância, entre outras modalidades, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.

A redução de recursos financeiros para a educação, processo resultante das políticas neoliberais, estimulou a participação de espaços não-universitários, faculdades privadas e com os próprios institutos de educação superior assumindo a oferta de cursos de formação do professor no espaço de tempo menor do que o apropriado. Elementos importantes na formação como ambiente de ensino, pesquisa e extensão não podem ser vivenciados pela grande maioria dos professores, tendo vista que esses são próprios do ambiente universitário e não dessas ‘novas’ instituições. A formação acadêmica docente, prenhe de aligeiramento e fragmentação, coaduna com as orientações do Banco Mundial como expusemos acima. A formação continuada ganhou um peso significativo, ressaltada como necessária mediante as transformações tecnológicas, econômicas, sociais e político-ideológicas.

Após a aprovação da LDBEN n° 9.394/1996, várias políticas surgiram relacionando-se direta ou indiretamente com a formação e qualificação/requalificação dos professores. As iniciativas estatais são consoantes com os paradigmas dominantes na educação nesse período reformista. A tarefa do professor se tornou mais complexa em função das medidas introduzidas: universalização do ensino; novas formas de gestão da escola; o estabelecimento de avaliações em larga escala; a nova estrutura, a organização e novas funções da educação básica; exigências legais de construção e produção de projeto político pedagógico; a necessidade de envolver a comunidade na escola (MAUÉS, 2003).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE)³² Lei 10.172, de janeiro de 2001, aprovado para o período 2001-2011, a formação docente foi contemplada em capítulo próprio, e muitas ações vêm sendo implementadas em função das determinações e prazos ali contidos. Conforme Saviani (2009), o PNE1 foi sancionado com nove vetos do então Presidente Fernando Henrique Cardoso visando consolidar o neoliberalismo na educação. Cabe lembrar

³² Esse Plano Nacional de Educação (PNE), lembramos, é o primeiro após a aprovação da LDBEN N° 9.394/1996.

também Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 125) quando explicitam que:

O invólucro da Educação para Todos, o Estado brasileiro - um dos raros no mundo, a determinar por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos - vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior.

O alinhamento ao movimento de EPT estende-se à dimensão da formação dos professores. Os elaboradores do PNE diagnosticaram que a formação inicial não atendia às novas exigências da realidade escolar. Dessa maneira, as políticas educacionais ressaltam a necessidade de criar modalidades de formação qualificada e permanente dos professores. A criação de um “sistema de educação continuada que permita ao professor um desenvolvimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e humanista” (BRASIL; UNESCO, 2001, p. 149). Para essa política, tal meta é também um requisito de valorização do magistério.

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível de qualidade da formação das pessoas (BRASIL; UNESCO; 2001, 148).

Desde então, segue-se uma série de políticas educacionais tentando contemplar a formação inicial e continuada de professores. Podemos elencar: 1) Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001, que trata das diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica; e 2) Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica decorrente do Parecer CNE/CP 009 (SAVIANI, 2014).

Com alternância de poder em 2002, em função da eleição de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), a educação continuou sendo alvo do processo reformista. No contexto de uma nova gestão do Governo Federal, sob o comando agora do Partido dos Trabalhadores, liderado por Lula, mesmo com muitas diferenças com relação ao seu antecessor, segue-se o receituário neoliberal, expressão da mercantilização da educação. Sem romper com a ordem vigente, o governo buscou o apoio de amplos setores da sociedade para concretizar mudanças que favorecessem o capital. Os germes das Parcerias Público Privadas, lançadas por FHC, formaram, no governo Lula da Silva, um núcleo estratégico de avanço das corporações privadas no provimento de serviços públicos.

Durante o governo Lula da Silva, entre outras iniciativas para a educação, estas repercutiram na formação de professores, pois o Estado: regulamentou a oferta de cursos de licenciatura através do Decreto nº 5.224 de 1 de outubro de 2004; instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) através da Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, estimulando o setor privado, concedendo bolsas aos alunos de escolas públicas que estudassem em Instituições de Ensino Superior privadas; implementou o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/EC 3, de 21 de fevereiro de 2006, que trata das Diretrizes Nacionais do Curso para os Cursos de Pedagogia e as institui pela Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006; criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, estimulando a modalidade de Educação à Distância (EaD), ofertando prioritariamente cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica bem como de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica; lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 04 de abril de 2007 e, logo em seguida, dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação através do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, absorvendo interesses e propostas do mundo empresarial para a educação; instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; e instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atribuindo à Coordenadoria Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada para profissionais da educação básica (ENS e GISI, 2011).

Se em 1992 os empresários elaboram o documento *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial. Uma ação do Governo* expressando sua visão de educação, em 2007 o Governo Federal incorporou as concepções do *Plano Compromisso Todos Pela Educação* ao PDE, transformando as proposições dos grandes empresários em marco para as políticas educacionais. Esse momento se configura muito propício para estabelecimento do Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, e, como era de se esperar, conforme destaca Jimenez (2010), diversos grupos empresariais foram convidados a fazer proposições ao sistema educacional brasileiro; este agora passando a ser entendido como um empreendimento lucrativo, como um campo fértil de investimentos.

Para o Ministério da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores

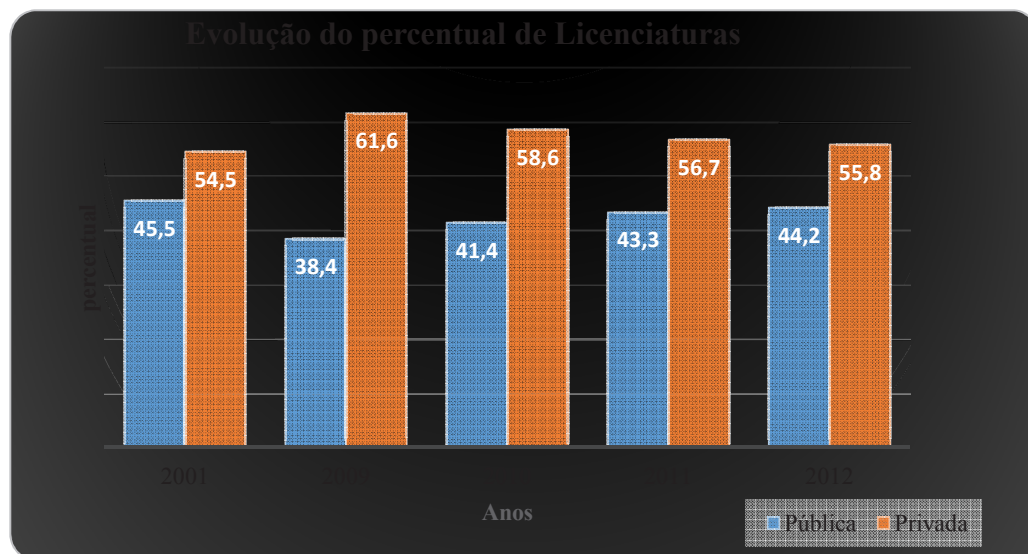
educacionais” (BRASIL, 2010, p. 02). No entanto, evidencia o fracasso das medidas estabelecidas pelo PNE (2001-2011), e, antes que seu prazo se esgotasse, foi traçado um outro plano, que estreita ainda mais a relação entre o braço administrativo do Estado com os interesses do mercado: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Como novos lócus de formação docente criadas por essas políticas, Brzezinski(2014) destaca o impacto do Decreto nº 5.224/2004, que atribui competências ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para ministrar cursos de Licenciaturas. Posteriormente, sob o guarda-chuva do PDE (PAC), o Estado transformou os CEFETs em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, aos quais compete desenvolver a formação de professores, atestando a franca expansão do ensino superior, mas atendendo às maiores demandas através da EaD, como mostram os gráficos abaixo (Lei nº 11.892 de 2008). Outro destaque apontado por Brzezinski (2014) é a expansão exponencial dos cursos à distância de formação de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mais precisamente quando a UAB foi inserida na CAPES, Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007.

As estratégias para alcançar as metas estabelecidas pelo PNE (2001-2011) seguiram a tônica de concentrar esforços na expansão de variadas modalidades de ensino, em especial as que propiciem condições de superar o atraso socioeconômico que põe o Brasil na condição de país periférico. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, em 2010, o Brasil atingiu um total de 2.378 IES. Apesar desse índice, conforme registra esse Instituto, a taxa de jovens com idade entre 18 e 24 anos frequentando o Ensino Superior gira em torno de 14,6% (INEP, 2011).

Os gráficos abaixo nos oferecem informações para situarmos a relação entre as licenciaturas em geral e a modalidade de formação docente à distância, em particular, visto que esta modalidade ganhou relevância nos últimos anos. Adotamos o ano de 2001 como referência para nossas análises, tendo em vista ser ele o marco inicial do PNE (2001-2011). Nos últimos quatro anos mostrados pelos gráficos, pretendemos observar qual tendência se apresenta para formação de profissionais da educação. No primeiro gráfico, trataremos da evolução das matrículas nos cursos de licenciaturas e, no segundo, observaremos como se comporta a formação de professores na EaD.

Gráfico 1 - Evolução de matrículas nos cursos de licenciaturas.



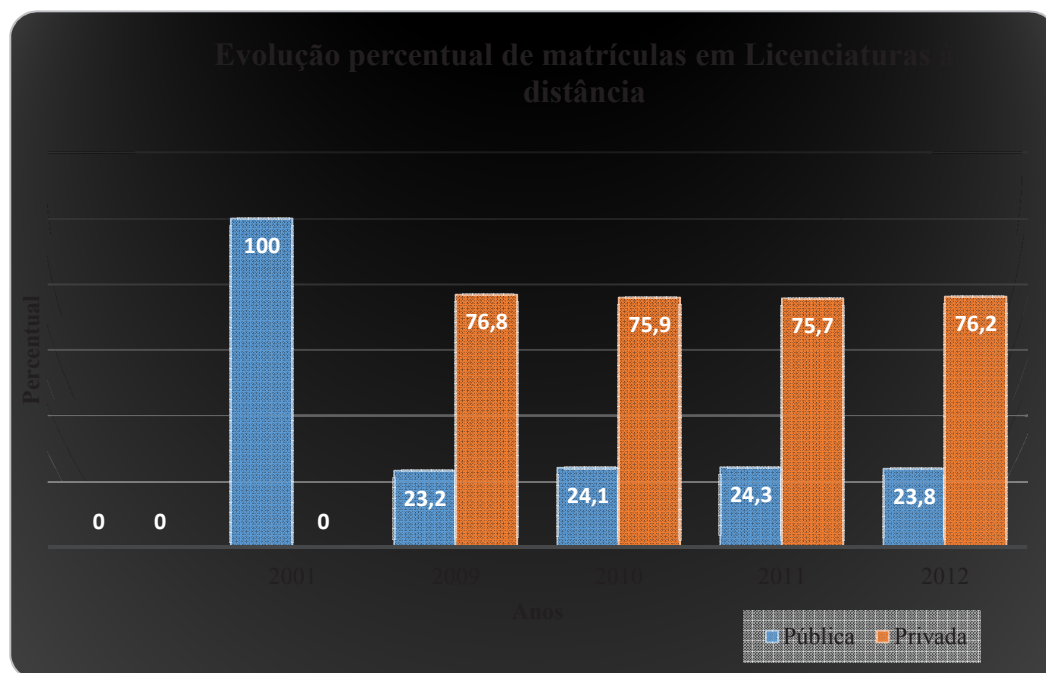
Fonte de dados: INEP/MEC, 2013

Os índices acima revelam a predominância de matrículas em cursos de licenciaturas particulares em detrimento das públicas. Observemos que a partir de 2001 as disparidades entre as licenciaturas públicas e privadas foram crescendo e, com isso, as IES empresas passaram a assumir uma fatia maior nos cursos de formação de educadores.

Conforme pesquisas recentes, a exemplo de Santos (2012), o Estado brasileiro promove, principalmente a partir das duas últimas décadas, a expansão do Ensino Superior, e na esteira dessa expansão, verifica-se um enfoque especial para os cursos à distância, sequenciais, licenciaturas em regime especial, graduação tecnológica, dentre outras formas de fragmentação e precarização da formação de professores.

Observemos no gráfico a seguir a evolução de matrículas na modalidade EaD.

Gráfico 2 – Evolução do número percentual de matrículas em licenciaturas à distância



Fonte de dados: INEP/MEC, 2013

Os dados apontam que, nessa modalidade, as diferenças são ainda mais gritantes, de tal modo que em 2001 todas as licenciaturas à distância eram pertencentes à esfera pública. Esse quadro, ao longo da década de 2000, inverte-se, registrando a contundência das políticas educacionais em atrelar a formação de professores à educação à distância anexada ao mercado.

Entretanto, ao introduzir novo *lôcus* e mecanismos de formação, o que se quer é mudança no significado de ser professor. A formação de professor é imprescindível à educação e à humanidade, porém a exigência de profissionalização mascara o caráter de mercantilização da formação de intelectuais da educação bem como a precarização da formação e atuação docente. A privatização da formação docente abre novas esferas ao capital em crise estrutural, que precisa de novos mercados visando conter a queda da taxa de lucros. Como expressa Mészáros (2006, p. 277):

Com relação à superprodução estrutural de intelectuais, o fundamental é que uma parte crescente da máquina econômica está ligada ao campo educacional produzindo não só um número crescente de graduados de pós-graduados, como também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da “cultura” (aspas do original).

A formação do professor em nível superior como exigência da LDBEN n°

9.394/1996 impactou o ensino superior e a necessidade de expandi-lo. Uma expansão com forte inclinação à mercantilização do ensino, e grande parte da demanda sendo abocanhada pelo setor privado. Segundo Santos (2010, p. 112), “a defesa da privatização do espaço universitário está, com efeito, relacionada ao discurso de democratização da educação, expressa na ampliação do número de vagas no ensino superior.” A flexibilidade resultou numa oferta de ensino superior fragmentada pela disseminação de cursos à distância, semipresenciais, de curta duração, mais baratos e de qualidade duvidosa e voltados para as aspirações imediatas dos prazos estabelecidos nos documentos legais (SANTOS, 2012).

De modo geral, o percurso da formação de professor, arraigado no pragmatismo cotidiano em que se fragmentam os campos teóricos, se entrelaça com as condições da carreira docente. A expansão de cursos de formação privilegiou cursos à distância ou presenciais ocorrendo nos fins de semana ou via *internet*. Os dados do INEP mostram as licenciaturas correspondendo a 15% das matrículas em cursos presenciais, enquanto a modalidade à distância registrou 50% nas licenciaturas (BRASIL, MEC, INEP, 2011). Esses cursos são bancados com recursos próprios, porém são exigências que se demandam sob uma carreira onde são crescentes os sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, terceirizado quer em situações instáveis e temporárias, quer vivenciadas em situações de desemprego.

Na esteira das políticas neoliberais coadunadas com o movimento de EPT, a disseminação de cursos de formação docente, por um lado, revela uma margem de manobra do capital em ampliar seu raio de investimentos, intentando a reprodução do lucro. Por outro lado, a expansão do sistema educacional promove a propagação de um conhecimento direcionado às massas, tendo seu horizonte delimitado pelas fronteiras do capital, portanto, distante dos interesses e necessidades reais da classe trabalhadora.

As mudanças estruturais, especificamente nos países periféricos, desdobram-se sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a formação de professores. Essas mudanças assentam-se no movimento do capital para conter a crise, ajustando as esferas sociais. A educação, onde se situa a formação do professor, tem sido chamada a pôr em marcha a formação de um “novo” perfil de trabalhador-consumidor-cidadão-empREENDEDOR. Antes, porém, precisa educar o educador. De um lado, a formação intelectual do professor na sociedade capitalista atrela-se a um conjunto de tendências, perfazendo um ideário que atende às necessidades socioreprodutivas do capital. Por outro lado, a formação e atuação do professor associam-se às condições estruturais de precarização da profissão docente. Ao mesmo tempo, são formações aligeiradas e fragmentadas no âmbito do conhecimento teórico-

prático em que, na maioria das vezes, o praticismo predomina sobre o campo das teorias juntamente com as condições de trabalhos temporários, terceirizados, “voluntarismo”, “cooperativismo”, “empreendedorismo”. A precarização é também sentida nas relações de emprego, ou seja, essa precariedade processa-se também a partir do

[...] aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Em consonância com essa perspectiva, o papel da escola também é o de formar para o mundo da incerteza, até para o subemprego e o desemprego. Ao professor cabe buscar o desenvolvimento de competências básicas que afiancem sua identidade na pluralidade.

Como esta exposição já demonstrou, o capital tem investido em um conjunto de reformas estruturais, objetivando adequar todos os complexos sociais às necessidades do capitalismo em crise. Tem-se, como principal desdobramento dessas reformas, a criação do Movimento de Educação para Todos, destinado aos países periféricos. As reformas educacionais representam, então, o direcionamento dos organismos internacionais defensores de uma educação que atenda aos interesses do mercado. Esse é o contexto histórico que tem orientado os pressupostos educacionais da formação humana.

Desse modo, é conferido à educação um papel central no processo de reestruturação do capital, qual seja o de impulsionar o desenvolvimento econômico nos países situados na periferia do capitalismo. A formação de professores para atender a esse quadro passa a ser priorizada como elemento importante na adequação aos interesses da classe dominante. Concebemos a formação do professor como necessária para a educação pública, direcionada ao trabalhador, mas que signifique um fator de formação humana e instrumento de luta para libertar-se do jugo capitalista. Opomo-nos à proposta de educação do capital cuja alienação é disseminada como necessária à reprodução das relações de produção que submetem e excluem grande parte da humanidade do acesso às benesses produzidas pelo trabalho. Manter a alienação nas relações de produção, sociais e políticas para que tudo finalize com lucro é uma necessidade, embora a classe trabalhadora resista através de greves, danificação das máquinas, lentidão na produção etc. (PANIAGO, 2012). Isso significa que o capital precisa superar as barreiras das circunstâncias históricas e, conseqüentemente, enfrentar problemas políticos e econômicos de ordem.

Entre as determinações do capital para se refazer da crise inclui abarcar o complexo da educação através do complexo econômico, cuja alienação no âmbito da formação docente significa a impossibilidade de se criar espaços educativos emancipatórios radicalmente autênticos, ou reduzir sua esfera de alcance. Destarte, o complexo da educação e sua função social de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, integrando os indivíduos ao gênero humano, é totalmente tomado e convertido para fins capitalistas. Por isso, fizemos a análise das políticas educacionais e, particularmente, aquelas de formação de professores nos mostram o desvelamento das investidas do capital sobre a educação.

Precisamos indicar no fechamento desse capítulo que, inicialmente, pretendíamos discutir as teorias contemporâneas de formação dos professores. Entretanto, as contingências, o tempo da pesquisa somados às reflexões apuradas pelas contribuições da banca, quando no exame de qualificação, nos levaram a entender que, nesse momento, o melhor caminho para este trabalho seria discutir a precarização na forma de contratação dos professores e a forma também precária como eles recebem a formação continuada. No próximo capítulo, discutiremos a formação de professores inserida na proposta de educação profissionalizante, implantada no Estado do Ceará desde 2008.

Para não calarmos completamente no tocante a essas teorizações, adiantamos a importância de fazer o debate sobre a formação dos professores perscrutando os pressupostos das formulações teóricas que invadiram os espaços onde se preparam os futuros professores. Nesse sentido, entendemos também que há um grande volume de publicações acadêmicas abordando a temática. Indicamos, aqui, com a finalidade de situar a acomodação das tendências no campo educacional da formação de professores.

O paradigma da qualidade e da competência, amparado nas formulações do movimento de Educação para Todos, reforçado pelo relatório UNESCO da ONU, que é liderado por Jacques Delors ou a pedagogia do aprender a aprender cuja proposição consiste nos pilares do saber para os intelectuais da ordem. Também sobre o modelo das competências, apresenta-se Phillipe Perrenoud. Para o sociólogo franco-suíço, o ensino por competências dá mais sentido ao trabalho escolar. A partir da teoria da reflexividade, de autoria de Donald Shön, temos a teoria do professor reflexivo e a epistemologia da prática. Seus principais representantes são Marice Tardif, Isabel Alarcão, Vera Candau. Na análise de Gomes (2006), a formação do professor teve acoplados em suas linhas os discursos como o de competências, habilidades, trabalho em grupo, reflexão sobre a prática, cidadania, formação continuada e tantos outros.

4 EMPREENDEDORISMO EMPRESARIAL E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO ESTADO DO CEARÁ

Nessa parte da exposição, buscaremos destacar a formação docente mediante a implantação do projeto de Escolas Estaduais de Educação Profissional e seus princípios teórico-metodológicos. Buscaremos explicitar o contexto de surgimento das EEEPs por compreender que elas são um dos lócus da formação do professor e, a partir disso, anotar o entrelaçamento entre a proposta de Ensino Médio Integrado à educação profissionalizante no Ceará e a exigência de que o professor deve estar em processo de formação permanente nesse ambiente de trabalho escolar. É certo que lidamos com um objeto novo e, por isso, nossas análises precisarão ser atualizadas mediante as mudanças e descontinuidades do processo que cercam essas políticas educacionais.

O processo de implantação do projeto Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará vem ocorrendo mediante um intenso momento de reformismo educacional. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação, criou um cenário propício à articulação entre as instâncias administrativas do Estado – Governo Federal, estaduais e municipais – com a esfera empresarial. Como operador desse pacto, o Estado disponibiliza recursos financeiros aos estados e municípios que apresentem um projeto para a educação, assumindo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³³. Essa iniciativa congrega os interesses de um aglomerado de entidades empresariais, absorvido pelo Governo Federal sob o Decreto nº 6.094/07. (JIMENEZ, 2010). Como é frisado na análise de Saviani (2007), o MEC tenta apresentá-lo como um todo orgânico, diluído em uma longa série de Decretos, Portarias, Editais, Termos, Chamadas, Protocolos de Intenção, Resoluções, Projetos de Leis etc.

Krawczyk (2008) explica a política de distribuição dos recursos do PDE tanto para o ensino médio regular quanto para a educação profissional. Para a autora, o governo atrela o montante de recursos do Programa Brasil Profissionalizado ao FUNDEB, condicionando o repasse para estados e municípios pela relação entre resultados obtidos em avaliações: interna e externa. Por isso, a gestão educacional e o financiamento remontam ao

³³ “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

desempenho institucional em atingir metas e resultados, de forma semelhante ao que acontece nas empresas. O recurso chega à escola por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e os êxitos nas avaliações garantem premiações à escola. Essa realidade converge para a crítica efetuada por Jimenez (2010), em que o PDE vem sintonizar as ações do Estado na esfera educacional pública aos interesses dos empresários, ao impor a adoção, na esfera pública, do modelo de gestão empresarial privado em que as recomendações sobre a educação pautam-se em adequá-la às necessidades da *globalização*, feição monopolista imperialista do capital na contemporaneidade.

Diante desse cenário, o Governo do Estado do Ceará implantou a rede de EEEPs, em agosto de 2008, após uma quadra histórica de reformismo educacional que marcou a década de 1990. A educação profissional, no bojo do debate educacional, assumiu o imperativo de sintonizar-se com a reestruturação do capital em crise profunda. Para o êxito almejado, entre outros elementos, a formação do professor foi destacada imprescindivelmente como princípio de funcionamento da engrenagem formadora de jovens trabalhadores para o mercado. Por isso, acreditamos ser necessário contextualizar a exigência de formação continuada do professor, configurada pelas políticas educação profissional com forte apelo empresarial, ao processo de implantação de um projeto de Ensino Médio Integrado.

As mudanças nesta década sinalizaram a opção da elite governante brasileira pelo modelo de ajustamento econômico capitalista mundial através da adoção de medidas neoliberais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tratou da Educação Profissional (EP) no Brasil. No entanto, o texto legislador propalava ambiguidades, pois já desobrigava o Estado quanto à oferta de ensino profissionalizante. O Art., 36^a A, dessa Lei “Estabelece que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse sentido, a educação profissionalizante não é prioridade na LDBEN, que pode ser oferecida em espaços de educação não-formais como empresas, Organizações não Governamentais, instituições da sociedade civil, conforme está escrito no Artigo 40º da LDBEN: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

A referida Lei acentua a dualidade entre ensino médio regular e educação profissionalizante; entregou à iniciativa privada a profissionalização técnica de nível médio. Isso é notável no § 4º do Artigo 36º: “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino

médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Não é desinteressada essa linguagem presente no texto da legislatura, pois quando se refere às “instituições profissionais especializadas em educação profissional”, temos no ano seguinte a aprovação do Decreto nº 2.208/1997 ratificando a orientação presente no texto oficial. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) aprofunda ainda mais o caráter da dualidade do nível médio do ensino regular e do ensino médio profissionalizante através do Decreto nº 2.208/1997, como sublinha Neves (2008b, p.185):

A reestruturação do nível médio pressupõe, portanto, o surgimento de uma *nova dualidade*, ou seja: um tipo de ensino médio de preparação para o trabalho e outro tipo de ensino médio para a continuidade dos estudos na educação escolar de nível superior, já que a *antiga dualidade* (ensino médio e ensino técnico de nível médio) é superada pela extinção dos cursos técnicos de nível médio (itálico do original).

Esse Decreto vai tratar de forma atrasada e fragmentada o que não foi atendido na lei maior, a LDBN nº 9.394/96.

O Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seu artigo 30 a 42 (Capítulo III do Título V), afirmou como objetivos da educação profissional: a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL; MEC; SEMTEC; 2004, p. 31).

O referido Decreto, gestado pelas reformas educacionais, legitimou e fortaleceu a instituição de espaços privados voltados para a qualificação e requalificação do trabalhador com o alinhamento ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Com essas políticas públicas, o Estado anunciava que seu objetivo prioritário era:

A melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. [...] Assim, propôs-se modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhassem o avanço tecnológico e atendessem às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade (BRASIL; MEC; SEMTEC; 2004, p. 31).

Essa indicação reforça que o trabalhador deve ser formado em função das exigências do capital, longe de ser uma formação do ser humano como prioridade, destacando também o ensino médio e o ensino profissional como fatores de desenvolvimento socioeconômico do Brasil, pois sua modernização, justifica o texto, aumentaria a produtividade e a competitividade dos trabalhadores brasileiros. Argumento que se dilui, jogando contra o trabalhador e a favor do capital, pois a flexibilidade significa menos obrigações dos capitalistas para com o trabalhador, isto é, exige-se um trabalhador qualificado

e produtivo, no entanto, com menor custo. Isso implica na redução dos direitos do trabalho, precarizando as condições da classe trabalhadora.

Na prática, sublinha Cêa (2007b, 164), “a partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto de a 'educação profissional' configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do sistema público de educação”. Acentuando ainda mais a separação entre ensino médio e técnico, o Estado, através do Decreto nº 2.406/1997, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais Educação Tecnológica (CEFETs). Ao atender prioritariamente aos interesses do mercado, o governo entendia que a separação produziria melhores resultados se não fosse ministrada em espaços de educação formal, tendo em vista que, ministrada em instituições com autonomia, poderia ajustar a formação do trabalhador ao movimento do mercado (OLIVEIRA, 2001). Sobre esse debate, Santos (2007, p. 116-117) compreende que, a partir do Decreto Nº 2.208/1997, “o capital logrou uma grande vitória, pois, além de garantir uma escola específica (separada) para o trabalho, de quebra, ainda abre um imenso espaço dentro da esfera pública para que o acúmulo privado possa se perpetuar através da venda da mercadoria ensino”.

Os embates em torno da educação profissionalizante ganharam um capítulo a mais com a alternância de poder pós-eleições de 2002, quando o governo encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) saiu vencedor da disputa eleitoral. O governo Lula (2002-2010) conseguiu mobilizar sujeitos de diferentes orientações político-sociais. As críticas contundentes de setores progressistas da educação reivindicavam, no cenário eleitoral junto ao candidato Lula, mudanças efetivas quanto aos marcos de orientação da educação profissional. As pressões eram, entre outras reivindicações, pela insustentabilidade do Decreto nº 2.208/1997.

A conjuntura das disputas, entre 2003 e 2004, dentro da política educativa no interior do governo petista congregou três vertentes principais: a primeira defendia a manutenção do Decreto nº 2.208/1997; uma segunda composição postulava a revogação e elaboração de uma nova política de Educação Profissional; a terceira sustentava a necessidade de revogação do referido decreto e promulgação de um novo. O fato é que, após dois anos, gestado pelas disputas, foi promulgado um novo Decreto sob o nº 5.154, de 16 de julho de 2004. Este novo dispositivo legal, segundo Cêa (2007b), alterou vários conceitos da Educação Profissional e Tecnológica e a relação desta com a educação básica e supostamente revogaria o Decreto anterior. Aprofundando o debate, Santos (2007) esclarece que o anúncio do novo Decreto obscurece a revogação do Decreto nº 2.208/1997. Apesar das críticas feitas ao seu

antecessor, o governo Lula da Silva manteve a possibilidade de desarticulação e separação entre um nível de ensino com uma modalidade de educação; ensino médio regular e ensino profissionalizante, assim como permanece intocada a possibilidade de oferta de cursos profissionalizantes de curta duração e modulares nos domínios da iniciativa privada.

Arremata Santos (2007, p. 120):

Em nosso entendimento, o essencial motivo pelo qual o governo petista não revogou realmente o Decreto Nº 2.208/97 assenta-se no fato de os cursos modulares, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais serem mais baratos para a iniciativa privada, assegurando aos empresários essa fatia de mercado; comprovando, desse modo, que o Estado mínimo defendido pelos neoliberais é na realidade um Estado que protege e garante o lucro para o capital.

A condição de negociar a mercadoria ensino continua vigorando. O Decreto apenas acrescentou a opção de oferta de ensino integrada à forma concomitante e subsequente. Na realidade, o decreto não obriga a adesão por uma ou por outra, cabendo à instituição de ensino decidir o que lhe convém (BRASIL, MEC, SEMTEC, 2004).

Na análise de Frigotto *et. al* (2012), convergindo para o viés governista, aponta-se a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 como uma tentativa de se resgatar a base unitária de ensino médio ao incluir a possibilidade de formação específica para o exercício de profissões técnicas. Argumenta o autor: “o Decreto 5.154/2004 tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na LDB na década de 1980” (FRIGOTTO *et. al*, 2012, p. 37). No entanto, o embate de forças sociopolíticas em meados do século XXI ocorre diferentemente da década de 1980, quando a mobilização das massas se dava contra o regime de ditadura civil-empresarial-militar. Após o processo das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, quando a atrasada elite brasileira absorve as orientações dos organismos multilaterais internacionais, o chão histórico das relações sociais, políticas e econômicas está imerso no ideário neoliberal com amplas perdas para as classes trabalhadoras.

A novidade do Decreto nº 5.154/2004, na perspectiva do autor sobredito, foi possibilitar que a oferta de ensino profissionalizante ocorresse de forma articulada, além do já estabelecido pela LDBEN 9.394/1996 na forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, previstas no decreto 2.208/1997 (CÊA, 2007b). Especificamente o Decreto 5.154/2004 acrescentou no Art. 4º:

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Essa articulação do ensino médio com a formação profissionalizante foi denominada de “integrada”, porém não significa que a educação profissional seria uma formação integral dos indivíduos para o trabalho. As expectativas de que o Decreto nº 5.154/2004 produzisse uma reestruturação da educação profissional e alterasse ali fundamentos constantes foram frustrantes, como afirma Cêa (2007b, p.168):

A crença de que o novo decreto alteraria na direção de uma base unitária, os fundamentos que sustentavam o decreto anterior (2.208/1997), resultou frustrada e indicou, até certo ponto, uma expectativa ingênua frente à direção econômica e política que prevalecia e continua prevalecendo nas disputas internas do governo Lula, e deste com a sociedade civil (**grifo nosso**).

O alcance político operacional evidencia que foi possibilitada uma outra forma de se ofertar o ensino profissionalizante, pois dessa maneira os Estados da Federação poderiam implantar a modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio. No entanto, o Ministério da Educação acata as orientações do parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), reforçado pela Resolução nº 1/2005, mantendo as diretrizes curriculares para a educação profissional, elaboradas sob as orientações das políticas neoliberais do decreto de 1997, como está posto no parecer nº 39/2004 (CEB, 2004, p. 399): “As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência”.

O agravamento introduzido na formação profissionalizante do trabalhador torna-se um terreno propício a propostas que coadunam com as necessidades do mercado de trabalho. Conforme Santos (2007, 121-122),

O governo oficializa, o “pode tudo”: concomitância, integração, pós-médio, ou seja, o decreto do presidente Lula apenas possibilita o retorno do ensino integrado, sem, ao menos, ter a honestidade de revogar as possibilidades reconhecidamente prejudiciais à formação do aluno trabalhador existentes no Decreto nº 2.2008/1997”.

Ao manter-se o viés neoliberal, assentado na ideia da coincidência entre as necessidades humanas e necessidades do mercado, segundo Cêa (2007b), só se reforça a perversidade de desvinculação entre formação humana integral e o predomínio da “pedagogia das competências”, “política da igualdade”, “pedagogia do aprender a aprender”, da “formação continuada e permanente” sob os auspícios da reestruturação produtiva em favor do capital em crise. Nesses preceitos, a educação profissional no governo Lula da Silva não só continuou sobre os fundamentos e medidas conservadoras do governo de FHC, como também pavimentou o terreno para o entrelaçamento da escola pública com interesses privatistas.

O avanço das políticas públicas educacionais atreladas ao desenvolvimento econômico não poderia prescindir em formar a força de trabalho. Isso significava, como aponta Freitas (2011), que no governo Lula, a questão educacional fosse encaminhada ou, então, os processos de extração de lucro sofreriam quedas, face à dependência cada vez maior da necessidade do aumento da produtividade do trabalhador. Uma vez mais, como seu antecessor, o governo Lula estabeleceu alianças com o setor privado. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atrelado ao Plano de Metas do “Compromisso Todos pela Educação”, revela o vínculo cada vez mais estreito entre os interesses empresariais, o Estado e as políticas educacionais que visam à qualificação dos trabalhadores para as necessidades produtivas do capital.

Na esteira dessas políticas, temos, entre outros, o Programa Brasil Profissionalizado, que integra o conjunto dessas iniciativas. Criado sob o Decreto nº 6.302/07, ele visa estimular as políticas que integrem ensino médio e educação profissional; é apresentado pelo Ministério da Educação como uma das estratégias para cumprir uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): modernizar os estabelecimentos de ensino para a oferta de ensino médio integrado à educação profissional. Destaca o referido Ministério que, para participar do Programa o primeiro passo, é necessário *Assinar o Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007).

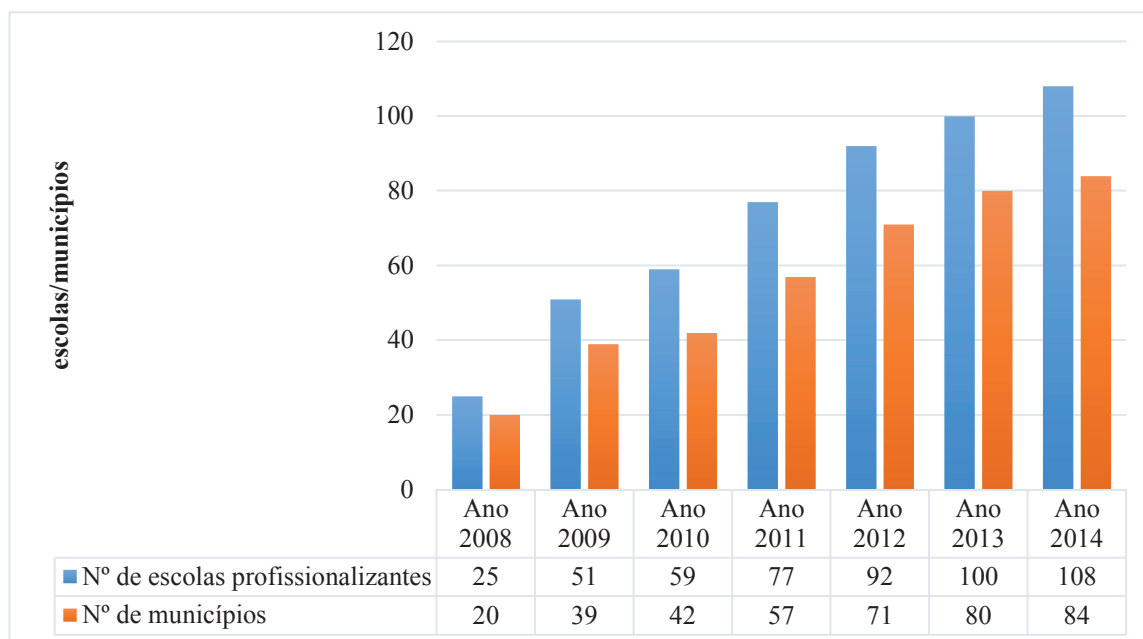
Nos marcos desse conjunto de políticas para a educação profissional, o Governo do Estado do Ceará implantou um modelo de Ensino Médio Integrado, aderindo ao Programa Brasil Profissionalizado. Para funcionarem em tempo integral, as EEEPs iniciaram suas atividades em agosto de 2008, e o que nos chama a atenção é a posterioridade da aprovação da Lei 14.273, de 19 de dezembro de 2008, portanto, quando as escolas já estavam em funcionamento. Primeiramente, foram criadas 25 EEEPs distribuídas em 20 municípios cearenses, das quais seis localizavam-se em Fortaleza, e as demais estavam distribuídas entre as seguintes cidades: Pacatuba, Pacajus, Itapipoca, Bela Cruz, Brejo Santo, Barbalha, Crato, Iguatu, Cedro, Jaguaribe, Tabuleiro do Norte, Santa Quitéria, Crateús, Tauá, Senador Pompeu, Quixadá, Redenção e São Benedito. Nesse primeiro momento, conforme a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, foram atendidos 4.450 estudantes (SEDUC-CE, 2013).

Atualmente, no Ceará, o carro-chefe da política educacional é, sem dúvida, a proposta do Ensino Médio Integrado à educação profissional³⁴. Uma realidade em expansão desde sua implantação em agosto de 2008, justificada pelo crescente número de escolas. De

³⁴ Pode apontar como resultado a indicação de Cid Ferreira Gomes para o Ministério da Educação.

25 unidades, inicialmente, esse número saltou para 108 até o final de 2014. A política estadual ambicionava chegar ao final do Governo Cid Gomes com o total de 140 escolas profissionalizantes. Esse número não foi alcançado. Porém, no intuito de atingir tal meta e acelerar o processo, o Executivo cearense recorreu à tomada de empréstimo ao Banco Mundial, em outubro de 2013, no valor de 350 milhões de dólares³⁵. Sob o título *Projeto de Apoio ao Crescimento Econômico com Redução das Desigualdades e Sustentabilidade Ambiental no Estado do Ceará*, entre outras áreas de investimentos, o governo estadual justificou o investimento na educação profissionalizante no valor de US\$ 146,2 milhões para manutenção das EEEPs e US\$ 70 milhões para a construção de novas escolas. Além disso, o documento oficial de financiamento atrela a execução do projeto à cooperação técnica do Banco Mundial. Não entraremos em detalhes técnicos do projeto de financiamento, entretanto, verificamos no documento oficial o atrelamento entre a capacitação profissional e formação de capital humano, o que coaduna com os conceitos do Banco Mundial. O financiamento a que o Governo Cid Gomes recorreu expõe a necessidade de concretização dessa política de educação profissionalizante como importante plataforma política, ao mesmo tempo, acolhida pela opinião pública (políticos, empresários, partidos políticos, mídia burguesa, setores da sociedade civil). Entretanto, essa proposta, primordialmente, atende aos interesses mercadológicos, associando formação humana e capital aos preceitos empresariais da Odebrecht com as diretrizes do Banco Mundial. Nesse sentido, a perspectiva de formação humanista *omnilateral*, para além das necessidades imediatas do capital, deveria formar integralmente o ser humano, preparando-o a analisar criticamente as problemáticas que afligem a humanidade no atual momento de agudização do processo de barbárie, fruto da crise estrutural do capital. Enquanto redigimos este trabalho, o que temos é um panorama de expansão das EEEPs. Apesar da curta vida dessa política, as unidades atingem um número significativo, como apontamos no gráfico:

³⁵O Governo Cid Gomes recorreu ao financiamento externo, conforme Relatório N°. 82161-BR, do Banco Mundial. O programa de Ensino Médio Integrado foi uma das áreas incluídas para investimentos do Banco e, como já ressaltamos na exposição deste trabalho, assumiu a tarefa de assessorar os países periféricos nas reformas educacionais. No relatório fica o financiamento vinculado também à cooperação técnica, isto é, as medidas adotadas pela política de educação profissionalizante no Estado do Ceará serão supervisionadas/orientadas pelas diretrizes do Banco Mundial.

Gráfico 3 – Expansão da Rede de Escolas Estaduais de Educação Profissionalizante

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE; 2013; 2014)³⁶

A oferta de cursos e matrículas seguiu a linha da tendência evolutiva. Os dados da SEDUC-CE apontam que, em 2008, eram ofertados 10 cursos profissionalizantes de nível médio; em 2010, 18 cursos; em 2011, com 59 escolas em funcionamento, o número de cursos chegou a 43; já em 2012, existiam 92 escolas com 51 cursos, número que permanece até o fim de 2014. A matrícula era de 4.200 alunos em 2008 e atingiu o número de 40.000 alunos até a redação deste texto (SEDUC-CE, 2014). Não podemos deixar de lembrar que, no caso dessa política cearense, o currículo do ensino médio regular é ofertado concomitantemente com o da base profissionalizante.

As EEEPs foram concebidas, como já dissemos, para funcionar em tempo integral, ou seja, as aulas são distribuídas em dois períodos, manhã e tarde, oferecendo almoço e lanche na própria escola. O currículo é composto de duas partes: o currículo comum do ensino médio regular, compreendendo: 1) a Base Comum Nacional, e 2) a base profissionalizante de nível médio, que comporta, além das disciplinas profissionalizantes, uma parte diversificada, envolvendo Projeto de vida; Mundo do trabalho; Temáticas, Práticas e vivências; Empreendedorismo; Formação para a cidadania, entre outros elementos alinhados aos valores ressignificados pelo mercado (SEDUC-CE, 2013).

Importante advertir, para que não haja mal entendidos, que, em uma comunicação

³⁶ Dados encontrados nos Referenciais para as EEEPs (SEDUC-CE, 2013) e atualizado em consulta ao site oficial: <http://www.seduc.ce.gov.br/>. Acessado em 07 de dezembro de 2014.

como esta, que data esta pesquisa e sua exposição em dois anos, torna-se para nós impossível analisar, minuciosamente, em todos os seus elementos e desdobramentos, um projeto educacional com a dimensão EMI cearense que, entre outras coisas, garantiu a indicação de seu gestor maior ao cargo de Ministro da educação. No entanto, não poderíamos deixar de registrar que o próprio referencial teórico, elaborado pelo Governo do Estado do Ceará, expõe a necessidade em atender às demandas do que se chama mundo laboral. Com isso, cabe à escola adequar o processo de formação do trabalhador aos imperativos do mercado em que o capital domina hierarquicamente o trabalho e determina, aos complexos sociais, os elementos reprodutivos de acumulação ampliada, como expõe o texto:

A partir desse novo cenário em que se insere a educação profissional no Brasil, a tarefa que se coloca para a Secretaria da Educação do Estado do Ceará é desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, sem perder de vista a centralidade no indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral (SEDUC-CE, 2013, p. 7).

Nesse caso, os esforços giram em torno de um novo compromisso da política educacional estatal de educação profissionalizante para o estado do Ceará. Desse modo, o governo concentrou suas ações a fim de conter o risco de que essa política fosse implementada de modo frágil e temporário, uma vez que seus interlocutores apontam o desenvolvimento socioeconômico, ao formar a força de trabalho, visando o aumento da produtividade e da competitividade da economia no cenário de crise estrutural, em que o desemprego também é estrutural. Diante do que já expusemos, a escola que ofertar educação profissionalizante, nessa conjuntura, atrela-se ao projeto maior do Estado brasileiro, na subalternidade, aos preceitos neoliberais, receitados pelos organismos internacionais, a exemplo do FMI, do Banco Mundial, da UNESCO, entre outros. Dessa maneira, acata as diretrizes orientadoras do Decreto nº 5.154/2004, que não ultrapassou o horizonte privatista do Decreto 2.208/1997:

O Governo do Estado, com o objetivo de responder à necessidade de uma formação profissional dos jovens com vistas à ampliação de sua escolaridade e inserção no mercado de trabalho, opta pelo modelo de ensino médio integrado à educação profissional, de acordo com Decreto 5.154/04 (SEDUC-CE, 2013, p. 7).

Se um dos primeiros critérios para o financiamento do Programa Brasil Profissionalizado é a adesão ao Compromisso Todos pela Educação, o entrelaçamento entre a escola e os interesses dos empresários se torna indutor de tal proposta. O atendimento de elevar a escolaridade sem perder de vista a centralidade do indivíduo no contexto de formação integral se dilui quando o viés que norteará essa prática é o mercado de trabalho, embora seja

usado o termo “mundo do trabalho”³⁷. A adoção da filosofia/ideologia empresarial da Odebrecht como pilar de fundamentação pedagógica da escola evidencia a diluição entre público e privado, ou melhor, a subsunção do primeiro ao segundo e expõe, ainda, que o capital, não satisfeito em apenas colher os resultados da escola, logra para influenciar e controlar os processos pedagógicos da instrução a ser ofertada nas fronteiras escolares.

Repetindo: os princípios norteadores da proposta cearense estão assentados na pedagogia do empreendedorismo e orientados pelos pressupostos da TESE (Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional), inspirada, por sua vez, na TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht). Os conceitos norteadores dessa pedagogia são: *protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade*. Ao passo que sua definição é expressa como se segue:

- a) Protagonismo Juvenil – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.
- b) Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
- c) Atitude Empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
- d) Corresponsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.
- e) Replicabilidade– Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual (TESE/TEO, 2008, p. 21).

A Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional foi adaptada à educação pública incorporando o modelo de gerenciamento da Odebrecht Engenharia e Construção S/A. Em sua autodefinição coloca-se como a “arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e

³⁷ “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 a imprecisão serve à classe dominante; sendo as ideias dominantes aquelas da classe dominante, as imprecisões tendem a ser interpretadas no sentido mais adequado a esta última” (LESSA, 2013, pp. 18).

educar pessoas” (TESE/TEO, 2008). O Estado de Pernambuco foi o primeiro a adotar a TESE/TEO para educação pública. O Ceará veio logo em seguida. De acordo com tais preceitos empresariais, “a gestão de uma escola pouco difere da gestão de uma empresa. Nada mais lógico que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão” (TESE/TEO, 2008, p. 3). Ressaltam seus elaboradores a disposição de todos os integrantes na busca pelo êxito da escola. A princípio, esse processo deve ser iniciado pela revisão de paradigmas e que os profissionais assumam uma nova postura com finalidade de transformar obstáculos em oportunidades de aprendizagem e sucesso (idem). Esse aspecto evidencia o quanto a prática pedagógica deve ser guiada pelo preceito empreendedorista empresarial.

A tônica do empreendedorismo que invade a escola pública estatal toma como aporte a ideológica proposição da Tecnologia Empresarial Odebrecht. Apoiar o desenvolvimento econômico preparando os trabalhadores conforme as necessidades do mercado condiz com as orientações dos gurus do neoliberalismo. Cada indivíduo deve ser responsabilizado pela sua formação no circuito da empregabilidade. Essa articulação estreita entre empreendedorismo empresarial e educação, dosada pelos preceitos do ideário do movimento de EPT, propõe-se a formar trabalhadores dotados das novas “competências” exigidas pelo mercado de trabalho, internalizando o *ethos* capitalista do trabalhador-consumidor-cidadão, como indicou Mészáros (2008).

Nesse sentido, cada indivíduo deve responsabilizar-se por sucessos e fracassos nas suas carreiras profissionais; é apregoado pela ideologia neoliberal que todo sucesso exige uma cota de autossacrifício, portanto, perfazendo, nas formações profissionalizantes a serem assumidas pelos jovens trabalhadores, o véu que encobre a exploração da força de trabalho e de autoexploração do próprio trabalho. Essa orientação também se configura como caminho para a formação dos professores, como profissionais a estarem em processo de educação contínua na medida em que se exige dele a adesão a uma determinada ideologia para poder atuar em sala de aula.

Bem atrelado ao fundamento de empreendedorismo empresarial, o empreendedorismo individual, já presente na proposta de formação profissionalizante do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), ressalta como a individualidade criativa e empreendedora favorece os ganhos econômicos.

O empreendedor é o indivíduo que possui ou busca desenvolver uma atitude de inquietação, ousadia e pró-atividade na relação com o mundo, condicionada por características pessoais, pela cultura e pelo ambiente, que favorece a interferência criativa e realizadora, no meio, em busca de ganhos econômicos e sociais (SEBRAE,

2006, p. 1).

Esse pressuposto também está presente na TESE/TEO e converge para os pressupostos estabelecidos pela ideologia neoliberal que expusemos anteriormente. Para tanto, alerta que o sucesso de aplicação da chamada filosofia/ideologia da TESE/TEO reside na vivência dos princípios e conceitos que norteiam os instrumentais de intervenção pedagógica, exigindo do professor desde a etapa do processo seletivo. A adesão aos princípios e conceitos do documento empresarial é o principal pré-requisito para a aprovação na seleção. A seleção e a formação continuada docente comparecem na adequação do perfil profissional ao empreendedorismo empresarial.

Antônio Carlos Gomes da Costa³⁸ (2005, s/pág.), intelectual defensor da pedagogia empresarial Odebrecht, entende que o “ser empresário é muito mais do que escolher uma ocupação, serviço ou profissão no mundo do trabalho”, significa dotar o indivíduo de riquezas morais e materiais como “princípio, meio e fim”. Na perspectiva da Odebrecht, conforme Costa (2005), trata-se de tomar a TESE/TEO como filosofia de vida, na medida em que todos sejam educados para compreendê-la, aceitá-la e praticá-la. A finalidade desses preceitos empresariais, segundo sustenta esse defensor, é a formação de jovens empresários mediante o desenvolvimento de cultura empreendedora.

Em acordo com Antunes (2011), o empreendedorismo, como pregam os ideólogos do capital, em sua forma neoliberal, é o fermento de fazer frequentemente o trabalhador como explorador de si próprio, isto é, apto ao autossacrifício exigido pelo posto de trabalho. Isso significa que a pedagogia do capital articula concretamente tais conceitos, operando na educação à base da pedagogia do empreendedorismo empresarial na escola estatal pública brasileira.

As ações pedagógicas passam a ser guiadas por todo um léxico do universo empresarial no qual gestores, professores, alunos e comunidade em geral precisam se tornar empreendedores das atividades de ensino e aprendizagem; portadores de valores morais, comportamentos, habilidades e conhecimentos que são facilitadores da inserção do jovem trabalhador no mercado de trabalho capitalista. Entretanto, precisamos considerar o contexto histórico que envolve a educação formal, *stricta*, oferecida aos jovens da classe trabalhadora, perante a reestruturação produtiva, política e ideológica em que a premissa da empregabilidade e do empreendedorismo se complementam. No quadro de desemprego

³⁸ Entrevista concedida a Odebrecht Online nº 117, Março-Abril de 2005, sob o título O novo desafio da educação empresarial. Disponível em <http://www.odebrechtonline.com.br/materias/00301-00400/335/>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

crônico, os jovens trabalhadores são levados a absorver a ideia de empresariar sua formação como exigência da empregabilidade. Como esclarece Farias *et. al* (2013, p. 277).

Perante a premissa de que a empregabilidade é mecanismo que busca esconder a realidade do desemprego crônico, o conteúdo da educação permeado pelo caráter ideológico desse discurso, constitui um poderoso mecanismo que perpassa as subjetividades dos trabalhadores e de seus filhos, bem como de professores, de gestores, de intelectuais e de políticos (quaisquer que sejam os partidos).

Na perspectiva do capitalismo, sob a forma do modelo de acumulação flexível, a educação fornecerá ao trabalhador o *status* de empregável a custo baixo de contratação e associado ao imperativo de alta produtividade, polivalência, multifuncionalidade e de contrato flexível, temporário e restrito quanto aos direitos sociais (ANTUNES, 2009).

O caráter mercadológico da proposta de ensino das EEEPs permeia todas as práticas da esfera de organização da escola, bem como de suas ações educativas. Através do empreendedorismo empresarial, “a escola é tratada nos moldes de uma empresa, na qual a clientela é representada pela comunidade; os gestores são os líderes nos moldes dos empresários; os chamados investidores sociais, são na verdade, os parceiros empresariais (FARIAS, *et. al*, 2013, p. 271). Consiste, nesse sentido, uma parceria público-privada, ressaltando, principalmente, o plano ideológico com o favorecimento à esfera privada capitalista em detrimento do espaço público, terreno de lutas sociais entre as classes sociais e potencialmente transformadoras das condições vigentes atuais. Portanto, um espaço em que as lutas da esfera do trabalho, marcado por contradições, buscam a superação das condições degradantes da vida humana dentro e fora do trabalho.

A TESE/TEO segue, portanto, o ideário de Educação para Todos (EPT), veículo do ordenamento reformista dos organismos internacionais aos países da periferia do capitalismo. Os princípios, conceitos e critérios do documento de TESE/TEO foram incorporações das “concepções dos pilares fundamentais do Relatório de Jacques Delors: aprender a conhecer; apreender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser” (TESE/TEO, 2008, p. 7). Essa chamada filosofia empresarial revela, sem o menor constrangimento, sua ligação com o quinto pilar, aprender a empreender, proposto, como já lembrado, pela Organização Mundial do Comércio e instituído pelos Ministros da Educação dos países da América Latina.

A formação empreendedora do indivíduo requer o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às mudanças na esfera de cada tipo de trabalho/ocupação capitalista. Entretanto, não do trabalho em sentido ontológico, mas das questões da cidadania em escala local, regional, nacional e global, típicas da ideologia do

capital. Propõe-se, desse modo, uma bifurcação entre o empreendedorismo empresarial defendido pela TESE/TEO e a pedagogia formadora dos filhos dos trabalhadores. Primeiro pela necessidade de aumentar a capacidade empreendedora, não apenas respondendo à retração do nível de emprego, mas também para assimilar os novos padrões das relações sociais e políticas que incluem o mercado e que, contudo, que não se limitam a ele. Em segundo lugar, nesse contexto, mesmo não se reduzindo ao mercado, centra-se no desenvolvimento da competência dos indivíduos, ou o “tino para negócios”, como capacidade de identificar oportunidades, buscar soluções, deixando, tal habilidade, de ser um dom divino ou dádiva genética para se tornar uma habilidade a ser desenvolvida pelos indivíduos e transmitida via aparato escolar (CÊA, 2007, p. 314). Especificamente uma proposta para desenvolver o empreendedorismo via aparelho escolar público estatal, tornando confortável a posição dos empresários quando contratarem a força de trabalho minimamente “qualificada”, obediente. Terão, eles, reduzidos gastos com capacitação de trabalhadores o que, por sua vez, potencializa a obtenção de lucros, a essência do capital.

Como propõem as agências internacionais multilaterais nas diretrizes reformistas, a escola deve oferecer uma formação internalizadora das condições atuais do modo de produção capitalista. Apoiando-se no movimento de Educação para Todos (EPT), o estímulo à livre iniciativa individual compareceu quando se indicou a solução da pobreza, do combate ao desemprego, pela ação educativa de preparar os indivíduos com autonomia, criatividade, livre iniciativa como forma de incitar para empreender na sociedade capitalista em crise, na qual o desenvolvimento econômico é afiançado pela educação. A Comissão da ONU, coordenada por Delors, aprofundou ainda mais a adaptação à ordem socioeconômica hegemônica, propagando o ideário do aprender a aprender.

O relatório Delors (1998), lembramos, aponta para os diversos problemas que afligem a humanidade, porém não aborda sua essência causal de que o próprio capital, portador de contradições imanentes, está voltado essencialmente para a produção do valor. A riqueza e suas benesses para alguns, enquanto, miséria, barbárie e precariedades para muitos, que são obrigados a vender sua força humana de trabalho. Para o capital, não importa sob quais condições humanas é produzida a riqueza, apesar do discurso em favor da melhoria das condições de vida humanas. As guerras, a destruição do meio ambiente, a violência, os bolsões de miséria, a precarização da vida humana são exemplos gritantes ao longo da história objetivados pelas contradições do capitalismo.

Na esteira do quadro de barbárie humana, voltado à reprodução ampliada do capital no estágio atual de crise, propõe-se uma educação ao longo da vida. No sentido

capitalista, mediado pelas intervenções reformistas dos organismos internacionais multilaterais, isso se torna uma imposição arbitrária aos indivíduos particulares dos ideais e valores que constituem a sociedade das mercadorias. A perpetuação do capital não prescinde da educação, pois quanto mais “*avançada* a sociedade capitalista, mais unilateralmente a produção da riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais, desde as escolas preparatórias até as universidades” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80, *itálico do original*).

O ideário “aprender a aprender”, como tendência educacional dominante neste início de século, encontra-se em conformidade com a educação posta ao novo perfil de trabalhador, caminhando em consonância com os demais modismos postos em vigor (de forma alienada e sedutora) nas décadas de 1980 e 1990, bem como a especial adesão ideológica é definida, em termos educativos, como sendo o que há de mais avançado e progressista no momento (ANTUNES, 2009).

A concepção neoliberal de educação como um processo permanente que se dá ao longo da vida para o qual os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, ou seja, aprender a aprender, visa à adaptação às transformações econômicas e avanços tecnológicos, pilares da sociedade “global”, ou sociedade, dita, do conhecimento, como querem os intelectuais da ordem. Os indivíduos devem, destarte, estar em contínuo processo de aprendizagem para que possam se adaptar às transformações tecnológicas, caso contrário estarão fatalmente obsoletos e, por sua vez, desempregados. Duarte (2011) relaciona esse aspecto na educação ao processo de universalização do valor de troca como mediação entre os indivíduos e as atividades que realiza. O “trabalhador no capitalismo só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida”; da mesma forma, “o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente” (idem, p. 64).

Apoiando-nos nessa análise, verificamos que o que se pretende é o afinamento da educação à lógica do capital mediante a aproximação entre a escola e o meio empresarial. O capital “urge”, e a educação tem que responder formando os indivíduos na perspectiva de torná-los aptos ao mundo laboral.

Duarte (2011, p. 49) lembra que o lema “aprender a aprender é apresentado como uma arma na competição por postos no mercado de trabalho, na luta contra o desemprego”. Sob os auspícios da tese neoliberal da “indivisibilidade da liberdade”, o que existe por trás do discurso da liberdade individual é a mistificadora imagem do indivíduo empreendedor e criativo. (DUARTE, idem). Nessa perspectiva, a educação deve desenvolver as

potencialidades do indivíduo tendo em vista ser o único bem que lhe permite conseguir prover suas necessidades.

A escola pública estatal no Ceará, não é oneroso repetir, em torno da ideologia empresarial da Odebrecht, adequa todas as estratégias pedagógicas ao treinamento de competências necessárias ao empreendedorismo profissional/empresarial, reforçada por discursos de natureza empresarial, midiática, política, que abarcou a opinião de uma grande fatia de setores sociais.

No intuito de formar o aluno empreendedor, o professor deve buscar sempre ser protagonista de sua própria aprendizagem e participe ativo do processo de instrução do aluno. A TESE/TEO é a base filosófica orientadora da contratação dos recursos humanos, isto é, os professores que atuarão na rede de ensino. Três atributos de comportamento devem ser absorvidos e são considerados a base sólida para o sucesso: o espírito de servir, para gerar resultados; a humildade, que desperta o trabalho em equipe; a comunicação e confiança para que sejam criados vínculos e círculos virtuosos como condição para a credibilidade e parceria. A essência da proposta é fazer o educador, gestor, líder, desenvolver uma atitude empresarial com a capacidade para ser humilde (TESE/TEO, 2008). Isto é, o perfil do professor, bem como os princípios norteadores de sua prática pedagógica, é determinado por pressupostos puramente da gestão empresarial.

Como percebemos, a docilidade, ou espírito de servir, é uma competência comportamental do empreendedorismo empresarial. A humildade é atributo humano perante seus próprios limites. Todavia a proposta de educação profissionalizante na sociedade capitalista, agora em estágio de reestruturação produtiva agudizada pela crise, visa formar trabalhadores produtivos, polivalentes, flexíveis, contratados em condições de mercado. Desenvolver o espírito de servir, como está implícito no ideário aprender a aprender, inserido em relações trabalhistas no capitalismo agonizante, pressupõe a submissão, acatamento das ordens superiores para um trabalhador ocupante de um posto de trabalho inferior na hierarquia ocupacional.

Assim como o relatório Delors, a TESE/TEO (2008) defende a educação ao “longo da vida” e a “formação continuada”, reforçando o discurso de que tanto o jovem aluno quanto o professor devem se qualificar e se requalificar para se ajustar ao mundo do labor na sociedade capitalista. Para essa assim chamada filosofia empresarial, a qualificação, bem como a requalificação, tem que ser feita através do desenvolvimento de competências englobando habilidade, competências e atitudes, proporcionando ao indivíduo condições de empreender sua vaga no mercado de trabalho. Nesse sentido, o professor é tido como o líder

do processo de ensino-aprendizagem, em que seu comportamento é exemplo para os educandos. Faz-se necessário, então, que incorpore o espírito empresarial criativo e a postura voltada para a obtenção de resultados. Desde o momento da adesão a uma EEEP, o professor precisa vislumbrar suas aulas como um negócio. Com efeito, essa é uma característica do movimento do capital em crise, procurando no plano ideológico capturar a subjetividade dos indivíduos. O desenvolvimento desse plano é gestado “por meio do culto ao subjetivismo e de um ideário fragmentador”, com aguda “apologia ao individualismo exacerbado”, em que é acentuado o consumismo como forma de satisfação de anseios do sujeito, projetos de vida, maturado pela flexibilidade nas relações sociais e de produção capitalistas (ANTUNES, 2009, p. 50).

Trata-se de um processo de conversão da escola como lócus da formação dos jovens da classe trabalhadora como empreendedores e, para que isso se realize, nada melhor para o capital que seja através de uma pedagogia empresarial. Subverte, dessa maneira, o processo de formação humana aos imperativos do capital, conformando a instrução escolar, da forma mais rasteira possível, aos princípios de reprodução sociometabólicos à ordem vigente. Isso porque entendemos o notório esforço do Estado em implementar políticas de educação profissional, como expusemos até aqui, em que grande parcela da classe trabalhadora as vê como a saída para garantir um posto no mercado de trabalho, como indicam as pesquisas de Farias *et. all* (2013). A criação dessa rede de escolas profissionalizantes acaba por demandar a contratação de professores, e isso oportuniza levantarmos alguns questionamentos.

Que tipo de professor atua nessas escolas?

Qual o perfil almejado?

O que é exigido no âmbito de sua formação?

O que se pretende com a sua prática docente?

O Governo do Estado do Ceará, ao criar as EEEPs, teve que regulamentar a inserção de profissionais da educação, entre os quais gestores e professores, na estrutura da educação básica escolar estatal de ensino profissionalizante. Temos, então, que levar em consideração a proposta dessa política educacional quando intenta integrar o currículo contemplando três componentes (SEDUC-CE, 2013): 1) a base nacional comum do ensino médio cujas disciplinas são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Biologia, Educação Física, Inglês, Espanhol, Artes, Química; 2) a base profissionalizante de nível médio, considerando os cursos ofertados em cada unidade; 3) a base diversificada, abrangendo as disciplinas de Empreendedorismo, Mundo do trabalho, Projeto de vida, Temáticas, Práticas e vivências, Formação para a cidadania.

A partir dessa estruturação, o governo estadual regulamentou a contratação de equipes docentes (professores e gestores), como consta na Lei nº 14.272 de 19 de dezembro de 2008:

Art.3º A constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional serão feitos mediante seleção pública, que, além de exames de conhecimentos e comprovação de experiência, constará de avaliações situacionais de competências específicas, sendo sua regulamentação estabelecida por Decreto, não estando sujeitas ao que estabelece a Lei nº13.513, de 19 de julho de 2004, e o Decreto nº29.451, de 24 de setembro de 2008. Art.7º Professores de ensino técnico poderão ser contratados em caráter temporário para as Escolas Estaduais de Educação Profissional, na forma e nos prazos dispostos na Constituição do Estado do Ceará. (CEARÁ, 2008, p 1).

Pelo que está estabelecido na referida Lei, os profissionais a serem contratados deverão submeter-se a um processo seletivo público, porém o dispositivo não dispõe se essa seleção criará um vínculo empregatício com estabilidade profissional. Em seguida, dispõe que os professores da área profissionalizante são contratados temporariamente. Adiciona também um condicionante diferenciado para a permanência do profissional, pois as avaliações situacionais de competências específicas indicam até onde o vínculo empregatício poderá ser interrompido caso seja avaliado. Isso deve ocorrer ao final de um período letivo.

Durante o ainda curto período de funcionamento das EEEPs (de 2008 até a redação deste texto), a Secretaria da Educação do Ceará realizou diferentes formas de contratação de professores. Algumas de forma abrangente valendo para toda a rede de ensino profissionalizante. Em caso do não atendimento da demanda, as escolas podem lançar editais indicando como será o processo seletivo. Para prover o cargo de professor de disciplinas da base comum do ensino médio, o processo é coordenado pela Secretaria da Educação. Em caso do professor para a base profissional, a seleção é realizada pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC-CE)³⁹ (SEDUC, 2013). No ano de 2012, o Governo do Estado complementou a regulamentação para a composição de profissionais para as EEEPs através do Decreto nº 30.865, de 03 de abril de 2012, da seguinte forma:

Art.2º. As Escolas Estaduais de Educação Profissional, voltadas ao ensino médio articulado à educação profissional, terão estrutura organizacional composta de: I - corpo docente especializado formado por professores das disciplinas do ensino médio regular e instrutores de ensino profissional; II - núcleo gestor, composto de cargos de direção e assessoramento superior, de provimento em comissão, com símbolos e quantidade por EEEP, indicados no Anexo Único deste Decreto. Art.3º. A

³⁹ O CENTEC é uma instituição criada em 1999 na forma de Organização Social (OS) de direito privado vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Governo do Estado do Ceará. Durante a sua curta história, tem atuado na oferta de cursos profissionalizantes aos jovens trabalhadores e, partir da implantação do Ensino Médio Integrado (EMI), é acionado pelo poder Executivo cearense para coordenar a contratação de professores para base profissionalizante das Escolas Estaduais de Educação Profissionalizante.

constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, serão feitos através de processos seletivos, observado o seguinte: §1º. Para a seleção dos professores das disciplinas do ensino médio regular, poderão participar professores efetivos, em estágio probatório ou não e professores contratados como temporários (CEARÁ, SEDUC, 2012, p. 1)

Considerando essas referências legais, observamos, de modo geral, que há certa autonomia nas unidades escolares com a finalidade de selecionarem os professores de acordo com suas necessidades e interesses. No entanto, o processo seletivo segue a tônica das mudanças na esfera do mundo laboral docente e ainda diferencia a seleção, condicionando a avaliação do professor a situações específicas de competência profissional. Nesse caso, não deixa claro que tipo de comportamento manifestado pelo professor poderá incidir na rescisão contratual. Isso reforça uma realidade que toca as transformações ocorridas em torno das ocupações, e, mais especificamente, o trabalho docente não seria a exceção nesse período de reestruturação produtiva, bem como não o seria a esfera das ocupações profissionais.

Podemos lembrar, no âmbito da relação trabalho e emprego público, que as mudanças provocadas ocorreram sob a tutela do receituário neoliberal na forma da Emenda Constitucional nº 19 de 1998. O dispositivo modificou a relação entre contratante e contratado, com o fim do regime jurídico único, implantou mecanismos de avaliação dos trabalhadores do setor público, aumentou o tempo de experiência para três anos e ainda acrescentou a demissão, que poderá ocorrer em caso de mau desempenho funcional (BRASIL, 1998). Com efeito, dois mecanismos das políticas neoliberais referentes à contratação de profissionais orientam o *modus operandi* dessas relações: flexibilidade e precarização. Essas duas noções foram introduzidas pelas relações capital-trabalho mediante a reestruturação produtiva e se constituem em uma forma de dominação e controle hierárquico do capitalista sobre o trabalhador ou como no caso do gestor dos setores públicos sobre os funcionários que ocupam uma posição inferior na estrutura. Sobre isso, Souza (2013, p. 218), citando Krein, aponta:

A flexibilidade das formas de contratação expressa-se em cinco modalidades distintas: 1) facilidade de romper o contrato de trabalho; 2) ampliação de contratos por tempo determinado; 3) avanço na relação de emprego disfarçada; 4) terceirização; 5) informalidade. Muitas dessas formas de contratação são modalidades antigas que ganharam roupagem nova e expressão no período recente.

No caso específico das EEEPs, os professores, mesmo tendo sido aprovados em concursos públicos e tendo conquistado estabilidade no serviço público no Estado do Ceará, não podem ser lotados diretamente nas referidas escolas. Eles precisam se submeter a outra seleção, denominada de Adesão. O processo de entrada na escola se dá através de seleção

pública simplificada e regulamentada em edital. Quando a carência de docentes da base comum do ensino médio não é suprida por professores efetivos são, por sua vez, selecionadas docentes sem vínculo de estabilidade com SEDUC-CE e, para efeito, a contratação é por tempo determinado. O processo seletivo simplificado regido pelo Edital nº 002/2013, seleção pública para professor da EEEP Alfredo Nunes Melo situada em Acopiara, por sua vez, assim se expressa:

A Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, através da 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE, no uso de suas atribuições legais e atendendo ao que dispõe o Art. 4º, parágrafo 1º, da Lei Complementar Estadual Nº 22, de 24 de julho de 2000, torna pública a abertura de inscrições e a realização do Processo Seletivo destinado a suprir carências temporárias emergenciais do corpo docente efetivo para a contratação futura, por tempo determinado, para atuarem na referida escola de abrangência desta Coordenadoria (Grifos do original).

Os contratos por tempo determinado não garantem estabilidade e se limitam a garantir o direito a férias, licença para tratamento de saúde, aposentadoria e licença gestante. Esses professores têm menos direito que os demais e vivenciam a insegurança, a instabilidade e receiam perder o emprego a qualquer momento, desestabilizando suas vidas. Eles são submetidos a avaliações periódicas, e seus contratos podem ser rescindidos, como mostram as cláusulas quinta e sexta de contrato temporário de um professor:

CLÁUSULA QUINTA- DAS OBRIGAÇÕES: 1) o CONTRANTE procederá, a cada 03 (três) meses, observada a conveniência e necessidade do serviço, análise e avaliação da continuidade da atividade desenvolvida pelo CONTRATADO (A).
CLÁUSULA SEXTA - DAS OBRIGAÇÕES - DA RECISÃO: O PRESENTE CONTRATO extinguir-se-á na data prevista para o seu término, ou de sua prorrogação, sem qualquer indenização, podendo ser rescindido, a qualquer tempo, nas seguintes condições: I - por iniciativa do CONTRATANTE com prévia comunicação ao CONTRATADO; II - Em virtude de avaliação do Corpo Discente, Núcleo gestor e Conselho escolar, declarada em reunião, considerando a inconveniente a permanência do CONTRATADO. (CEARÁ, SEDUC).

A flexibilização dos contratos de trabalho no setor público tem seguido a tendência que rege as ocupações, de modo geral, em momento de crise estrutural do capital e seu movimento de recuperação da acumulação lucrativa através da desregulamentação dos direitos trabalhistas. Já a precarização resulta dessa instabilidade no emprego, acentuando ainda mais o desemprego e a subcontratação, sobretudo pelo questionamento da formação e qualificação profissional. O professor da área profissional (não é técnica), por sua vez, é contratado através do CENTEC-CE, regido por edital de seleção simplificado e, como expusemos anteriormente, não cria vínculo empregatício. Porém, nesse caso, o professor terá seu contrato regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), contrato esse que poderá

ser prolongado por prazo indeterminado, conforme item 3.3 e 3.4 do edital 003/2014:

3.3. O Contrato de Trabalho será por tempo indeterminado, dependendo da necessidade da instituição. 3.4. O Contrato de Trabalho reger-se-á pelos preceitos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, sujeitando-se às normas do Estatuto da Instituição, seu Regimento Interno, suas Normas de Gestão de Pessoal e as Portarias de Lotação da Secretaria da Educação – SEDUC (SEDUC-CE, CENTEC, 2014).

Podemos considerar que são três os tipos de professores que trabalham nas EEEPs, de acordo com seu vínculo institucional: os professores da base regular, efetivos ou contratados temporariamente; professores da base profissionalizante, com contrato regido pela CLT. Nesse caso, duas das três partes do currículo das escolas foram explicitadas. Na terceira parte, a diversificada, as disciplinas são distribuídas entre os professores da base comum do ensino médio regular. Para este, além de lecionarem sua disciplina acrescenta-se uma outra qualquer do currículo diversificado.

Antes de continuarmos nossa exposição, gostaríamos de registrar que esse processo de seleção expressa um contexto de forte concorrência entre professores, principalmente entre os temporários, que são colocados em condições de estigmatização e subalternidade. Com isso, torna-se ainda mais difícil lutar contra a precarização do trabalho docente tendo em vista ser frequente estarem submetidos a processos seletivos, avaliações periódicas, se não arbitrárias, perfazendo numerosas incertezas e contradições sobre o professor. No caso dos professores da área profissionalizante, apesar de serem regidos pela CLT, e o contrato não explicitar o fim do vínculo, eles se mantêm empregados enquanto houver aulas para serem ministradas na escola. Caso a carga horária da disciplina para a qual foram contratadas se encerre, o contrato é rescindido. Acrescente-se a isso a imposição de dedicação exclusiva às EEEPs sem ser remunerado para tal. Está prevista uma remuneração, chamada de gratificação de desempenho, mas ela está condicionada ao índice de aprovação dos alunos em avaliações externas denominada de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), aplicada pela SEDUC-CE. Existe um percentual de alunos aprovados para que um professor seja contemplado com uma remuneração a mais, apenas como bonificação e não com salário. A Lei nº 14.272, de 19 de dezembro de 2008, dispõe sobre isso.

Art.5º Fica criada a Gratificação de Desempenho, a ser concedida aos ocupantes de cargos comissionados e professores lotados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, que desempenhem suas atividades em regime de tempo integral. §1º A Gratificação de Desempenho será concedida em decorrência da avaliação dos resultados alcançados por ocupantes de cargos comissionados e professores, tomando-se por base indicadores objetivos previamente definidos em regulamento, podendo alcançar até 70% (setenta por cento) do valor da representação

correspondente ao cargo em comissão de símbolo DNS-3 (CEARÁ, 2008, p. 1).

Trata-se do movimento de alinhar a carreira docente aos elementos mais refinados e cruéis de produzir mais com menos custos; a racionalização dos gastos e potencialização dos lucros. Essa é a “modernização” pretendida pelo projeto do capital, especificamente na educação estatal, espaço em que o receituário neoliberal sustenta ser o único aceitável de atuação do Estado. O ideário empresarial que pairava sobre a educação é transformado em parâmetro, regulando e controlando as relações e condições de trabalho. O que existe é uma intensificação da lógica do mercado como diretriz da educação brasileira. Isso evidencia a sintonia e a conexão que foi criada entre a esfera empresarial e a educação, agudizada nas políticas educacionais das últimas décadas. Não menor é o processo de subjugação dos professores à necessidade da competitividade e produtividade, tendo que se tornar professores do empreendedorismo empresarial em escolas públicas.

A seleção de professores para as EEEPs é regida por todo o ideário pedagógico embasado nos pressupostos empresariais da denominada filosofia de gestão TESE/TEO. Quando se inicia esse processo, é iniciada também a formação do professor, destacando que deve ser permanente e continuada. A atuação deste em sala de aula precisa, segundo esse ideário, estar alinhada aos princípios mercadológicos. Neste sentido, o professor deve ter sempre como seu horizonte a qualificação do aluno/trabalhador nos princípios do empreendedorismo empresarial, perseguindo-a de forma acelerada e supervalorizada.

Como mostra a Portaria nº 1091/2012-GAB, nos itens 10.3 e 10.4, de 21 de dezembro de 2012,

10.3 Para ser lotado nas EEEP, o professor deverá ter passado por seleção específica para este fim, conforme a **Lei Nº15.181, de 28/06/2012**, em seu Artigo 3º “O ingresso na equipe docente das EEEP, nas áreas da base comum e diversificada do ensino médio, dependerá de aprovação em seleção simplificada, conforme estabelecido em edital, realizada pela SEDUC, por meio das CREDE/SEFOR ou ainda diretamente pelas EEEP, da qual poderão participar professores efetivos, em estágio probatório ou não, e professores contratados como temporários, nos termos de Lei Complementar.” 10.4 **É necessária a assinatura do termo da adesão do profissional à filosofia da escola antes do processo de lotação** (CEARÁ, 2012, p. 45. Grifo nosso)

Apesar dessa portaria ser de 2012, todo o processo de seleção desde 2008 já vinha sendo orientado pela TESE/TEO. Eis abaixo um trecho do convite/seleção/adesão de 2011:

O Coordenador da 16ª CREDE de Iguatu, convida os Professores efetivos ou selecionados pelo **Artigo 4º da 16ª CREDE, Editais: 06/2010, 01/2011 e 02/2011** a se inscreverem no **Processo de Adesão para o suprimento de Carência de Professor** da Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, **objetivando suprir a carência de: professor(a) de Língua Portuguesa 40h/a. I. Processo inicial de adesão:** Cada professor(a) interessado(a) deve se dirigir a sede

da 16ª CREDE e/ou da EEEP ALFREDO NUNES DE MELO, conforme cronograma abaixo, para preencher uma ficha de adesão no anexo I, deste Termo e entregar currículo com as devidas xérox comprobatórias (não sendo necessário a autenticação) (CEARÁ, SEDUC-CE, CREDE 16, 2011, grifo do original).

O processo de Adesão consiste em um primeiro momento de formação para o professor, de acordo com o Edital 01/2011, item 1, ao mesmo tempo em que exige a desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar os postulados da TESE.

1. A Seleção obedecerá a duas etapas de caráter eliminatório realizadas na seguinte ordem: Análise da capacidade profissional, comprovada mediante Apresentação do “Curriculum Vitae” e curso de formação (SEDUC-CE, CREDE 2, 2011, s/p).

O referido edital acentua que a seleção ocorrerá em duas etapas: análise de currículo e entrevista a ser realizada por uma banca formada pelo núcleo gestor e pelo conselho escolar. Assentado nos preceitos da TESE/TEO, o núcleo gestor tem autonomia para avaliar se o perfil do professor atende aos interesses da escola (CEARÁ, SEDUC, 2012). Portanto, a entrevista tem peso significativo no processo seletivo, pois o profissional poderá ser analisado nessa etapa do processo seletivo, em que também é necessário se submeter a um curso chamado de Formação em TESE para integrar-se ao trabalho nela proposto. O processo de Adesão é um rito de passagem em que princípios e conceitos de ordem prática e inerentes à postura do professor como ser humano e do ser humano como educador tornam-se elementos de coesão ideológica à ordem do capital. Trata-se de que todos os elementos da escola sintetizam-se da seguinte maneira na TESE/TEO (2008, p. 8): “a) É postura – mais consciência que método; b) Adequa-se a cada realidade – mais ajuste que transplante ou cópia modelo; c) Educa pelo trabalho – mais prática que teoria”. A mudança de paradigma para o professor é dispor-se a incorporar os elementos principais de tais preceitos, a fim de alcançar a formação do aluno empreendedor, capaz, ilusoriamente, de se envolver e resolver problemas do mundo atual.

Com isso, o processo de formação do professor a partir do momento em que ele aceita os postulados da TESE se dá em três etapas: entender, aceitar e praticar. Ao final é imprescindível a formação de uma consciência da unidade entre “teoria e prática; gestor e parceiros; líder e liderados; educador e educando” (TESE/TEO, 2008, p. 5). Percebe-se aqui um importante aspecto na manutenção da estrutura social, procurando eliminar as contradições que emergem da própria essência do capital ao moldar o comportamento dos indivíduos: busca-se consensos mediante uma retórica que legitima a ordem social. O empreendedorismo empresarial que invadiu as escolas públicas incita os indivíduos a fazerem

uma leitura da realidade em que as contradições são nebulosamente negadas ou admitidas com resultados das escolhas individuais. O sonho do emprego e do alto salário depende do sonho de cada um, conforme o projeto de vida. Enfim, estimula-se sempre o correr atrás do dia de amanhã sem saber a razão, construído sob signos e extensivamente falseado socialmente. No lugar da verdade histórica, estimula-se a verdade neo-pragmática. No entanto, a realidade é latente e bate à porta através da barbárie, das guerras civis, dos problemas ambientais, da exploração do homem pelo homem no complexo de alienação e estranhamento próprios do valor como essência do capital (SILVA JR, 2006).

A superficialidade no entendimento da realidade é uma característica da ideologia do capital na contemporaneidade, que não abre mão de fazer uma leitura dos problemas mascarando-os. Exemplifiquemos: destruição ambiental *versus* produção de bens descartáveis, desigualdade/degradação social *versus* concentração de renda, entre outras falsas construções. A cegueira ideológica que invade os espaços públicos opera, no plano da lógica retórica, soluções fundamentadas no pragmatismo ao fazer uma leitura da cotidianidade fragmentada e heterogênea (SILVA JR, 2006). Essa é a exigência que se faz ao professor: aceite a ideologia empresarial como seu subsídio de formação e do aluno.

O conceito apresentado de Formação Continuada é “o educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento” (TESE/TEO, 2008, p. 21). E acrescenta sobre isso:

As novas tecnologias no contexto escolar e a educação a distância têm-se revelado formas eficazes de se adquirir o saber. Contudo, não substituem o professor quando envolvem o processo de reflexão e de formação propriamente dita. A sua grande força reside no exemplo e na capacidade de despertar nos estudantes o gosto pelo estudo e por ser um irradiador de referências (TESE/TEO, 2008, p. 22).

Dessa forma, a prática docente deve ser aperfeiçoada por meio da formação continuada, que permite acompanhar as mudanças no processo de ensino-aprendizagem e também atualizar-se perante a vertiginosa introdução de tecnologias nas práticas de planejamento, controle, avaliação da aprendizagem. Cabe lembrar que o foco da proposta empresarial da Odebrecht são os resultados. Nesse sentido, a formação continuada funciona como reguladora da introdução das inovações educacionais, cada vez mais afinadas com os parâmetros do mercado de eficiência e eficácia dos conhecimentos adquiridos. O sucesso da escola é o maior quantitativo possível de inserção de jovens no mercado capitalista de trabalho e no ensino superior, que vem em segundo plano.

Superada a etapa da seleção, o professor terá quatro horas de sua jornada de trabalho a ser dedicada ao que é denominado de formação continuada. Além disso, a SEDUC-

CE realiza capacitações para complementar a formação de, pelo menos, um professor de cada Área do Currículo Nacional Comum do Ensino Médio⁴⁰ e os faz replicadores em suas respectivas áreas e escolas em que estão alocados. Isso significa o envolvimento docente em momentos de estudos e formação, especialmente em torno da TESE/TEO, alinhando sua formação/atuação em sala de aula como potencializador de novas aprendizagens, como parte do *protagonismo* a ser assumido por ele e pelo aluno, como um código de ética ou contrato implícito, em que “os educadores são protagonistas de seu aperfeiçoamento pessoal e tecnológico” (TESE/TEO, 2008, p. 15). Para a TESE/TEO, o professor precisa entender e fazer da sua aula um negócio. A escola, em seu coletivo, elabora o Plano de Ação, isto é, define seu negócio e os meios operacionais para alcançar as metas. A partir do Plano de Ação, os professores produzem seu Programa de Ação (PA). Um dos itens do PA é a definição do negócio, como exemplifica a TESE, “ensinar matemática” (idem, p. 42).

Para que o professor adeque toda a sua prática educativa, tem de estar em constante processo de formação e qualificação de si e do seu trabalho em sala de aula, argumento fundado na TESE/TEO. O seu conhecimento deve ser mobilizado para satisfazer ao aluno-cliente e o investidor social, isto é, o empresário. Por isso, cabe ao professor oferecer “o melhor negócio compreendendo: o domínio do negócio, o enfoque, a postura, o alinhamento e as estratégias para exercer a função” **docente** (TESE/TEO, 2008, p. 42, grifo nosso).

A TESE elenca seus princípios pedagógicos a partir da educação de qualidade como o negócio da escola; a busca de resultados considerando parcerias e confiança; criação de um ciclo virtuoso e centrado em: comunicação, parceria e confiança (TESE/TEO, 2008). O que temos na gestão da educação profissional é um verdadeiro processo de mercantilização do ensino. A ideologia de gestão empresarial invade a escola pública estatal de educação profissional à classe trabalhadora como um verdadeiro processo de subordinação do público ao privado. Temos a equiparação entre escola-empresa, aluno-cliente, diretor-gerente administrativo, conhecimento-mercadoria.

Durante a jornada de trabalho semanal, os professores participam da formação desenvolvida na própria escola, mas não se limitam somente a esse espaço. Periodicamente, também são submetidos a capacitações diversas a fim de aperfeiçoar os projetos implementados pela SEDUC, caracterizando treinamentos em serviço. O professor deve

⁴⁰As Três Grandes Áreas que compõem currículo do Ensino Médio foram definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

participar dos encontros de formação para conhecer e refletir sobre a filosofia da escola, bem como sobre a prática educacional. Desse modo, a formação continuada, fundamentada nos conceitos e princípios da TESE/TEO, pretende desenvolver na formação do professor as competências e valores da ideologia do empreendedorismo empresarial. Tal processo de Adesão exige dos docentes um perfil pautado na pedagogia do empreendedorismo, alterando processos importantes na formação docente, uma vez que focaliza um aspecto estritamente vinculado ao mercado.

Nesse caso, com a formação visando à sintonia entre planejamento e ação docente, amparada na TESE/TEO, o professor adequa sua prática pedagógica à ideologia de gestão empresarial. A formação continuada, pensada e executada nas práticas cotidianas da escola, são feitas a partir de um instrumental advindo do universo da gestão empresarial denominado ciclo PDCA⁴¹. O PDCA destaca quatro pontos importantes:

Plan (Planejar) – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos. *Do* (Executar) – pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço. *Check* (Verificar, Avaliar) – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios. *Act* (Agir) – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente (TESE/TEO, 2008, p. 11)

Como podemos constatar, o Programa de Ação é exigido do professor no início de cada ano letivo. Esse instrumental é feito a partir do modelo existente na TESE/TEO a fim de dimensionar a ação do professor mediante o ato de ensinar. Estrutura-se da seguinte forma:

- 1- Identificação do professor; 2- Introdução; 3- Negócio; 4- Filosofia: 4.1. Domínio do negócio; 4.2. Enfoque; 4.3. Postura; 4.5. Diretrizes; 4.5. Alinhamento; 5- Resultados pactuados; 6- Organização e Comunicação; 7- Fatores críticos/Apoios requeridos; 8- Substituto; 9- Orçamento; 10- Recomendações finais (TESE/TEO, 2008, p. 41).

A prática pedagógica docente é fundamentada no Programa de Ação almejando os resultados pactuados. Em contato com um desses instrumentais extraímos:

1- Negócio – Facilitar o Ensino de História, lecionando com base no contexto histórico e social de forma significativa, gerando nos educandos a convicção de seu papel social. **Filosofia: 2.1- Domínio do Negócio** – Execução de Projetos. **2.2- Enfoque** – Ensino da disciplina voltado para a leitura, interpretação e compreensão crítica e reflexiva do fato histórico. **2.3- Postura** – Humilde, respeitadora, colaboradora, gentil, cordial e relacional. **(Grifos nossos) (PLANO DE AÇÃO DO PROFESSOR)**

⁴¹ O Ciclo PDCA foi desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart, nos Estados Unidos, e posteriormente propagado por William Edwards Deming, estatístico norte-americano, ambos conhecidos pela dedicação ao desenvolvimento de processos de controle estatístico da qualidade. Posteriormente, passou a ser adotado como ferramenta de gestão de negócios (TESE/TEO, 2008).

Cada professor deve elaborar seu próprio instrumental que funcionará como bússola para elaboração de Plano de Curso anual, semestral, bimestral e os planos de aulas diários. Durante os encontros de formação continuada, organizados e executados pela equipe pedagógica de cada unidade escolar, o professor é estimulado a refletir sobre a operacionalização do que fora estabelecido nos instrumentais de planejamento, isto é, se o professor consegue aplicar em sala de aula os conceitos e fundamentos da TESE/TEO, tendo em vista a premissa de que todos, professores, alunos, direção, estejam alinhados com a filosofia de gestão da escola.

Em contato com as EEEPs, notamos a exigência mercadológica para que os professores se voltem para os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-CE, ou que a empreendam no próprio cotidiano, a partir do ideário da TESE/TEO. Em resposta ao questionário de pesquisa, a SEDUC-CE (2015) informou:

Para os professores da área técnica a SEDUC, em convênio com o IFCE e SETEC/MEC, ofertaram duas formações: 1. Especialização em Turismo e Hospitalidade e 2. Formação em Docência no nível básico e técnico. Para os professores da base nacional comum há formação proporcionada pela própria CREDE/SEFOR através do programa Professor Aprendiz⁴², e mais recentemente, por meio do “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁴³.”

Além disso, observamos os professores submetidos à pressão por resultados, visto que a aprovação dos alunos em exames internos e externos, vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), SPAECE⁴⁴, é reguladora da eficiência e eficácia da atuação em sala de aula. Como em qualquer empresa do mercado, os professores são avaliados periodicamente pelo comportamento no ambiente de trabalho, pela capacidade de trabalhar em equipe e pelo comprometimento e aprimoramento profissional, mesmo gozando de pouca ou nenhuma estabilidade empregatícia. Caso os resultados não signifiquem o alcance de resultados esperados ou em caso de inadaptabilidade à perspectiva de gestão empresarial, o professor é demitido, ou removido da unidade escolar se portar estabilidade profissional por meio de concurso público. Tudo é pautado pela Adesão à TESE/TEO, que funciona como um contrato

⁴² O Programa Professor Aprendiz é uma ação educacional de formação continuada na qual os professores integrantes da rede de ensino elaboram projetos, espécie de minicurso, ofertados nas CREDES/SEFOR estimulando a ação formativa entre os professores da rede. Os projetos contemplados recebem uma bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

⁴³ Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma ação política educacional que visa a implementação de cursos de formação continuada aos professores do Ensino Médio em consonância com o Plano de Metas Todos pela Educação-PDE. As Secretarias estaduais e municipais ao implementarem as metas educacionais devem assumir o compromisso de integrar os professores em cursos de formação continuada.

⁴⁴ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC-CE).

regulador de todo o processo de contratação ou demissão. Seu esforço e o desenvolvimento das capacidades, mediados pela Tecnologia Empresarial Odebrecht, permitem-lhes permanecer com êxito na escola.

Pelo que anotamos, o modelo implantado no Estado do Ceará expõe claramente as novas exigências que impõem modificações sobre o professor da educação profissionalizante, principalmente, sobre a atuação docente. A formação continuada é colocada como princípio da prática docente. Os conceitos que emanam da TESE/TEO, norteadores de pedagogia do capital são, entre outras propostas, confortáveis ao *léxico* empresarial, lembramos: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade. Tais conceitos passam a fazer parte tanto da formação docente quanto da sua prática.

Essa estratégia de gestão que quer fazer da formação de professores uma mediadora da preparação para o mundo laboral, porém subsumida às demandas do mercado, impõe ao trabalho docente a formação e qualificações/requalificações, arraigados no pragmatismo cotidiano com forte pressão ideológica sem, no entanto, levar em consideração os limites impostos pelas contradições inerentes às condições estruturais do capital em crise profunda.

A formação continuada como formação atrelada à prática cotidiana e balizada pela TEO/TESE desvaloriza a teoria, a reflexão crítica e a possibilidade de o homem conhecer a totalidade social, pois sua natureza é a de obscurecer, visto que está impregnada pelos valores empresariais. De forma enérgica, essa tentativa dos empresários de fazer adentrar na escola pública sua pedagogia, tem a imperiosa intenção de negar aos educadores e a seus estudantes a instrumentalização necessária que lhes garanta o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, o que é essencial ao processo de formação humana. As investidas do capital sobre o complexo da educação, e nela controlar a formação docente, tratam-se da transformação da educação numa mercadoria. Ao atender às demandas endereçadas pelo capital e seus interlocutores estatais, percebemos uma relação de submissão da escola aos interesses da burguesia. Tal movimento está permeado de agressividade que se dá através do controle político-ideológico para atingir seus objetivos. A TESE/TEO como fundamento da formação docente, assim como tantos outros paradigmas que atendem às necessidades sócio-reprodutivas do capital, revela de modo latente os interesses em moldar a formação humana às feições de uma sociedade em crise estrutural. Portanto, formar para o empreendedorismo empresarial é desembocar no processo educacional aclamado pelo movimento de EPT, ou seja, em uma formação de mão de obra dócil e adequada às

transformações do sistema produtivo.

Entretanto, cabe aqui registrar as contradições sempre presentes no processo histórico. Embora exista um forte controle ideológico, os professores das EEEPs se envolvem nas lutas da categoria, participando de manifestações, deflagrando greves, pressionando contra a precarização da formação e do trabalho docente. A greve geral de professores da rede estadual de ensino do Ceará de 2011, por exemplo, foi a maior da história, pelo engajamento de 70% dos professores durante 72 dias, marcados pela repressão truculenta do poder executivo quando acionou a polícia militar para impedir a participação dos professores nas sessões da Assembleia Legislativa (Polícia e professores divergem sobre quem teria iniciado agressões em confronto na AL, **O POVO online**, Fortaleza, 29/09/2011).

Diante desse cenário, o imperativo das políticas educacionais sobre os professores é para que sejam profissionais em permanente atividade de formação e aprendizagem, porém é deflagrante o processo de deterioração da carreira profissional do professor. O que torna ainda mais imprescindível que sua carreira esteja submissa aos ditames mercadológicos. Para tanto, a inserção da educação na sociedade capitalista se constitui a partir da economia de mercado, ou seja, a produção voltada para a troca, primariamente, em vez de atender às necessidades genuinamente sociais. As relações sociais estão baseadas na produção de mercadorias, no valor de troca, enraizadas na propriedade privada, na oposição entre capital e trabalho, trabalho intelectual e trabalho manual, e no antagonismo entre as classes dos proprietários dos meios de produção e dos não-proprietários, detentores da força de trabalho.

Como estamos perto de apresentar nossas considerações finais, não é oneroso repetir o que procuramos sustentar ao longo do debate: a formação de professores pretende atender a um modelo de sociedade inserido na crise estrutural do capital. Inspirado nas teses meszarianas, Santos (2012, p. 16), analisa os interesses das classes dominantes sobre a educação e faz a seguinte advertência:

[Para] a burguesia, ao assumir o controle da produção, torna-se de suma importância educar os trabalhadores para que possam fechar o circuito de produção: recursos materiais, matéria-prima, homens, mulheres, crianças e idosos (...). Para ser mais enfático, idade, sexo, dentre outras especificidades humanas, isso, para a burguesia não importa; o que interessa é o que cada um pode disponibilizar para o capital.

O capital, voraz por ampliar lucros e refazer perdas, cerceia da humanidade o direito à educação *omnilateral*, extraindo dela apenas seu lado alienado que pode agregar valor à produção e recompor a riqueza do capital, especialmente em momentos de crise.

Esse processo, como aponta Jimenez (2010), provoca crescente subordinação da educação aos interesses do mercado em escala mundial. Por sua vez, as concepções em torno

da formação continuada variam de acordo com os interesses que subjazem aos paradigmas que se instalam no campo do conhecimento educacional. Em função dessas exigências, a formação do professor, ressaltando a modalidade continuada, é defendida de forma imprescindível para se adequar ao novo paradigma de produção que é imposto pelos organismos internacionais. Ao propor uma educação empreendedorista, coadunada com a lógica mistificadora do capital, a educação é reduzida ao significado mais tacanho possível de preservar a estrutura dual e fragmentada do ensino, privilegiando os “destinados a governar”. “Simultaneamente, exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da superioridade da elite: 'meritocrática', 'tecnocrática', 'empresarial', ou qualquer seja” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49, aspas do original).

Como visto, portanto, a formação do professor como pressuposto básico para tornar a educação mais eficiente constitui-se uma das principais estratégias propaladas pelas agências internacionais que se impõem nas reformas educacionais nos países periféricos. Na esteira, a implantação da rede de EEEPs, atrelada ao movimento de EPT e articulada ao empreendedorismo empresarial, a adesão ao seu ideário é uma exigência, tanto da contratação quanto da formação continuada. A formação continuada como formação atrelada à prática cotidiana e balizada pelos preceitos do empreendedorismo empresarial desvaloriza a teoria, a reflexão crítica e a possibilidade de o homem conhecer a totalidade social, pois está impregnada pelos valores da sociabilidade burguesa. Mais essa tentativa da esfera empresarial de fazer adentrar à escola pública uma pedagogia assentada na fragmentação, na mistificação do real e no (neo)pragmatismo que afina a instrução escolar ao modo de reprodução capitalista. Assim, a formação de professores é realizada com a imperiosa intenção de negar aos educadores e a seus estudantes a instrumentalização necessária que lhes garanta o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, o que é essencial ao processo de formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo que por ora se encerra vislumbrou analisar a formação de professores na educação profissional sob a ótica da relação trabalho-educação. Enveredamos pela busca do objeto mediante uma política educacional que implantou uma rede de escolas profissionalizantes no Estado Ceará, as EEEPs. Assumimos o caráter transitório da nossa investigação tendo em vista ser uma política pública em movimento de mudanças ou continuidade, conforme os interesses que a cercam. Tentamos, com isso, aclarar o contexto e alargar a compreensão crítica sobre a formação docente.

As considerações finais pontuam a síntese das reflexões desenvolvidas em torno do nosso objeto, feitas ao longo do percurso investigativo. Pontuamos dois aspectos fundamentais deste trabalho que são: primeiro, o empreendedorismo empresarial e seus entrelaçamentos com a educação e a formação dos professores; e, segundo, a forma como os professores são contratados para atuarem nas EEEPs e sua imbricação com a formação continuada.

O nosso trabalho apoiou-se no onto-método marxiano-lukacsiano, a partir do qual pressupomos o objeto inserido na totalidade social, buscando reproduzir o máximo possível seu movimento no real. Com base, portanto, nos referenciais do marxismo ontológico, capturamos, mesmo que sinteticamente, a trajetória do nosso objeto. A partir do cenário de crise, sustentamos que foi iniciado um processo de reestruturação produtiva, política e ideológica capitalista, impregnando um conjunto de medidas para reconfigurar as estruturas sócioreprodutivas do capital.

Por isso, contextualizamos as particularidades da formação dos professores nos meandros da educação classista, característica que tem marcado o processo de instrucionismo, quando é oportunizada uma formação escolar à classe trabalhadora. Diante do percurso histórico da educação, essa oportunidade, embora afirmando-se sobre a conquista de direitos sociais, acentua-se sobre os imperativos reprodutivos do capital quando se processa uma intensa industrialização da produção de mercadorias. Procuramos, então, verificar as políticas de formação do professor que emanam das necessidades do sistema vigente em ofertar um tipo específico de instrução parcial/fragmentada à classe trabalhadora, que é a verdadeira protagonista das transformações históricas.

Dito isso, assinalamos o arrimo marxista para perscrutar a teia de mediações em torno da proposição de formação continuada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, EEEPs, ancoradas, por seu turno, na ideologia empreendedora empresarial Tecnologia

Empresarial Sócioeducacional (TESE), inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Nossa análise apontou que a proposta de formação continuada exigida aos professores assenta-se na articulação entre empreendedorismo empresarial e as diretrizes internacionais para a educação estabelecidas pelas agências internacionais multilaterais, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse âmbito verificamos no plano do discurso que a solução para a crise na educação é a permanente qualificação e requalificação dos profissionais com a finalidade de atenderem às demandas do sistema produtivo. No conjunto das reformas neoliberais impostas à educação, na qual estão inseridas a educação profissionalizante de nível médio e a formação docente, expõe-se a crescente preocupação das políticas educacionais em afinar-se com a esfera de reprodução metabólica do capital em crise, atrelando a escola e todas as suas dimensões ao atendimento de seus mais imediatos imperativos, isto é, garantir a extração da mais-valia.

Analizamos a formação do professor não apenas a partir dos anos em que frequentamos a universidade, mas da síntese de múltiplas determinações, envolvendo a estrutura sócio-histórica e a dinâmica da práxis social. O trabalho, por sua vez, é a categoria determinante de toda a práxis social, ao mesmo tempo em que é determinado reciprocamente pelos complexos por ele fundados. A educação, como complexo fundado, goza de relativa autonomia e, por isso, transita entre as dimensões da vida humana. Daí sua importância no quadro da reprodução social, pois assegura a formação dos indivíduos quanto à sua integração no gênero humano.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação do professor, assim como a educação, é determinada pelas características que configuram a estrutura e a superestrutura social: a cultura, a economia, a arte, a religião, o direito, o trabalho, o Estado, entre outros complexos sociais. A história da educação foi marcada pela divisão social do trabalho: atividades manuais e atividades intelectuais. Uma educação em sentido *lato*, para os trabalhadores manuais, e outra em sentido *stricto* àqueles que planejavam, administravam e controlavam as funções dominantes da sociedade, ou seja, em que exerciam o trabalho intelectual. A educação escolar esteve sempre mais próxima dos que gozavam do ócio, portanto, livres do labor das tarefas manuais. O advento da sociedade de classes e da industrialização produtiva a partir da maquinaria alterou profundamente a função social educativa. No interior da esfera *stricta*, escolar, apareceu uma nova dicotomia: o ensino propedêutico, para os “destinados” a governar, e o ensino profissionalizante, visando instruir

minimamente os trabalhadores ao manuseio dos instrumentos de trabalho.

A partir daí, a burguesia, como classe que ascendeu ao poder, abandona o projeto transformador da sociedade e passa constituir a classe conservadora cujo objetivo era a preservação e a continuidade do *status quo*. Surgiu a preocupação em dosar o ensino à classe trabalhadora a fim de mantê-la nas rédeas sociais. Ao mesmo tempo em que se precisava avançar na área econômica, carecia a necessidade de contar cada vez mais com trabalhadores produtivos com um grau maior de instrução. Fazia-se indispensável manter um determinado controle ideológico da formação desses trabalhadores e, assim, formar também os professores, porém dentro das fronteiras das falsas ideologias capitalistas.

No decorrer do século XX, o capital não mediu esforços para fazer e refazer atividades lucrativas, mesmo que deflagrasse a humanidade em guerras de proporções mundiais, em destruição ambiental, pintasse os quadros de exclusão precária por dentro da sociedade de classes e a violência urbana ou rural; nada deve ser posto como fronteira à contínua necessidade expansiva do capital. Após um período de relativa prosperidade nos países centrais do capitalismo, denominado ciclo de ouro, onde as condições de exploração do trabalho foram amenizadas pela ampliação dos direitos sociais à classe trabalhadora, o capital amargou um processo de recessão/retração da lucratividade. A crise estrutural, caracterizada como *continuum* depressivo, despertou as forças mais conservadoras e radicais para um capital sem limites e fronteiras. A ideologia liberal foi ressignificada com toda a força, e o keynesianismo, fundamento do Estado de bem-estar, foi enterrado com a finalidade de colocar o mercado como parâmetro das relações e regulador das necessidades humanas.

A reorientação do papel do Estado no provimento de serviços sociais abriu espaços antes pouco explorados; agora disponíveis ao mercado. Consequentemente, o que era visto como um direito social passou a ser um bem/mercadoria, negociada como qualquer outra dimensão da área econômica. A educação se tornou um dos alvos prediletos do capital, tendo sido submetida intensivamente à mercantilização com vistas à produção da valor mais-valia. Aos países da periferia capitalista restou adequarem-se às medidas impostas pelo capital internacional, por meio das agências multilaterais. A implantação do neoliberalismo se tornou a via de imposição dos interesses do capital transnacional, perfazendo uma abertura econômica, delimitando um novo papel para o Estado: protetor do privado; privatizações, ajuste fiscal, contenção de gastos nas áreas sociais, desregulamentação dos direitos trabalhistas, enfim, a subordinação do interesse público ao privado.

Esse processo afetou a formação escolar oferecida aos trabalhadores. Tornara-se urgente adequar a educação ao modo de acumulação flexível. Nos países da periferia

capitalista, esse processo de reestruturação é fortemente controlado pelas agências do capital internacional, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), na esfera político-econômica e, na esfera político- ideológica, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD, condicionando, por um lado, a renegociação das dívidas externas e, por outro, liderando um movimento internacional de combate à pobreza, no qual a educação é eleita um dos principais fatores impulsionadores da integração ao mundo globalizado e, ao mesmo tempo, via de promoção do desenvolvimento socioeconômico dos países.

Como resposta à crise, iniciou-se, também, um processo de reorganização do sistema ideológico-político do capital, cujos contornos foram dados pelo neoliberalismo. O ideário de Educação para Todos (EPT), tendo como marco a reunião de Jomtien, ocorrida em 1990, é irradiador de novos paradigmas na área da educação. O movimento de EPT se desdobra em vários eventos e documentos internacionais: Declaração de Nova Delhi, Marco de Ação de Dakar, Conferência de Brasília; Declaração de Educação para Todos, Metas do Milênio, Relatório Educação: um tesouro a descobrir. Tudo isso ratifica a Declaração Mundial de Educação para Todos, produzida em 1990, como mostram Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 123): é, “sem dúvidas, através do Plano de Educação para Todos, lançado na paradigmática Conferência de Jomtien, em 1990, que o Banco Mundial assume, de forma decisiva, o comando da educação”, em nível internacional.

Na esteira do movimento de EPT, o movimento de reformismo educacional passa a ter como premissa as regras, principalmente, do Banco Mundial de viés neoliberal. Dessa forma, a educação é configurada de forma a atender aos interesses convenientes ao processo de reestruturação capitalista. A partir dessa perspectiva, a Comissão de Educação, convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), coordenada por Jacques Delors, lança, em 1996, o ideário competente de Educação para Todos – Educação: um tesouro a descobrir. Ideologicamente, foi ratificada a educação como a melhor via para o desenvolvimento dos países marginais e, através de conceito de educação contínua, consigna a necessidade de formação permanente, ao longo da vida.

Uma das competências realçadas pelo ideário de EPT é o empreendedorismo. O relatório Delors, apesar de não apontar diretamente o apreender a empreender, no rol de suas formulações, tem na ideia de empreendedorismo um meio de incitar o autoemprego, no quadro de desemprego crônico. Por meio do empreendedorismo, a escola deve preparar para

emprego e o desemprego. Incitar na classe trabalhadora a ilusão de que tudo é possível perfaz mais uma estratégia do capitalismo em estimular o individualismo, o consumismo, evocando o pragmatismo do senso comum, mistificador das relações de classe, da exploração do homem pelo homem, da acomodação diante da barbárie, das desigualdades sociais. Enfim, pode-se até questionar tais problemas, todavia a solução, na ideologia vigente, é limitada às fronteiras do capital; jamais vislumbra a sua superação.

A formação do professor também teve o empreendedorismo empresarial incorporado às competências necessárias ao exercício da docência. De modo particular, a formação continuada propiciará ao professor a competência de ser empreendedor de sua própria formação. Analisamos a formação docente perante a implantação do “inovador” projeto de ensino profissionalizante, integrado ao ensino médio.

A partir da investigação, concluímos que os professores são submetidos a uma forma precária de seleção/contratação para exercer uma profissão também precária. Desse modo, receberão uma formação continuada assentada nessa precariedade. Isso porque a formação ofertada aos docentes serve para atender aos preceitos da TESE/TEO, envolvendo os professores, mediante a pressão pela permanência no emprego, numa verdadeira lavagem cerebral. A TESE/TEO serve às exigências do mercado, conforme a premissa da empregabilidade, do empreendedorismo, associado aos discursos de que há empregos, mas falta mão de obra qualificada e, por fim, pela gestão empresarial de uma educação calcada na ideologia ilusoriamente voltada para encobrir as contradições de uma proposta de educação capitalista classista. Concordamos com Farias *et. al* (2013,), quando ressalta que tal proposta constitui-se no “caminho das pedras”, pois a instalada crise estrutural do capital visa à internalização de valores, comportamentos, competências, cada vez mais propícios à extração do trabalho excedente.

A proposta de formação docente que se implanta hoje nas ETECs, ao exigir formação continuada permanente e centrada peremptoriamente no pragmatismo do cotidiano, em uma instrução parcial, fragmentada, aligeirada e de qualidade pendular, nega a formação ontologicamente transformadora, mantendo sob controle do capital a mediação responsável entre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a classe trabalhadora, que é quem frequenta a escola pública. Desemboca, dessa forma, a escola no empreendedorismo, sustentado pelo movimento de EPT, ou seja, em uma formação de mão de obra dócil e adequada às transformações do sistema produtivo.

A educação, que deveria propiciar a todos os indivíduos uma formação integral, necessária para que o gênero humano se situe em uma totalidade social, é deformada de sua

função original. Inserido na sociedade de classes e tendo seus objetivos orientados para a reprodução do capital, o complexo educacional, como instrumento poderoso para a formação dos indivíduos, acaba se fortalecendo como ferramenta para mascarar a realidade em vez de desvendá-la. Uma proposta educacional para a emancipação humana, inserida na atual conjuntura, não pode prescindir de defender a superação radical do sistema capitalista juntamente com suas propostas educativas para o capital. Essa proposta, mesmo tendo a real noção dos compromissos que ela implica, deve ser levada a contribuir para a transformação radical da sociedade. A educação nos marcos da *omnilateralidade*, como prescritos nos clássicos do marxismo, apenas poderá ter o significado de formar os indivíduos, teórica e praticamente, isto é, integralmente, na perspectiva de superação das amarras do capital.

Em resumo, a educação dos professores aptidão de desenvolver realmente a capacidade de participação crítica e autônoma de seus estudantes, de desenvolvimento intelectual e físico, de formação para o trabalho e de elevação do espírito para a construção de uma autêntica comunidade humana se faz urgente. O que podemos constatar é que a formação docente continuada exigida dos professores – como permanente profissionalização, flexível, aligeirada e de qualidade duvidosa – está calcada peremptoriamente no pragmatismo do cotidiano. Desse modo, atende ao preceito neoliberal de redução dos custos do Estado na oferta de educação pública aos trabalhadores, por sua vez, formando professores em serviço, atua na contenção de gastos com os profissionais da educação.

Os professores são selecionados para trabalharem num contexto, via única para a redenção social, como se educação estivesse desvinculada da lógica do sistema dominante e seu metabolismo social (SANTOS, 2012). Por sua vez, as contradições latentes do cotidiano profissional docente condicionam sua condição de contratação à Adesão da filosofia TESE/TEO, perfazendo um quadro de forte pressão ideológica. Esses pressupostos empresariais, que agora servem como referência da gestão escolar, assumem sua consonância com os ideários das agências internacionais, expondo, de forma latente, a relação entre elas e o universo empresarial. Portanto, a formação continuada ofertada aos professores via políticas educacionais não é voltada para as transformações do sistema do capital, mas, sim, para a reprodução da visão mistificadora do real, em que predominam os valores da sociedade das mercadorias, distanciadores da classe trabalhadora de condições plenamente humanas de existência e do horizonte de que é possível a superação das condições alienantes e desumanas produzidas pelo capital.

Para ficar clara a nossa crítica à pedagogia do empreendedorismo quanto à formação de professores da educação profissionalizante, ressaltamos que o educador deve

estar sempre apto às mudanças do meio educacional adaptando-se às transformações do sistema vigente. Outrossim, isso significa estar sempre disposto a aceitar contratos temporários, arrocho salarial, subsidiar sua própria formação, ao mesmo tempo em que a formação continuada é cada vez mais atrelada à prática cotidiana e balizada por dispositivos ideológicos, como no caso da filosofia empreendedorista empresarial. Uma ferramenta que desvaloriza a teoria, a reflexão onto-crítica da realidade e a possibilidade de o homem conhecer a totalidade social, pois está impregnada pelos valores mercantis.

Em nossas inferências, repetimos, inconclusas e de caráter aproximado, pois nosso objeto, em sua curta existência, sujeita-se a alterações, temos segurança em afirmar que a crítica pedagogia do empreendedorismo empresarial, no tocante à formação de professores, se resume a dois pontos. Primeiro, no que se refere à forma precária como eles são contratados e, em segundo, pela formação precária que eles recebem; precária do ponto de vista da formação humana para poderem empreender essa pedagogia e, por sua vez, transmiti-la aos estudantes.

Com isso, queremos afirmar que não nutrimos qualquer “esperança” de que a TESE/TEO atenda aos anseios da classe trabalhadora, visto que esta investigação sobre o tema expõe elementos suficientes para desnudar seu caráter eminentemente mercadológico, portanto, contrário às reais necessidades) da classe trabalhadora, legítima protagonista da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. A substância da crise. In MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.
BANCO MUNDIAL Uma parceria de resultados: o Banco Mundial no Brasil. Washington, 2003. In MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação – FAGED Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____. Projeto de apoio ao crescimento econômico com redução das desigualdades e sustentabilidade ambiental no Estado do Ceará. **Projeto de Empréstimo proposto no valor de US\$ 350 milhões ao Estado do Ceará, Brasil**. Relatório N°. 82161-BR. BIRD, 2013. Finance and Private Sector Department. Disponível na internet (web): http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/documentacao/PAD_BOARD_disclosable_clean_Ceara_PforR.pdf ou <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2013/11/21/wb-brazil-productive-social-inclusion-state-ceara> Acessado em 21 de novembro de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>. Acessado em 23 de outubro de 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto 6.094, de 24/4/2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007e. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 27 agosto. 2014.

BRASIL; MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível na internet (web): <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> . Acessado 20 de dezembro de 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislação/decreto5800.pdf>. Acessado em 16 de fevereiro de 2014.

_____. Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. **Casa Civil da Presidência República Federativa do Brasil**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso efetuado em em 23/09/2014.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Casa Civil da Presidência República Federativa do Brasil**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso efetuado em 23/09/2014.

_____. Emenda Constitucional Nº 19 de 04 de julho de 1998. **Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**. Disponível na internet (web):

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm . Acessado em 12 de novembro de 2014.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação – Brasília**. Senado Federal. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/001324/132452porbpdf> Acessado em 29 de setembro de 2013.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatistica-e-microdados-do-censo-da-educacaosuperior-2010> acesso em 14/10/2013.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2009. Disponível em: http://www.portal.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acessado em 14 de outubro de 2013.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior** – Divulgação dos Principais Resultados do Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília : abril , 2013. Disponível em: http://www.portal.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acessado 14/10/2013.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da Educação Superior** – Divulgação da sinopse: 2012 – – Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acessado em 16/10/2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Cadernos MARE da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CEARÁ; SEDUC. Lei nº 14.273 de 19.12.08 (D.O. 23.12.08). **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/ensino-medio_integrado. Acesso efetuado em 27 de outubro de 2013.

_____. Lei nº 15.181, 28 de julho de 2012. Publicada no D.O.E de 02/07/2012, altera os Arts. 2º e 3º e acrescenta o Art. 3º-a da Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. **Secretaria da Casa Civil do Governo do Estado Ceará**. Fortaleza, GAB-GOV, 2012. Disponível na internet (web): <http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2012/15181.htm> . Acessado em 07 de dezembro de 2014.

_____. Decreto nº 30.865 publicado no D.O.E de 03 de abril de 2012. **Secretaria de Planejamento de Gestão do Governo do Estado Ceará**. Disponível na internet

(web):<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20120404/do20120404p01.pdf#page=1> . Acessado 14 de dezembro de 2014.

_____; _____. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento Educação e o Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola (NRDESC). **Edital nº 006/2012 – GAB-SEDUC/CE**, de 09 de abril de 2012.

_____; _____. Convite processo de Adesão para suprimento da carência de professor na EEEP Alfredo Nunes de Melo. **Edital nº 02/2011**. Disponível na web: <http://www.crede16.seduc.ce.gov.br/index.php/download/category/1-arquivos?download=2:convite-processo-de-adesao-eeep-alfredo-nunes> . Acessado em 27 de abril de 2014.

_____; _____. **Referências para as EEEP's**. Fortaleza, Governo do Estado do Ceará, SEDUC, 2013.

_____; _____. SEDUC, **Lei 15.181**, de 28/06/2012, publicada no D.O.U de 02/07/2012, p. 1 cad.1.

_____; _____. **Portaria nº 1091/2012-GAB**, publicada no D.O. do Governo do estado do Ceará, 21 de dezembro de 2012.

_____; _____. CREDE 16. Processo Simplificado de Seleção de Professor. **Edital nº 002/2013, seleção pública para professor da EEEP Alfredo Nunes Melo**. Disponível na web: http://www.crede16.seduc.ce.gov.br/images/crede16/NRDEA/EDITAL_003_2013_EEEP_ALFREDO_NUNES_DE_MELO.pdf . Acessado 27 de agosto de 2014.

_____. CEARÁ; CENTEC. Histórico. Disponível em: <www.centec.org.br>. Acesso em: 08 de dezembro de 2014.

_____; _____. Processo de seleção pública para professor. **Edital 003/2014**. Disponível na web: <http://drh.centec.org.br/index.php/selecoes/selecoes-encerradas/emi> . Acessado em 05 de novembro de 2014.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. In CÊA, Georgia. Sobreira dos Santos. (Org.) **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007a.

_____. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: perspectivas, tendências e riscos. In CÊA, Georgia. Sobreira dos Santos (Org.) **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007b.

CROSO, Camila; MASAGÃO, Vera; GIL, Carolina; CACCIACARRO, Carmem. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o

mercado. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 25 de setembro de 2012.

CUNHA, L. A. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 25 de setembro de 2012.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In **Revista Brasileira de Educação** nº 18, set/out/nov/dez, p. 35-40, 2001. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> . Acessado em 04 de novembro de 2014.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

ESTEVE, J.M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. (coord.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madri, Editorial Santillana, 2009.

FARIAS; Aracélia C.; FREITAS; Maria Cleidiane C.; SANTOS, Deribaldo. Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: o “Caminho de pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In SANTOS, Deribaldo. JIMENEZ, Susana. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. RABELO, Jackeline (Org.) **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo** – Fortaleza: EdUECE, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 1203. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 03 de novembro de 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível na internet (web): <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em 20 de julho de 2014.

_____. OS reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. Disponível na internet (web): <https://sites.google.com/site/movimentocontratistas/> Acessado 14 de fevereiro de 2014.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria dasDores. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação paratodos. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO, Maria dasDores (Org). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos edesdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Valdemarim Coelho. **Formação de professor no contexto da crise estrutural do capital**. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: UECE, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBSBAWN. Eric. **A Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMENES, Carla. **As relações entre as concepções de estado no Brasil e as políticas públicas educacionais**. In: Revista Argentina de EducaciónSupererior – RAES. Año 4. Número 4, abril de 2012, p. 135-158.

JIMENEZ, Susana. A política nacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO, Maria dasDores (Org). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

_____. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir dacentralidade do trabalho. In IN: FURTADO, Elizabeth Bezerra; JIMENEZ, SusanaVasconcelos (Orgs). **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formaçãodocente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2001.

JIMENEZ, Susana; MAIA, Osterne. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In SANTOS, Deribaldo. JIMENEZ, Susana. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. RABELO, Jackeline (Org.) **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo** – Fortaleza: EdUECE, 2013.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria daDores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. In **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel**, nº 28, p. 119-137, jan/jun, Pelotas, 2007.

JIMENEZ, Susana; CARMO, Marilene do; LIMA, Marteano Ferreira. Por uma leitura onto-marxista de Vigotski e seus desdobramentos na relação trabalho-educação. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO, Maria dasDores (Org). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos edesdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí. Editora Unijuí, 2012.

_____. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Lukács, trabalho e classes sociais. In: DEL ROIO, Marcos (Org.). **György Lukács e a Emancipação Humana**. Marília, SP: Ed. Fapesp, 2013.

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

LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v.27, nº02, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.

LUCÁKS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. In **Revista de Educação e Sociedade**, volume 35, nº 126, p. 21-41 Campinas, jan/fev, 2014. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>. Acessado 29 julho de 2014.

_____. O PDE: novo modo de regulação estatal? In **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº 35, p.797-815, set/dez, 2008. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf>. Acessado 23 de dezembro de 2013.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010.

_____. **Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal comunista**. Campinas, SP; Editora Alínea, 2012.

_____. **Marx e Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do **capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: o processo global da produção capitalista: Livro III, Tomo I. Tradução: Regis Barbosa e Flávio Kothe, São Paulo: Nova Cultural, 1986.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Tradução: Sueli Tomazine Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2013.

MAUÉS, Oligais Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, p. 89-118, março de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acessado em 22 de outubro de 2014.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação – FAGED Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução: Carlos Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A crise estrutural do capital**. In: Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Diana. JIMENEZ, Susana. GOMES, Valdemarin Coelho. O professor para a educação do futuro: reflexões sobre a formação e a prática docente subscritas ao ideário pedagógico do capital em crise. In FARIAS, Isabel Maria Sabino de. NOBREAGA-TERRIEN, Silvia Maria. CARVALHO, Antonia Dalva França Carvalho. **Diálogo sobre a formação de professores** – Teresina: EDUFPI, 2012.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Pequena História da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8ª edição – São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 1990: período Itamar Franco. In NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª edição, São Paulo: Autores Associados, 2008a.

_____. Ensino Médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª edição, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia marxista de Lukács. In: PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo,

2002. p. 49-75. Disponível na web no site <http://boletimef.org/biblioteca/2968/Em-busca-das-raizes-da-ontologia-marxista-de-Lukacs> . Acessado em janeiro de 2014.

ONU; UNICEF; UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos(Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível na internet (web): <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acessado em 14 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, D. K. L. de. A influência dos organismos internacionais na formação docente. In **Anais V Encontro Brasileiro De Educação E Marxismo, Educação E Emancipação Humana** 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil. Acessado via WEB no site www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03g_t004.pdf no dia 20 de julho de 2014.

O POVO. Polícia e professores divergem sobre quem teria iniciado agressões em confronto na AL, **O POVOonline**, Fortaleza, 29/09/2011. Disponível na internet (web): <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2011/09/29/noticiafortaleza,2307259/policia-e-professores-divergem-sobre-quem-teria-iniciado-agressoes-em-confronto-na-al.shtml> . Acesso em 05 novembro de 2014.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

RABELO, J; MENDES SEGUNDO, M. das Dores;FRERES, H. GOMES, V. **A educação dos povos Ibero-americanos no contexto de crise estrutural do capital** In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C.M.Q.Q.; RABELO, J.(Orgs.) **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

RODRIGUES, J.A. **Política de formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. Tese de Doutorado. UFRN, Natal, 2006. Acessada via Web no site bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=835 em 02 de junho de 2013. SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do Ensino Superior Não Universitário**. 1º Ed., Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública para o mercado**. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: UECE, 2005.

_____. Políticas Públicas Neoliberais para o Ensino Profissional: como fica o CEFET/CE? In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; SILVA, Marcus F. Alexandre da (Org.). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. O trabalho como fundamento da sociabilidade humana: a arte e educação em debate. In: SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. **Ontologia**,

estética e crise estrutural do capital. Campina Grande: EDUFCEG/Fortaleza: EdUECE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009a. Disponível na web www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acessado em junho de 2012.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, nº 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acessado 29 de setembro de 2013.

SILVA JR. Mudanças estruturais no capitalismo E a política educacional do governo FHC: O caso do ensino médio. In Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233. Disponível <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 12 de dezembro de 2014.

_____. Universidade e mundo do trabalho: aproximações para uma discussão teórica. In MOLL, Jacqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Educação Superior em debate: universidade e mundo do trabalho v.3.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In **Revista Brasileira de Educação** nº 14, p. 61-88, maio/jun/jul/ago., 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acessado em 25 de novembro de 2014.

TESE. **Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional.** Documento elaborado pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). Recife, 2008. Disponível na web: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf. Acessado em 10 de maio de 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí, RS: Unijuí, 2005. Disponível www.ivotonet.xpg.com.br/. Acessado em março de 2012.

_____. **Educação contra o capital.** 2ª edição. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Educação e formação humana. In **Marxismo, educação e luta de classes.** JIMENEZ, Susana e outros (orgs). Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível também em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>

_____. **Educação e ontologia marxiana** in: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abril 2011 - ISSN: 1676-2584 Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf. Acessado em 10 de agosto de 2013.

_____. **Marxismo e educação**. 2009. Arquivo digital obtido em 07 de dezembro de 2013 através web: www.ivotonet.xpg.com.br.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> . Acesso em: 27 de setembro de 2014.

_____; PREALC. **Primera Reunion Integubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. La Habana, CUBA, 14-16 novembro de 2002. **Organização das Nações Unidas para A Educação, Ciência e Cultura - Unesco**, Santiago. Disponível em: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8521&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html . Acessado em 04 de outubro 2014.

UNESCO; OREALC – OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Unesco, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Programa de Ação baseado na TESE



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE

Formação em Tecnologia Empresarial Sócio educacional - TESE

Disciplina: História

Professor: Rivânio Raimundo de Souza⁴⁵

Introdução: Ensinar História é uma tarefa desafiadora não somente diante do nível de aprendizagem dos alunos que chegam à nossa escola, pois as capacidades cognitivas trazidas por eles em leitura e escrita dificultam bastante a aprendizagem. Como também a necessidade da desconstrução do mito de que os estudos das Humanidades - História, Geografia, Filosofia e etc., são disciplinas de fácil entendimento e de assimilação dos seus conteúdos estudados por meio de métodos decorativos, assim há uma desvalorização da importância destas disciplinas enquanto conhecimento técnico – científico. As Humanidades dão uma formação cidadão de maior compreensão do mundo em que vivem no processo de vivência social. Diante dessa realidade, se faz necessário um trabalho diferenciado, ou seja, de nivelamento dos educandos que chegam à escola em relação a leitura e interpretação do conteúdo estudado.

1- Negócio – Facilitar o Ensino de História, lecionando com base no contexto histórico e social de forma significativa, gerando nos educandos a convicção de seu papel social.

2- Filosofia:

2.1- Domínio do Negócio – Execução de Projetos.

2.2- Enfoque – Ensino da disciplina voltado para a leitura, interpretação e compreensão crítica e reflexiva do fato histórico.

2.3- Postura – Humilde, respeitadora, colaboradora, gentil, cordial e relacional.

2.4- Diretrizes:

- Exibição de filmes e documentários históricos;
- Aula de campo como forma de relacionar o conhecimento Histórico - Teórico com o fato concreto;
- Desenvolvimento de aulas dinâmicas que relacionem o cotidiano do educando com o fato histórico estudado dando significado a este conteúdo;
- Planejamento interdisciplinar com as disciplinas afins;
- Trabalho interdisciplinar de iniciativa à pesquisa e produção do conhecimento em sala de aula.

2.5- Alinhamento:

- Educadores do CR2. Equipe de Ciências Humanas: Professor de Filosofia; Professor de Sociologia; Professor: Geografia.
- Coordenadora Pedagógica –
- Gestor – João Paulo Benevides; Secretária – Marilene.

3- Resultados pactuados e/ ou combinados:

Resultados	Indicadores
Educandos capazes de ler, interpretar, compreender e analisar os fatos históricos de maneira crítica-reflexiva.	- 96% dos educados aprovados em exame interno; - 80% aprovados no Enem; - 25% inscritos na ONH (Olimpiada Nacional de História).

4. Organização Comunicação:

- Selecionar filmes, organizar a sala e a agenda com a coordenadora pedagógica e a sala de multimeios.
- Preparar o plano de aula da viagem, agendar o transporte e o cronograma com a coordenadora pedagógica.

⁴⁵As informações que constam neste instrumental foram elaboradas no planejamento pedagógico da EEEP Amélia Figueiredo de Lavor para o ano letivo de 2014 seguindo o referencial TESE/TEO.

- Planejamento de aulas integrado com o centro de resultados e a coordenação pedagógica.
- Selecionar bibliografia (textos, revistas, vídeos, seminários, etc.), em sintonia com a coordenação pedagógica.

5- Fatores Críticos/Apoios Requeridos

Fatores Críticos

Apoios Requeridos

-Inexistência de um patrimônio Histórico local preservado.	-Aula de campo com objetivo de desenvolver o conhecimento e valor ao patrimônio histórico.
-A deficiência do nível de aprendizagem na leitura e interpretação textual dos alunos.	-Indicação de leitura de revista, textos e livros que possibilitem a melhoria do nível de aprendizagem na interpretação textual dos educados.
Dificuldades na leitura de textos Historiográficos.	Aulas voltadas para desenvolver a capacidade cognitiva e compreensiva de textos complexos.
-Dificuldade de conseguir transporte para a realização das aulas de campo	Promover uma articulação para a realização das aulas de campo.

6- Substituto

Professor de Geografia, Professor de Filosofia, Professor de Sociologia.

7- Orçamento.

Xerox de material. Aquisição de mídia (filmes e documentários). Aquisição de revistas e livros

8- Recomendações finais

Este programa de ação serve como referencial para o plano de ação da escola podendo ser mudado dependendo da realidade, por isso deve ser sempre avaliado.

ANEXO B– Questionário Aberto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ- UECE
Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)



QUESTIONÁRIO ABERTO

ENTREVISTADA: **Maria Alves de Melo e Maria Socorro Farias dos Santos**

CARGO/FUNÇÃO: **Técnica da Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP/SEDUC**

DATA DAS RESPOSTAS: **28/01/2015**

PESQUISADOR: George Amaral Pereira

ORIENTADOR: Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

ROTEIRO DE QUESTÕES

1. Como surgiu a ideia de criação de rede de escolas estaduais de ensino profissionalizante?
R. Pelo fato de se ter “um cenário estadual que evidenciava a necessidade de desenvolvimento de uma política de educação profissional que potencializasse a articulação entre o ensino e o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, ampliasse as possibilidades de qualificação do processo de aprendizagem”. (GOYA, 2014).
2. Qual a legislação que rege a criação dessas escolas?
R – A Lei nº 14.273, de 19/12/2008 – Dispõe sobre a criação das EEEPs, no âmbito da Seduc. Publicada no D.O.E de 23/12/2008.

Decreto nº 30.865, de 03/04/2012 – Regulamenta os artigos 2º e 3º da Lei nº 14.273/2008, dispondo sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das EEEPs. Publicado no D.O.E. De 04/04/2012.

Lei nº 15.181, de 28/06/2012 – Altera os artigos 2º e 3º e acrescenta o artigo 3º-A da Lei nº 14.273/2008. Publicada no D.O.E de 02/07/2012.
3. Quantas escolas estão em funcionamento no corrente ano?
R – Em 2014 funcionaram 106 EEEPs, embora houvesse 110 inauguradas. Em 2015 estão em funcionamento as 110 EEEPs.
4. Qual a origem dos recursos (público ou privado, programa) que possibilitam a criação e manutenção dessas escolas? Existe financiamento privado? Em caso positivo, qual/quais instituições provém esses recursos?
R - Recursos do governo federal e do governo estadual. Não há financiamento privado, mas há cooperação técnica.

5. A quem se destina, prioritariamente, essas escolas?

R- A EEEP destina-se prioritariamente ao aluno egresso do 9º ano, oriundo da rede pública (80% das vagas) e da rede privada (20% das vagas).

6. A filosofia escolhida para servir de base para a gestão das escolas de ensino profissionalizante foi a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Qual o critério para essa escolha?

R - A boa experiência que o Ginásio Pernambucano e demais escolas públicas estaduais de tempo integral de Pernambuco tiveram com esta filosofia de gestão.

7. Como é feita a seleção de professor para essas escolas?

R – De acordo com a legislação especificada na questão 2, os professores da formação geral (base nacional comum) são da própria rede estadual (podendo ser professores efetivos, em estágio probatório ou não, e professores contratados temporariamente). Estes passam por uma seleção específica que envolve participação em seminário sobre TESE (modelo de gestão da escola), entrevista e prova de títulos.

Já os professores da formação profissional são contratados através do CENTEC. A seleção pública compreende: prova de língua portuguesa, prova de conhecimentos específicos do curso técnico, títulos e prova didática.

8. Existe um perfil pedagógico do professor a ser considerado? Descreva brevemente.

R - No caso do professor das disciplinas da área técnica é necessário que tenha sua formação técnica e/ou graduação voltados a área que se candidata. É desejável a experiência em docência; que apresente habilidades como: trabalho em equipe, compromisso com resultados, comunicação oral e escrita, flexibilidade, relacionamento interpessoal, feedback, criatividade, equilíbrio emocional, visão estratégica, planejamento.

Quanto ao professor da base nacional comum é necessário que tenha sua formação graduação/licenciatura plena compatível com a disciplina que vai lecionar, bem como seja comprometido com o ensino e a aprendizagem dos alunos do ensino médio integrado, assim como as habilidades antes elencadas para o professor da área técnica.

9. Um dos princípios da TESE é a formação continuada. Qual o conceito de formação continuada é adotado para os professores dessas escolas?

R - O que a própria TESE traz: “educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento”(ICE, 2009, p. 26). As formações ocorrem a nível de escola, Crede/Sefor, SEDUC e parcerias.

10. A SEDUC tem um programa específico de formação para os professores dessas escolas profissionalizantes?

R - Para os professores da área técnica a SEDUC, em convênio com o IFCE e SETEC/MEC, ofertaram duas formações: 1. Especialização em Turismo e Hospitalidade e 2. Formação em Docência no nível básico e técnico.

Para os professores da base nacional comum há formação proporcionada pela própria

CREDE/SEFOR através doo programa Professor Aprendiz, e mais recentemente, por meio do “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.”

Em que condições essa formação é aplicada? É presencial ou à distância?

Tanto presencial como à distância. A parte presencial foi realizada em Fortaleza, e à distância pela plataforma Moodle do IFCE. Os professores da formação geral (base nacional comum) estão participando da formação conitnuada, na própria escola, via “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.”

11. Quais as ações são implementadas para oferecer a formação aos professores das escolas de ensino profissionalizantes?

R - É firmado convênio com o SETEC/MEC e IFCE para formação dos professores da área técnica e a própria SEDUC através das CREDES/SEFOR ofertam a formação para os professores da base nacional comum através do programa Professor Aprendiz, e “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.”

12. Existem parceiros externos (instituições de Ensino Superior, ONGs, outros) para a implementação dessa formação docente?

R - Sim. IFCE, SETEC/MEC

13. Existem processos de avaliação do trabalho do professor? Com é feita essa avaliação?

R - A Avaliação formal é realizada com os professores da base nacional comum, no caso dos efetivos, no final do período probatório, ou seja no final do terceiro ano das atividades docentes. Porém, normalmente todos os professores da escola, seja da área técnica ou da base nacional comum recebem feedback da gestão escolar no decorrer do ano letivo.

ANEXO C– TERMO DE CONTRATO DOCENTE POR TEMPO

TERMO DE CONTRATO DE PROFESSOR POR TEMPO DETERMINADO

TERMO DE CONTRATO DE DOCENTES POR TEMPO DETERMINADO, QUE ENTRE SI CELEBRAM DE UM LADO, O ESTADO DO CEARÁ/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, ATRAVÉS DA SEFOR/CREDE O PROFESSOR XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, PARA FINS QUE NELE SE DECLARA.

DADOS DO CONTRATADO (A):

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente contrato tem por objetivo a contratação de docentes por tempo determinado, para a Rede Estadual Pública de Ensino do Estado do Ceará.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA FUNÇÃO

O (A) CONTRATADO (A) exercerá a função de professor CTPD temporário, lotado na Secretaria da Educação, com carga horária semanal em sala de aula de 27hrs/a, ficando obrigado (a) a cumprir a carga horária de regência e planejamento na escola, acatar e obedecer ordens, comunicados, portarias, circulares e regulamentos;

Comprometendo-se a executar as tarefas que lhe forem confiadas, compatíveis com a função para o qual está sendo contratado (a) e a desempenhar as funções com zelo, presteza, eficiência e probidade. A referida contratação deve-se a seguinte justificativa: Ausência de Profissional.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA REMUNERAÇÃO E FONTE DE RECURSOS

O CONTRANTE EM CONTRAPRESTAÇÃO PAGARÁ ao (à) CONTRATADO (A), o salário mensal de acordo com tabela de regimento vigente no Estado para a carga horária trabalhada. Sendo reajustada de acordocom política salarial fixada pelo Estado do Ceará.

Subcláusula única – A despesa resultante deste termo, correrá à conta do Orçamento próprio do Contrante.

CLÁUSULA QUARTA – DO PRAZO

O prazo do contrato é por tempo determinado

CLÁUSULA QUINTA – DAS OBRIGAÇÕES

1. DO CONTRATANTE: O CONTRATANTE, procederá, a cada 03 (três) meses, observada a conveniência e necessidade do serviço, a análise e avaliação da continuidade da atividade desenvolvida pelo (a) contratado (a).
2. DO CONTRATADO: o CONTRATADO obriga-se aceitar e cumprir os regulamentos e normas administrativas estabelecidas pela Administração Estadual.

O CONTRATADO obriga-se a cumprir as atividades de regência, suporte pedagógico e planejamento nos ambientes definidos para o exercício da função para o qual foi

contratado.

CLÁUSULA SEXTA – DA RECISÃO

O presente Contrato extinguir-se-á na data prevista para o seu término, ou prorrogação, sem qualquer indenização, podendo ser rescindido, a qualquer tempo, nas condições seguinte:

- I. Por iniciativa do contratado (a), com prévia comunicação ao CONTRATANTE;
- II. Em virtude da avaliação do Corpo docente, Núcleo gestor e Conselho escolar, declarada em reunião, considerando inconveniente a permanência do (a) CONTRATADO, na função, área ou disciplina para o qual foi contratado (a).

CLÁUSULA SÉTIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Aos CONTRATADOS ficam assegurados durante a vigência do Contrato:

- a) Licença à gestante, sem prejuízo do emprego e o salário, com duração de 120 (cento e vinte) dias;
- b) Licença para tratamento de saúde.

CLÁUSULA OITAVA – DO FORO

Fica eleito o foro de Fortaleza – Ceará, para dirimir quaisquer questões oriundas deste Contrato que não podem ser resolvidos pelos meios administrativos.

Por este acordo, após lido e achado conforme, as partes contratantes assinam o presente CONTRATO em 02 (duas) vias, igual forma e teor.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do Contratante

Assinatura do Contratado

ANEXO D – Edital de Adesão à Tese

EDITAL DE ADESÃO À TESE

Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA

**CONVITE Processo de ADESÃO
Suprimento de Carência de Professor(a)
EEEP Alfredo Nunes de Melo**

O Coordenador da 16ª CREDE de Iguatu, **Tadeu Teixeira de Souza**, convida os Professores efetivos ou selecionados pelo **Artigo 4º** da 16ª CREDE, **Editais: 06/2010, 01/2011 e 02/2011** a se inscreverem no **Processo de Adesão para o suprimento de Carência de Professor** da Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, **objetivando suprir a carência de: professor(a) de Língua Portuguesa 40h/a.**

Neste sentido, segue-se um conjunto de informações que embasarão cada professor e professora neste processo de adesão, além da descrição de como será organizado o processo. Tome-se um professor ou professora da Escola Profissional. Este é um instigante desafio para os educadores.

1. O que é a Escola Profissional?

É um Centro de Educação da Juventude que fará a articulação do ensino médio com a educação profissional. Esta tarefa se coloca como um novo desafio para a rede estadual de ensino médio do Ceará. Constitui-se de uma estratégia para dar efetividade a uma necessidade e anseio dos jovens: vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

2. Qual é o plano de implantação e expansão da EEEP?

Em 2008, foram implantadas 25 EEEP. Seis destas estão distribuídos no município de Fortaleza e 19 no interior do Estado, cada uma na jurisdição de uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE. Estas estão situadas nos municípios de Pacatuba, Itapipoca, Bela Cruz, São Benedito, Sobral, Santa Quitéria, Redenção, Pacajus, Tabuleiro do Norte, Jaguaribe, Quixadá, Crateús, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Cedro, Barbalha, Crato e Brejo Santo.

Em 2009 mais 26 escolas foram implantadas nos municípios de Fortaleza(06), Maracanaú, Caucaia, Maranguape, Itapajé, São Gonçalo do Amarante, Acaraú, Ubajara, Reriutaba, Camocim, Canindé, Horizonte, Cascavel, Aracati, Russas, Boa Viagem, Acopiara, Campos Sales, Juazeiro do Norte (02), Mauriti.

Em 2010 para totalizar 100 escolas, foram implantadas mais 49 com previsão para os municípios de Fortaleza (06), Aquiraz, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Amontada, Paraipaba, Paracurú, Pentecoste, Trairi, Várzea Alegre, Granja, Guaraciaba do Norte, Ipu, Viçosa do Ceará, Tianguá, Sobral Hidrolândia, Massapê, Santana do Acaraú, Baturité, Beberibe, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Jaguaribara, Quixeramobim, Ipueiras, Nova Russas, Tamboril, Mombaça, Pedra Branca, Icó, Lavras da Mangabeira, Araripe, Assaré, Crato, Caririçu, Jardim, Aurora, Milagres, Maracanaú, Caucaia e Juazeiro do Norte.

3. Como se dará, nestas escolas a articulação no Ensino Médio com a educação profissional?

Esta articulação pode ser garantida através de três modalidades: integrada, concomitante e subsequente. Na EEEP, será priorizada a modalidade integrada. Esta, conforme o Decreto Federal nº 5.154, pode ser oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental. Devendo os cursos serem planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A base curricular deve constituir-se de forma unitária combinando a formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos. Para dar conta desta tarefa, os cursos oferecidos na EEEP serão desenvolvidos em 03 anos, sendo dois anos em tempo

16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE

Rua 13 de maio, 55 – Bairro: Planalto – CEP: 63.500-000 – Iguatu – CE

Fone: (0**88) 3581 – 9456 Fax: (0**88) 3581 – 9450 e-mail: crede16@crede16.seduc.ce.gov.br



Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA integral. No 3º ano – no 1º e 2º semestre, os alunos ficarão um turno na escola e outro turno será destinado aos estágios.

4. Como é constituída a oferta educacional das EEEP?

I. Ensino médio integrado à educação profissional: considerando o contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais, optou-se, inicialmente, pelos cursos de Enfermagem, Informática, Turismo e Segurança do Trabalho. Os cursos de Enfermagem e Informática serão oferecidos em todos os 25 Centros implantados este ano. O de Turismo será ofertado em 07 Centros - nos 06 de Fortaleza e no de Itapipoca. Já o curso de Segurança do Trabalho estará presente em 09 dos 25 Centros situados em Fortaleza, Pacatuba, Pacajus, Tabuleiro do Norte e Barbalha. Em 2010, novos cursos foram oferecidos à comunidade jovem. Para 2011, haverá uma ampliação na oferta desses cursos, sendo ofertado para Acopiara, três turmas, sendo uma turma de Enfermagem, Informática e Comercio.

II. e-Jovem: curso de qualificação profissional em informática, cuja oferta será direcionada a alunos e egressos do ensino médio da própria EEEP e de outras unidades escolares da rede pública de ensino médio. O e-Jovem será oferecido em todos os Centros.

III. Preparação Rumo a Universidade: ação complementar de apoio à continuidade dos estudos, cuja oferta será direcionada a alunos do 3º ano e egressos do ensino médio da rede pública. Oferta prevista para todos os Centros.

5. Quais os princípios básicos da gestão das EEEP?

Uma grande referência para a implantação das EEEP tem sido a experiência do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO de Pernambuco. Desta experiência estamos nos apropriando, especialmente, de sua filosofia de gestão denominada TESE - Tecnologia Empresarial Sócio Educacional - que está servindo de base para a definição dos princípios básicos da EEEP, tais como.

I. Protagonismo juvenil: protagonismo vem do grego e, literalmente, significa *lutador principal*. O cerne do protagonismo na EEEP é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola. Portanto, o jovem como participe em todas as ações da escola e construtor do seu projeto de vida. Neste sentido, a equipe da EEEP (núcleo gestor, professores e demais servidores) deve criar condições para que o jovem possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver); e pessoal (aprender a ser).

II. Formação continuada: a articulação com a educação profissional e o protagonismo juvenil tornam a formação continuada, especialmente do professor, uma exigência ainda maior na EEEP. Isto implica numa disposição dos educadores para um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu auto desenvolvimento.

III. Atitude empresarial: isto significa, essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A EEEP deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados.

IV. Co-responsabilidade: educadores, pais, alunos, SEDUC e outros parceiros comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a eficiência nos processos e a eficácia nos resultados.

V. Replicabilidade: constitui-se numa das características da pesquisa científica, ou seja, toda investigação deve poder ser integralmente reproduzida. Neste sentido, a filosofia de gestão da EEEP, pautada nestes princípios básicos, poderá servir de referência para as demais escolas da rede estadual.

6. Quais os desafios metodológicos que a articulação com a educação profissional impõem às EEEP?

16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE

Rua 13 de maio, 55 – Bairro: Planalto – CEP: 63.500-000 – Iguatu – CE

Fone: (0**88) 3581 – 9456 Fax: (0**88) 3581 – 9450 e-mail: crede16@crede16.seduc.ce.gov.br

Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA

O grande desafio é articular teoria e prática. Considerando, nesta perspectiva, o saber científico e o saber tácito que advém das experiências coletivas e individuais dos estudantes; a articulação entre parte e totalidade de forma a permitir uma sintonia entre todos os componentes curriculares, tanto da formação geral, quanto da específica; e o rompimento com a dualidade propedêutico e profissional através da efetivação de uma base curricular unitária.

Neste sentido, é importante ressaltar que a educação integrada não se faz sem a adesão de gestores e de professores encarregados da formação geral e da formação específica. É preciso discutir e elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração, o processo de ensino-aprendizagem e uma constante atualização curricular.

7. A cerca da carência de professor para a EEEP de Acopiara?

Será necessária a lotação do seguinte professor de acordo com a composição curricular abaixo especificada, visando suprir a carência de 40 horas semanais, período manhã e tarde nos cursos de Informática, Enfermagem e Comércio, todos integrados ao ensino médio.

Nº de Vagas	Carga horaria	Área de formação	Ambiente/carência	COMPONENTE CURRICULAR
01	40h/a	Linguagens e Códigos: com habilitação em Língua Portuguesa	Regência de sala de aula	Língua Portuguesa

O Processo de composição da equipe de professores constitui-se prioritariamente de adesão. Neste sentido, poderão aderir professores da rede estadual de ensino, efetivos ou não, bem como outros professores desde que habilitados para os componentes curriculares ofertados e com experiência mínima de 02 (dois) anos de docência.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA A ADESÃO:

I. Todos os professores terão uma jornada semanal de 40 horas, a serem cumpridas na própria escola com atividades pedagógicas em sala de aula, orientações, individuais e acompanhamento de alunos, estudos e planejamentos, elaboração de material didático e reuniões. Devendo também ser consideradas algumas atividades, também educativas, inerentes a uma escola em que os alunos terão tempo integral.

8. Como está organizado o processo de suprimento de carência de professor da formação geral da EEEP Alfredo Nunes de Melo?

Este processo será coordenado pela 16ª CREDE, com a participação de um gestor da EEEP Alfredo Nunes de Melo. Será constituído das seguintes etapas:

I. **Processo inicial de adesão:** Cada professor(a) interessado(a) deve se dirigir a sede da 16ª CREDE e/ou da EEEP ALFREDO NUNES DE MELO, conforme cronograma abaixo, para preencher uma ficha de adesão no anexo I, deste Termo e entregar currículo com as devidas xérox comprobatórias (não sendo necessário a autenticação).

II. **Análise curricular:** Será de responsabilidade da equipe coordenadora do processo e terá a pontuação de 0 a 50 pontos. Conforme o anexo II



Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA

III. Entrevista : acontecerá na sede da 16ª CREDE, conforme o cronograma em anexo. A pontuação será de 0 a 50 pontos.

IV. Do Resultado: Será considerado apto para ingressar na EEEP Alfredo Nunes de Melo o candidato que obtiver o total mínimo de 60 pontos referente análise curricular e entrevista. O candidato que obtiver a pontuação inferior a 60 pontos será eliminado. A prioridade de lotação será de professor efetivo que já compõe o quadro de lotação da escola e dos professores aprovados na seleção realizada segundo o edital 018/2010 da CCV – UFC-CE.

V. Do Cronograma das Etapas do Processo:

PERÍODO/Dia	DESCRIÇÃO DA ETAPA
Período: 05 e 06/12/2011	Divulgação do Termos de Adesão Site: www.crede16.seduc.ce.gov.br , mural da 16ª CREDE e da EEEP Alfredo Nunes de Melo
Período: 05 e 06/12/2011	Inscrição para adesão e entrega de Currículo: Local: sede da 16ª CREDE, Rua 13 de maio nº 55, Iguatu-CE, e/ou EEEP ALFREDO NUNES DE MELO, Rua Emília de lima pinho, S/N Centro Acopiara – CE, das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00
Dia 07/12/2011	Análise Curricular
Dia 07/12/2011	Entrevistas Área de Linguagem e Códigos com (Licenciatura em Letras: Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa, Horários das Entrevistas: das 09h:00 às 12h:00. do dia 07/12/2011. Obs.: A interesse da administração da 16ª CREDE, está poderá prorrogar o horário de encerramento das entrevistas a seu turno. Local: Sede da 16ª CREDE, sala da Superintendência Escolar, Rua 13 de maio nº 55 – Iguatu -CE
07/12/2011	Divulgação do resultado final.

Iguatu, 05 de dezembro de 2011

Tadeu Teixeira de Souza
Coordenador da 16ª CREDE

16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE
Rua 13 de maio, 55 – Bairro: Planalto – CEP: 63.500-000 – Iguatu – CE
Fone: (0**88) 3581 – 9456 Fax: (0**88) 3581 – 9450 e-mail: crede16@crede16.seduc.ce.gov.br



**Superintendência
Escolar**

**Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA
Anexo I**

Termo de Adesão da EEEP Alfredo Nunes de Melo

FICHA DE INSCRIÇÃO Nº _____

DADOS PESSOAIS

NOME _____
 DATA NASCIMENTO _____ SEXO _____
 ENDEREÇO _____ Nº _____
 BAIRRO _____ CEP _____
 CIDADE _____ ESTADO _____
 FONE/RESID _____ CELULAR _____
 E-MAIL _____
 RG _____ ORG.EXP. _____ CPF _____
 PIS/PASEP _____ TIT.ELEITOR _____
 SEÇÃO _____ ZONA _____ CERT.RESERVISTA _____

DADOS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

GRADUAÇÃO _____
 NOME DO CURSO _____
 INSTITUIÇÃO _____
PÓS-GRADUAÇÃO (LatuSensu) _____
 () COMPLETO () INCOMPLETO INSTITUIÇÃO: _____
MESTRADO _____
 () COMPLETO () INCOMPLETO INSTITUIÇÃO: _____
DOUTORADO _____
 () COMPLETO () INCOMPLETO INSTITUIÇÃO: _____

_____, de _____ de _____
LOCAL E DATA

ASSINATURA DO CANDIDATO

Anexo II

16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE
 Rua 13 de maio, 55 – Bairro: Planalto – CEP: 63.500-000 – Iguatu – CE
 Fone: (0**88) 3581 – 9456 Fax: (0**88) 3581 – 9450 e-mail: crede16@crede16.seduc.ce.gov.br



Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA
MATRIZ DE PONTUAÇÃO DOS TÍTULOS

TÍTULOS PONTUAÇÃO MÁXIMA

1. Diploma de Graduação, limitando-se a um curso. **10 Pontos**
 - 1.1. Graduando, com histórico que computem o mínimo de 90 créditos. **5 Pontos**
 - 1.2. Certidão de Graduação, limitando-se a um curso. **8 Pontos**
 - 1.3. Certificado de pós-graduação *latu-sensu* (especialização), limitando-se a um curso. **10 Pontos**
 - 1.4. Certificado de cursos de capacitação na área de conhecimento que o candidato concorre, com no mínimo 40h/a, limitando-se a cinco cursos, sendo atribuído dois pontos a cada curso. **10 Pontos**
 - 1.5. Curso de capacitação na área educacional com carga horária mínima de 80 h/a limitando-se a 5 cursos, sendo atribuído dois pontos para cada curso. **10 Pontos**
2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
 - 2.1. Documento de comprovação de experiência em docência positiva na disciplina, limitando-se a 02 (dois) anos, sendo atribuído cinco pontos por ano. **10 Pontos**

TOTAL : 50 Pontos