



Universidade Estadual do Ceará – UECE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado Acadêmico em Educação

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESTADO DO CEARÁ: A ESCOLA DO
TRABALHADOR SOB A LÓGICA EMPRESARIAL**

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro

FORTALEZA

2015

ELLEN CRISTINE DOS SANTOS RIBEIRO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESTADO DO CEARÁ: A ESCOLA DO
TRABALHADOR SOB A LÓGICA EMPRESARIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre.

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

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Dores Mendes Segundo.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

Ribeiro, Ellen Cristine dos Santos.

Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a escola do trabalhador sob a lógica empresarial [recurso eletrônico] / Ellen Cristine dos Santos Ribeiro. - 2015.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 128 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Marxismo e Formação do Educador.

Orientação: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

Coorientação: Prof.^a Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

1. Reprodução Social. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará. I. Título.

ELLEN CRISTINE DOS SANTOS RIBEIRO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESTADO DO CEARÁ: a escola do trabalhador sob a
lógica empresarial

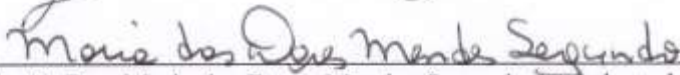
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27/03/2015.

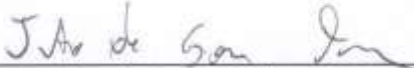
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos (Presidente – PPGE/UECE)



Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Coorientadora – PPGE/UECE)



Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior (UFC)

Para **Roberto Ribeiro** e **Miguel Peixoto**, que
enchem de sentido os versos de Drummond:

Ausência

Por muito tempo achei que ausência é falta.

E lastimava, ignorante, a falta.

Hoje não a lastimo.

Não há falta na ausência.

A ausência é um estar em mim.

*E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos
meus braços,*

que rio e danço e invento exclamações alegres,

porque a ausência, essa ausência assimilada,

ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade.

AGRADECIMENTOS

Ao **Jason**, por sustentar comigo o peso desta construção acadêmica, compreendendo as minhas ausências. Pelas pequenas ajudas cotidianas impossíveis de serem anotadas. Pela escuta paciente de todas as minhas angústias. Por ser, desde o início, “a razão e o porquê do amor que existe em mim”.

Aos fieis companheiros de jornada **Leonardo, Caio e Dante**, maior dos projetos de vida, a quem desejo que se eduquem não apenas nas letras, mas que sejam verdadeiramente humanos. Obrigada por me incentivarem sempre de forma tão doce: “mamãe, termine seu trabalho pra ficar de parabéns!”

À **minha mãe**, pelo apoio em todos os momentos e pelo constante incentivo para que eu sempre siga em frente. Pelos sacrifícios. Por ser pai e mãe com tanta bravura. Por tudo.

Às irmãs **Débora e Daniela**, que só alegram minha vida desde que nasceram e interromperam a solidão de ser filha única.

À **Isadora e Camila**, irmãs que a vida me deu.

Aos meus sogros **Violeta e Francisco**, pelo amor e apoio sempre tão grandes e, principalmente, pelos exemplos de vida.

À minha avó **Fransquinha**, minha alma gêmea no mundo inteiro, de quem eu gostaria de ter herdado metade da inteligência e graça. Ao realizar seus trabalhos com tanto amor e perfeição, me ensinou o valor do esforço, entrega e dedicação.

Ao professor **Deribaldo Santos**, que foi muito além da orientação, materializando a figura do educador defendida por Gramsci. Foi incrível poder descobrir num orientador, além de autoridade intelectual, tantos valores humanos raros. Profunda é a minha gratidão pelo absoluto respeito, disponibilidade, sessões de terapia e imensa leveza ao conduzir este processo. Obrigada por segurar meu braço “quando eu já cansada da brincadeira, dançava fora do compasso”.

À professora **Das Dores** por aceitar ser minha co-orientadora, pela cuidadosa correção do texto da qualificação e pelas valiosas contribuições. Pelo carinho e atenção.

À **Karine Martins**, grande amiga, intelectual e professora, que sempre se fez tão presente em minha vida. Obrigada por me ajudar a chegar até aqui, pela constante preocupação em relação à minha pesquisa e aos meus anseios; por gastar sua pouca paciência com todas “as pitangas que quis chorar”.

À professora **Betânea de Moraes**, por ministrar sua aula magna sobre Suchodolski, a mais incrível que já assisti em toda a minha vida.

Ao professor **Frederico Costa**, pelo referencial de grande sabedoria e simplicidade. Pelas fundamentais recomendações no exame de qualificação.

Ao professor **Justino Sousa Júnior** pelas importantes sugestões no exame de qualificação,
pelas trocas e imensa disponibilidade.

Ao professor **Osterne Maia**, pelas inúmeras oportunidades de aprendizado durante o estágio
de docência. Por compartilhar de forma tão gentil sua grande sabedoria.

À professora **Raquel Dias**, por tudo que me ensinou e pelo que ainda há de me ensinar. Pelo
exemplo de militância, carinho e amizade.

À **Geisiane Santos**, pelos melhores sucos de cajá de todos os tempos (!) e pela acolhida
sempre tão carinhosa.

Ao amável mestre **Jacques Therrien**, pela ternura, imensa dedicação e proximidade de
sonhos, apesar de referenciais tão distantes.

Às incríveis professoras **Myllena, Nádia, Rochele, Alessandra, Bianca, Ana Paula, Renata, Josy, Jane e Elaine**, cuja dedicação e empenho renovam minha fé nos educadores e
minha esperança na escola pública. Caminhar com vocês é muito mais bonito!

Às amigas **Fernanda, Daniela e Janira**, por estarem por perto mesmo quando estivemos
distantes.

Aos colegas da turma de mestrado 2013 que fizeram esta trajetória ser tão alegre e agradável.
Pelo imenso respeito e companheirismo.

Aos meus alunos queridos, desejando que seus futuros sejam fruto de suas escolhas livres, e
nunca de determinações sociais. Estamos do mesmo lado da trincheira!

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada a relação.

(Karl Marx, *O Capital*)

RESUMO

Esta dissertação consiste numa investigação sobre a Educação Profissionalizante no Estado do Ceará, com ênfase na perspectiva histórica que revela o caráter classista assumido pela escola, que continua a ser pensada e organizada de modo a manter privilégios e prejuízos entre as classes. O objetivo central da pesquisa consiste na análise da orientação técnico-profissionalizante da política de Ensino Médio Integrado do Ceará, identificando seus princípios, diretrizes, metas e objetivos, perscrutando, ademais, a sua inserção na proposta de formação do trabalhador-estudante. A pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica, referenciada nos clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lukács e Gramsci) e em outros autores contemporâneos que assentam suas reflexões no referencial do materialismo histórico dialético. No primeiro capítulo, discutimos as relações entre trabalho e educação desde o comunismo primitivo até os dias atuais, resguardando a necessidade de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, articulada à possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano e aos conceitos centrais: omnilateralidade, politecnia, escola única e educação tecnológica. No capítulo seguinte, examinamos as categorias técnica e tecnologia, primando por situar seu papel dentro da chamada “era tecnológica”, desmistificando tais conceitos e buscando expor os princípios da crescente profissionalização precoce do trabalhador-estudante e da privatização do ensino, demonstrando as funções veladas de contenção incutidas nestas perspectivas. No terceiro e último capítulo, explicitamos a permanência do domínio e manutenção da sociedade classista, expressa de forma tão atroz na Educação Profissionalizante, representando os interesses das agências multilaterais e dos grupos que dominam o “negócio” da educação. Relacionamos este contexto com a crescente demanda do Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará, que sintetiza o discurso ideológico da qualificação e empregabilidade. Deste modo, esforçamo-nos para evidenciar o dualismo instaurado na educação formal, cada vez mais reforçado pelo discurso da qualificação profissional e empregabilidade, que destina uma formação frágil e aligeirada aos filhos da classe trabalhadora, enquanto que aos filhos da classe consolidada no poder, é dada a oportunidade de uma formação propedêutica.

PALAVRAS-CHAVE: Reprodução Social; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará.

ABSTRACT

This thesis consists in a research on the Professional Education in the State of Ceará, focusing on the historical perspective that reveals the class character assumed by the school, which continues to be thought out and organized to maintain privileges and losses between classes. The main objective of the research is the analysis of the technical and professional guidance of integrated secondary school policy of Ceará, identifying its principles, guidelines, goals and objectives, peering, in addition, their inclusion in the proposed formation of the working student. The research is theoretical and bibliographic nature, referenced in the Marxist classics (Marx, Engels, Lukacs and Gramsci) and other contemporary authors who based their reflections on the framework of dialectical historical materialism. The first chapter discusses the relationship between work and education from primitive communism to the present day, protecting the need for transmission of historically accumulated knowledge, articulated to the possibility of integral human development and to the central concepts: omnilaterality, polytechnic, unique school and technological education. In the following chapter, we examine the categories of technique and technology, striving for situating its role in the so-called "technological age", demystifying these concepts and seeking to expose the principles of the early growing professionalization of working students and the privatization of education, showing the veiled functions of containment instilled in these prospects. In the third and final chapter, we underline the permanence of the domain and maintenance of class society, expressed so atrociously in Professional Education, representing the interests of multilateral agencies and groups that dominate the "business" of education. We relate this context with the growing demand of Integrated School at the State of Ceará, which summarizes the ideological speech qualification and employability. Therefore, we strive to highlight the dualism established in formal education, ever more reinforced by the discourse of professional qualifications and employability, which allocates a fragile and superficial training to the children of the working class, while the children of the consolidated class in power, are given the opportunity of a propaedeutic training.

KEY-WORDS: Social reproduction; Professional Education; Integrated High School in the State of Ceará.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CENTEC – Instituto Centro de Ensino Tecnológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissional

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IF – Instituto Federal

IFCE – Instituto Federal do Ceará

IME – Ensino Médio Integrado

IMO – Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PNE – Plano Nacional de Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social-democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TEO –Tecnologia Empresarial Odebrecht

TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducativa

UECE – Universidade Estadual do Ceará

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DELINEAMENTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM DEBATE INTRODUTÓRIO SOBRE AS CONTRADIÇÕES E IMPEDIMENTOS DO CAPITAL PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL	25
1.1 A educação encurralada: críticas iniciais à legitimação da dicotomia educativa	27
1.2 A possibilidade de desenvolvimento humano integral: apontamentos iniciais sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho e educação	33
1.3 Omnilateralidade, politécnia, escola unitária e educação tecnológica: algumas palavras sobre o embate entre formação unilateral versus formação omnilateral	52
1.3.1 Fundamentos da Escola Unitária de Gramsci: questões preliminares sobre o debate da qualificação profissional	57
2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA AMBIVALÊNCIA ASSUMIDA PELA TÉCNICA E TECNOLOGIA: A INCORPORAÇÃO DETURPADA DESSAS CATEGORIAS AO DISCURSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.....	62
2.1 A educação no contexto da chamada “era tecnológica”: uma introdução sobre as apropriações indevidas da técnica e da tecnologia	63
2.2 Alguns aspectos críticos da revolução técnico-científica e da profissionalização do ensino médio: funções veladas de contenção.....	72
3 PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE DO TRABALHADOR-ESTUDANTE: APROXIMAÇÕES AO CASO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO ESTADO DO CEARÁ	92
3.1 Ensino médio integrado no Ceará: integração ou obstáculo?	93
3.2 As políticas para a Educação Profissional no Estado do Ceará.....	96
3.3 O contexto ideológico da pedagogia do mercado: a integração escola-empresa	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO: o problema e sua configuração

Para além da orelha existe um som, à extremidade do olhar um aspecto, às pontas dos dedos um objeto – é para lá que eu vou (Clarice Lispector, 1980, p.95).

A estrada da graduação e da especialização sempre esteve dividida com o trabalho. As condições materiais familiares nunca nos permitiram a dedicação exclusiva aos estudos. Assim, sonhar com a possibilidade de ingressar no Mestrado Acadêmico em uma Universidade Pública nos pareceu, muitas vezes, fora da realidade. Nenhuma categoria de trabalhadores passa incólume aos efeitos da cisão entre teoria e prática, nem dos ditames do capital. Aí incluídos os professores, sobretudo aqueles que atuam na educação básica. Mal pagos, alienados¹, desmobilizados, exaustos e sem condições de trabalho, parece tarefa de superação impossível chegar à universidade para discutir com maior profundidade questões tão legítimas, urgentes e emergentes.

A apropriação das concepções marxianas² e gramscianas que constata a ruptura entre teoria e prática na educação como fruto da cisão entre trabalho manual e intelectual, como um oásis de iluminação, puseram fim a um grave conflito pessoal reforçado pela jornada de trabalho massacrante: o de achar que a classe dos trabalhadores estava inteiramente condenada a trabalhos braçais enquanto que, à classe dominante era ofertado um mundo de possibilidades acadêmicas e intelectuais. E que não nos restava nenhuma forma de luta para transformar a realidade vigente.

Este trabalho surge a partir de nosso contato com a instituição de ensino recém inaugurada Jaime Alencar de Oliveira³, que constitui a 91ª Escola Estadual de Educação

¹A categoria alienação é desenvolvida por Marx fundamentalmente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2010), ou seja, na primeira fase de sua realização intelectual. Destacamos que o tema – assim como outros tantos - atrairá sua atenção na fase de maturidade, momento em que a discussão da temática é ampliada e lastimamos a impossibilidade temporal de determo-nos nessa categoria elementar ao materialismo histórico.

² Como indica José Paulo Netto (1989), o termo ‘marxiano’ se refere às pesquisas que tomam como fundamento Marx e Engels. Já o termo ‘marxista’, ainda segundo Netto, se refere ao que é produzido pelos seus seguidores, que se orientam pela perspectiva inaugurada pelos pensadores revolucionários alemães.

³Inaugurada em 02/04/2013 pela Presidenta da República Dilma Rousseff juntamente com o governador Cid Gomes, a escola situa-se na av. Rogaciano Leite s/n, Bairro: Luciano Cavalcante. Segundo dados da SEDUC, a estrutura da escola conta com 12 salas de aulas, a estrutura de 5.577,39 metros quadrados é constituída de auditório para 200 lugares, biblioteca e dependências administrativas. Os estudantes terão ainda Laboratórios

Profissionalizante inaugurada pelo Governo do Estado do Ceará. Nessa ocasião houve uma formação de professores oferecida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, cujo local escolhido foi a referida escola. Foi assim que tivemos a oportunidade de conhecer as dependências, estudar nas salas de aulas e observar a dinâmica das chamadas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), cuja projeção englobaria a proposta de Ensino Médio Integrado (EMI) do Estado do Ceará.

Rapidamente nos vimos impressionados com a estrutura do local, muito superior à oferecida nas escolas regulares e nos indagamos sobre qual o motivo de o ensino fundamental, que constitui a base da formação intelectual, não possuir as mesmas condições materiais, ou seja, a mesma atenção. Mesmo longe de ter atingido as condições pedagógicas apontadas pelo marxismo, as boas características estruturais tem servido de grande atrativo para os jovens, visto que as escolas regulares passam por um processo de grave sucateamento e desvalorização. A grande aplicação de recursos naquele modelo escolar, juntamente com o investimento pesado em propagandas que reforçam a ideologia da profissionalização tem contribuído para que aumente a procura por tal modalidade de ensino. Paralelamente, um mito se constituiu em torno da profissionalização.

A partir desta experiência, grande inquietação aflorou no sentido de analisar com a devida nitidez, a forma como o capital estrutura o complexo educacional a partir de seus princípios. Não obstante, para os objetivos que temos em mente, importa assinalar que o “espectro que adentra a educação encontra seu fundamento para além desta, estando seus pilares fincados na crise⁴ que assola o sistema educacional há várias décadas” (MONTEIRO; JIMENEZ; GOMES, 2013, p. 253).

Consideramos um ponto crucial observar que a educação vem sendo relacionada à solução de diversos problemas⁵, como antídoto para todos os males, travestida em discursos sedutores que garantem um futuro de sucesso a partir de esforços individuais. No cerne desses inúmeros desvios e equívocos percebe-se, claramente, o esvaziamento intencional dos currículos e a supressão de conteúdos clássicos e humanísticos, essenciais à formação plena

Tecnológicos, de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Para fortalecer o esporte e a cultura locais, o espaço vai dispor de um ginásio poliesportivo e um teatro de arena.

⁴A categoria de análise Crise Estrutural do Capital é desenvolvida pelo estudioso marxista István Mészáros, a partir da consideração de que a partir da década de 1970, com a crise do petróleo, entre diversos outros fatores, entramos num período da história em que o desemprego é estrutural, ou seja, impossível de ser resolvido nos marcos do capitalismo, a taxa de lucros não consegue ser recuperada, dentre tantas outras consequências. Cf. Mészáros (2009).

⁵Sobre a relação entre educação e erradicação da pobreza, conferir Jimenez e Segundo (2007).

dos indivíduos. A escola dos tempos atuais, herdeira das primeiras etapas históricas em que as relações naturais sucumbiram às sociais, estabelecida na sociedade capitalista, cume das contradições históricas, abriu caminho para toda sorte de inversões e desvios.

Nos desdobramentos das relações educativas subvertidas, o saber sistematizado deu origem ao saber cada vez mais espontâneo, vazio de significado e regulado por relações sociais de dominação e segregação. Como amostras clássicas dessas práticas ideológicas, podemos elencar: formação da consciência ecológica para assegurar a preservação do meio ambiente; desenvolver a empregabilidade e o empreendedorismo para a eliminação do desemprego; diminuir a violência; possibilitar a inclusão; ser mecanismo de mobilidade social, dentre outras.

Essa mistificação da realidade atribui à educação o papel de amenizar as mazelas sociais produzidas pelo capitalismo que são agravadas a cada dia pela crise estrutural deste modo de produção, aumentando as desigualdades e contrastes que lhe são próprios. Este idealismo em torno da educação é embasado em novas teorias que se apresentam como grandes inovações educacionais, mas que não representam nenhum tipo de mudança efetiva ou profunda. Na verdade, tem como objetivo implícito recompor as forças do capital e fortalecer os mecanismos de reprodução social:

Avaliada como moeda de peso, mercadoria de ponta, a educação, quão mais ajustada às demandas do mercado, melhor poderá contribuir para que os indivíduos obtenham sucesso na corrida – sempre salutar, conforme supõem – pelas melhores oportunidades de emprego (JIMENEZ, 2001b, p. 96).

Quando optamos por um método que se ancora na realidade, conseguimos verificar a aguda negação do conhecimento nas teorias educacionais hegemônicas, cujas críticas mais severas decorrem de seus limites explicativos e incapacidade de mobilização política. Essas críticas se desdobram às teorias da sociedade do conhecimento, às teorias do cotidiano chegando a um clássico da atualidade: o construtivismo. Sabendo que, na maioria das vezes, esses modismos não passam de velhos modelos reeditados, tomemos o exemplo das teorias educacionais chamadas de pedagogias do aprender a aprender⁶ onde está situado o modelo construtivista, que, conforme nos esclarece Duarte (2003), a metodologia de ensino se

⁶O relatório Jacques Delors (1998) apresenta os pilares dessas tendências pedagógicas emergentes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a empreender. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) lançaram em 2003 o lema “aprender a empreender”. Pouco tempo depois, o termo já fazia eco entre os discursos dos atrasados defensores da dicotomia educativa (OIT, 2003). Newton Duarte (2000), por seu turno, denominou tais postulados de pedagogias do aprender a aprender. Deribaldo Santos (2013), por sua vez, considera mais adequado intitular as concepções de Delors de Aprender a (Des) conhecer, visto que tais postulados, em vez de esclarecer os reais nexos com a realidade, acabam criando obstáculos para que a classe trabalhadora possa conhecer verdadeiramente o real.

sobrepõe ao conteúdo, havendo um esvaziamento da função do ato educativo que, no entender de Saviani (2003), é a transmissão do conhecimento.

Nesse contexto, colocamo-nos diante de um paradoxo: de um lado, a atribuição de ilusórias funções à educação, bem como o caminho para a superação dos males sociais; de outro, de forma velada, a educação, na sociedade capitalista, segue cumprindo a função de reprodução das relações sociais de produção. Arguimos: como desvelar a função da educação e, ao mesmo tempo torná-la, nos limites das contradições do capitalismo em crise profunda, um instrumento de formação integral do ser humano?

A nosso ver, esse papel só poderá ser exercido, em sua plenitude, numa sociedade emancipada, capaz de promover uma educação plena de potencialidades, saberes e cultura. Conquanto, não podemos esperar por esta emancipação como sendo algo que está externo a nós ou que será obra divina. Ao contrário, precisamos construir as possibilidades de emancipação desde já, seguindo o sábio conselho gramsciano de soerguer a nova sociedade sobre os escombros da velha⁷. Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a enfrentar seriamente a ideia de formação integrada vinculada ao conceito burguês de qualificação profissional que tem limitado a escola à preparação para o mercado de trabalho capitalista. Lembramos aqui, segundo a tradição do pensamento marxista, a ideia de formação humana integral que orienta para a articulação entre trabalho e escola, com a ressalva de que estas, sozinhas, não são capazes de formar o homem omnilateral.

Como parte dessa problemática, merece nossa devida atenção a cisão ocorrida na educação entre teoria e prática. Jimenez (2001) nos elucida que a separação entre trabalho intelectual e manual no interior das escolas é um fenômeno que ocorre como reflexo de uma contradição maior existente no campo do trabalho e, embora aparentemente, para muitos, esse fato não tenha grandes implicações, é um dos mecanismos mais eficazes de manutenção e legitimação da injustiça e desigualdade social por meio da educação. Através destes recursos, reafirma-se, de um modo geral, a formação intelectual/teórica para a classe dominante e a manual/prática para a classe trabalhadora. Nas palavras de Jimenez (2001 p. 71),

(...) A dilaceração dessas dimensões intrínsecas da atividade humana, ou seja, a ruptura da unidade teoria-prática é um produto histórico, imposto arbitrariamente e formalmente, num processo que destina à classe dos proprietários, a esfera predominantemente intelectual/teórica; e aos trabalhadores, as tarefas predominantemente manuais/práticas.

⁷A afirmativa constitui um clássico do marxismo.

No auge da ofensiva capitalista e com a profundidade de problemas estruturais incorrigíveis, cabe ainda frisar que os dois modelos educativos, erguidos numa mesma sociedade, se prestam a unilateralidade. A formação tendenciosa e parcial prossegue para ambas as classes uma vez que nem mesmo a educação oferecida às classes dominantes consegue se aproximar da formação omnilateral, plena de potencialidades, tendendo a ser mais um instrumento de controle social para comandar e supervisionar uma sociedade cindida em classes antagônicas.

Enfatizamos, antes de tocar diretamente em nosso objeto, o caráter dual concretizado na escola capitalista, expressado em todas as classes, que destina às classes dominantes maiores oportunidades⁸ possibilitando, inclusive, a continuidade dos estudos e apontamos como último e mais cruel desdobramento a negação do conhecimento aos filhos da classe trabalhadora, a quem tem sido oferecido o conhecimento orientado pelos ditos da formação de mão de obra para uma propalada qualificação para o mercado capitalista, inofensiva e submissa à ordem do capital.

O debate em torno de uma proposta de educação integral destinada aos filhos da classe trabalhadora não guarda novidade histórica em si⁹. Já no *Manifesto do Partido Comunista* (2012) Marx e Engels enunciam os princípios de uma educação pública socialista, reconhecendo a impossibilidade de separar as premissas teóricas das pragmáticas. Nessa ocasião, defenderam a educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, a eliminação do trabalho de crianças em fábricas tal como se apresentava à época, bem como a associação da educação com a produção material. Isso significava avançar na luta pela educação de referência marxiana não perdendo de vista o inimigo comum: o Estado capitalista, a propriedade privada dos meios de produção. Isto é, os princípios burgueses. A síntese da proposta educativa marxiana não apenas se fundamenta na união entre educação e produção material, como prima por ela.

⁸ A educação, de forma geral, pelas próprias contradições do modo de produção privado, está obstacularizada de ser profunda e de alta qualidade. As ilhas de exceções a que uma minoria de eleitos tem acesso não invalidam essa contradição. Nesta passagem, é necessário sublinhar que a formação unilateral é oferecida para ambas as classes, logo, dominados e dominantes, em níveis diferentes, recebem formação limitada pelas contradições do capitalismo.

⁹ Como exemplo histórico, podemos destacar a Comuna de Paris (1871), primeiro governo operário da história, fruto da resistência popular ante a invasão do Reino da Prússia. Neste evento memorável foram levantadas as principais bandeiras em relação à educação pública, laica, indistinta. O Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) destacou em seu comunicado sobre a guerra Franco-Prussiana que junto com a Comuna, finalmente existiria a possibilidade de o governo internacional entre os humanos ser a paz, pois os governos nacionais, por toda parte, seriam os mesmos: o trabalho.

Conforme esclarece Sousa Júnior (2010, p. 81), a partir de sutilezas ideológicas, o homem é reduzido à simples força de trabalho, “como uma condição natural, como parte mesma da natureza humana”.

Enquanto o ponto de vista burguês defende a educação politécnica como meio de preparar mão de obra para atender as exigências de expansão do capital ou, quando muito, como preocupação com o desemprego dos trabalhadores; para Marx, contrariamente, o ensino politécnico surge como meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho. Esse domínio, por sua vez, deve atuar contra a alienação da atividade do trabalho, muito embora por si só não a supere (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 82).

A título de ilustrar o pensamento da formação politécnica, podemos retomar a interferência de Lênin sobre a questão cultural e escolar na União Soviética¹⁰ pós-revolucionária, que trouxe para o centro do debate o fato de as escolas separatistas, baseadas nas nacionalidades, não corresponderem aos interesses dos operários. O estadista russo acreditava ser fundamental fundir os operários de todas as nações numa aliança, para converter a classe trabalhadora numa força única. Lênin foi incansável na tentativa de buscar demonstrar as diferenças da educação na sociedade socialista, na fase de transição, diferindo-a do projeto liberal articulado pelos Estados capitalistas.

Krupskaia¹¹, durante sua ativa participação na política educacional soviética, também reclamou a preservação de maior unidade entre escola e vida concreta, destacando e definindo prioridades no acompanhamento das atividades escolares e vinculando à participação dos Sovietes. Seu plano pedagógico pressupunha a integração de todas as disciplinas, entendendo que a formação omnilateral deveria penetrar todas as matérias, saturando-as, propondo questões desafiadoras articuladas com a atividade laborativa. Guardou grande preocupação com a educação para o trabalho numa abordagem politécnica, delimitando sua superioridade e emergência em contraposição às atividades artesanais ou desconexas e desprovidas de sentido objetivo. Constatase, desde os primeiros anos da revolução, a contraposição entre ensino politécnico e ensino profissional. Apesar da avidez pela formação de especialistas que impulsionava alguns grupos sociais a defenderem o ensino profissional, Krupskaia adotou

¹⁰ Estamos cientes da impossibilidade de aprofundar o debate em torno da experiência educativa russa pós-revolucionária o que, todavia, não nos impede de apontarmos algumas reflexões sobre a implantação do modelo educativo politécnico socialista, sobretudo por acreditarmos que a observação dos princípios pautados na concepção de totalidade para a formação humana são necessárias para a compreensão da realidade atual. Esperamos que pesquisas futuras possam dar um melhor aprofundamento ao tema em relação ao objeto aqui estudado.

¹¹ "Nadya" Krupskaya (russo: Надежда Константиновна Крупская, transliteração científica Nadezda Konstantinovna Krupskaja). Bolchevique revolucionária, companheira do líder revolucionário Vladimir Lênin e vice-ministra (Comissar) da educação russa de 1929 a 1939. Viveu entre 1869-1939.

uma postura de coerência com o ensino politécnico entendendo a importância de resguardar uma cultura geral do trabalho.

Para dar conta da análise do chamado ensino técnico-profissionalizante¹², apreendendo suas especificidades e contradições, torna-se necessário penetrar no tipo de sociedade em que se firmou a escola como espaço formal de aprendizagem do saber acumulado. A fim de contribuir de forma substancial para uma maior compreensão do processo de educação, especialmente a que se destina aos trabalhadores, consideramos forçoso voltar à base, ou seja, ao modo de produção comunal:

Para Marx, a história da humanidade se divide em dois grandes períodos: a pré-história e a história propriamente dita. O primeiro vai dos primórdios da humanidade até a extinção das classes sociais. O segundo começaria com a extinção das classes sociais, com tudo o que elas significam, e abriria um novo período, radicalmente diferente, da autoconstrução humana (TONET, 2013, p. 147).

A essa época, a educação se dava de forma geral, simultânea ao próprio processo de trabalho. Conforme ficará ratificado no desenvolvimento desta pesquisa, como consequência da instauração da propriedade privada, tem origem a classe ociosa que, apesar de nascente, já traz em seu berço a possibilidade de manter-se a custa do trabalho alheio. Este marco cinde a educação entre não-proprietários e proprietários, especificando a educação escolar sistemática para as classes dominantes. Temos, nessa fronteira, a raiz da organização educacional na qual a escola dirigida aos trabalhadores-estudantes, que constituem parte significativa da sociedade, dificulta as condições de acesso ao melhor conhecimento elaborado pela humanidade.

Apesar das particularidades da educação escolar de hoje, manteve-se ao longo da história a essência da forma original. Houve, através dos tempos, a perpetuação do caráter classista, já que ainda hoje, é pensada e organizada a partir da lógica de manutenção da existência de classe. A bipolaridade instaurada na educação formal tem sua formulação na reprodução do capital e os fins educacionais permanecem afinados com os objetivos finais de formar o trabalhador para a produção cada vez mais especializada. Logo, as bases do modo de

¹² Rejeitamos atribuir a este tipo de curso a denominação de técnico. Cunha (1977) caracteriza o técnico industrial a fim de apontar os equívocos comuns existentes no emprego desta denominação a outras categorias ocupacionais. “A relevância de se ter uma conceituação clara de uma categoria ocupacional (no caso, a dos técnicos industriais) prende-se à própria necessidade do planejamento educacional” (CUNHA, 1977, p. 23). Segundo nos coloca este autor, a valorização dos cursos médios profissionalizantes no Brasil é exagerada em razão da falta de conhecimento das funções dos técnicos pelos “educadores e homens de empresa” que estão sempre a reclamar mais escolas para formar estes profissionais. Guardamos, aqui, a necessidade de diferenciar o técnico industrial das outras categorias de trabalho, especialmente do operário qualificado já que, como resultante desta problemática, temos a valorização exagerada da formação de técnicos industriais, sem a formação necessária prevista.

produção na qual está inserida determina o tipo de escola que vigorará. De acordo com o apanhado de Ivo Tonet (2013), apenas com o advento do capitalismo a educação passou a ocupar um lugar de destaque, passando a constituir um elemento cada vez mais central do processo de produção.

Detenhamo-nos no fato de que aos trabalhadores é oferecida uma formação aligeirada¹³, frágil em substância e desarticulada com a realidade, de modo a não ameaçar a posição de classe explorada dentro do sistema. Não tão distante dessa realidade, a classe consolidada no poder, de posse da organização curricular e escolar, organiza o pensamento social em cada momento histórico em que se firmou como classe predominante e influente. Marx (2008, p. 41-42) complementa o seguinte: “O que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”. A teoria da escola dualista tem muito a nos dizer sobre as formas recentes de rearticulação do domínio ideológico dos grupos dominantes, sendo um reflexo da disparidade entre a educação oferecida à classe trabalhadora e a organizada pela classe dominante para ela mesma.

Gramsci (2004, p. 74) é contundente ao afirmar a legitimação da dualidade da educação por meio do Estado, através da promoção de uma educação classista, privilegiando uns poucos em detrimento dos filhos da classe proletária.

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deviam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os mediocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes, porque filhos de proletariados.

Desemaranhando a questão, Santos (2013b, p. 2) destaca o quadro midiático exposto sobre a educação cearense onde, de um lado, os filhos da classe privilegiada, estudantes das escolas empresas, dão realce ao Estado nos concursos, olimpíadas e vestibulares mais concorridos do país. E de outro, no pólo oposto, os filhos da classe trabalhadora chagam ao fim do ensino médio, no máximo, “apenas sabendo ler, escrever, contar e apertar botão ou algum parafuso mecatrônico, geralmente construído nos países produtores de tecnologia dita avançada”.

A partir das primeiras leituras de aproximação ao objeto, percebemos que a proposta pedagógica que dá substrato ao Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará, por ser ancorada

¹³Além de Marx e Engels, outros intelectuais escreverem no sentido de refutar a concepção de educação burguesa, dentre os quais podemos destacar: Robert Owen, Proudon, Lênin, Gramsci, Bakunin, dentre outros. Conferir: GADOTTI, Moacir. A história das ideias pedagógicas. São Paulo, 1995: Ática e SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria marxista de educação. v.I, II e III. São Paulo: Estampa, 1976.

no documento Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), baseado, por sua vez, na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), fruto de uma experiência implantada inicialmente no Estado de Pernambuco¹⁴, não pode apontar para uma educação que atenda aos anseios da classe trabalhadora.

Como indicam Farias, Santos e Freitas (2012, p. 270),

O fato de uma proposta educativa empresarial servir de modelo para um projeto escolar público, já desmascara seu caráter radicalmente mercadológico. Todavia, esse tipo de propositura já existia no chamado relatório Delors, elaborado a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) respondendo aos anseios de EPT, Educação: um Tesouro a Descobrir, formulado pela Comissão Internacional para a Educação do Século XXI e coordenado pelo estudioso Francês Jacques Delors, que estabelece os conhecidos pilares da educação para o novo século.

Por meio da TESE/TEO, como concluem esses autores, a escola pública cearense está sendo tratada conforme os parâmetros empresariais: a comunidade estudantil representa a clientela; os gestores procuram agir como se fossem os líderes nos moldes das empresas; os donos de empresas que vão se beneficiar com uma mão de obra rápida, descartável e dócil, são chamados de investidores sociais. Ademais, esse tipo de parceria pública-privada deve ser vista com bons olhos pelo relatório Delors, assim como pela TESE/TEO, além de ser o que o Estado do Ceará implanta como premissas de qualificação e requalificação do trabalhador para atender aos ditames das intempéries do chamado mercado de trabalho (FARIAS, SANTOS e FREITAS, 2012).

Portanto, como tal proposta não contempla o horizonte formativo da classe trabalhadora, o objetivo primordial desta dissertação consiste em **analisar a orientação técnico-profissional da política de Ensino Médio Integrado do Ceará, desvelando os seus princípios, diretrizes, metas e objetivos, perscrutando, ademais, a sua inserção na proposta de formação do trabalhador-estudante.**

Para atender ao objetivo geral com o rigor que uma pesquisa como esta solicita, elencamos a seguir nossos objetivos específicos. **1) Historiar a dicotomia educativa fundamentada na relação trabalho e educação desde o comunismo primitivo até os dias atuais; 2) Atualizar o debate sobre o papel atribuído à técnica e à tecnologia na chamada**

¹⁴“Nossa TECNOLOGIA EMPRESARIAL”, diz Noberto Odebrecht (1987, p. XX), “é o conjunto de crenças e valores, através do qual podemos praticar a delegação planejada em todos os níveis da Organização”. Já na TESE, lê-se: “Este material é propriedade do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, patrocinado pela Avina. Foi elaborado a partir dos conceitos do TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht, apresentado pelo consultor Jairo Machado, sistematizado por Ivaneide Pereira de Lima e contou com a colaboração da profa. Thereza Paes Barreto (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2011, p. 02).

“era tecnológica” que embasam o discurso da empregabilidade e da qualificação profissional, contrapondo à real valorização dessas categorias para o alcance da emancipação humana;3) Aprofundar a discussão sobre a crescente profissionalização e privatização do ensino médio, demarcando as funções veladas de contenção mascaradas por este modelo, e evidenciando a ampliação e consolidação da dualidade educativa nas esferas profissional e propedêutica, pública e privada; 4) Analisar a política de Ensino Médio Integral, de orientação técnico-profissional, desvelando seus princípios, diretrizes, metas e objetivos e a sua inserção na proposta de formação do trabalhador jovem no Estado do Ceará.

Perscrutaremos um conjunto de elementos que fornecem importantes pistas para a elaboração de uma concepção afastada dos interesses da classe opressora e, em resistência, voltada a desenvolver as potencialidades humanas. Assim, torna-se importante esclarecer o nosso posicionamento acerca de nossa perspectiva de análise, já que a investigação de nossas categorias não se limita a buscar um conjunto de regras fixas recolocadas no momento atual mas, segundo aponta Tonet (2013), verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza desse processo e mensurar seus acertos, erros, lacunas, etc., levando em conta a expressão dos interesses sociais em jogo.

Navegando na contracorrente das determinações do capital, Lessa (2012) sublinha que só o projeto revolucionário marxiano - capaz de superar todas as concepções a- históricas anteriores - pode pôr fim a esta dualidade. A apropriação do referencial onto-marxiano nos permite ir à raiz dos fundamentos para compreender as devidas relações e conexões que se estabelecem na sociedade de classes. Cabe ainda frisar que esse modelo de análise é capaz de investigar a essência do problema, sinalizando que as relações entre trabalho e educação tem, sob diferentes formas ou políticas, reafirmado a exploração do homem pelo homem.

Diante dessa dualidade e da alienação do trabalho na sociedade capitalista, Gramsci (2004) defendeu a necessidade de formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que promovessem a organização da cultura das massas. Somente quando a classe subalterna se desligasse da ideologia divulgada pelos intelectuais burgueses e, respectivamente, de sua concepção de mundo, poderia ser influenciada a emancipar-se.

Tomando em conta o fato de que muitas correntes de pensamento não apenas se articulam, como cooperam com a lógica vigente, fizemos uma opção pelo materialismo histórico-dialético, buscando percorrer a totalidade de nossa problemática, bem como sua gama de contradições. Na esteira do pensamento de Moraes (2004, p. 55-56), “se a realidade é assim, um complexo de complexos, o problema da complexidade do método não está no método e

sim no real. O conhecimento do real exige que a subjetividade percorra o objeto em sua totalidade”.

A ontologia marxiana constitui a postura teórico-metodológica por nós empunhada, cuja dialética, conforme relembra Maia Filho (2010), faculta explicitar as mediações que estruturam as totalidades concretas, permitindo discernir historicamente as contradições e a contribuição dos elementos que são puramente conjunturais. A perspectiva do marxismo em sua dimensão ontológica comporta a melhor apreensão do objeto a ser investigado. Lessa (2012) faz avançar que somente no terreno da ontologia marxiana é possível demonstrar que não existe uma essência humana dada e imutável e que somente a reprodução social determina um horizonte de possibilidades, a fim de podermos nos

[...] contrapor à concepção conservadora segundo a qual aos homens corresponde uma essência a-histórica de proprietários, e que, por isso, não há como ser superada a sociedade capitalista deve-se comprovar que não há limites ao desenvolvimento humano, *a não ser aqueles construídos pelos próprios homens*. E esta demonstração apenas pode se dar de forma cabal no terreno da Ontologia (LESSA, 2012, p. 13, grifo do autor).

Procuramos, por meio da pesquisa teórico-bibliográfica, empreender leituras imanentes na tentativa de questionar, submeter à interlocuções críticas e revisitar, de forma dialética, nosso objeto de estudo. Para tanto, torna-se fundamental o rigor teórico e a vigilância epistemológica. Tal exercício determinou a seleção de autores clássicos, cujas interpretações, em nosso entendimento, conferem, coesão com a proposta do referencial que nos balizou nesta caminhada: o marxismo. Até o momento, não houve necessidade de recorrer a dados ou comprovações empíricas, o que não impede, entretanto, que no decorrer da pesquisa caiba a utilização destes recursos metodológicos no sentido de afiançar futuras inferências.

Sob esse arcabouço teórico-metodológico, a pesquisa analisará alguns documentos oficiais que fornecerão melhores condições de apreender o movimento do ao objeto. Entre tais documentos, serão examinadas as LDBs nº 5.692/71 e nº 9394/96, os Decretos nº 2207/8 e nº 5254/04, a Lei estadual nº 11.741/08, as resoluções do Conselho de Educação do Ceará (CEC) nº 389/04, nº 413/06 e nº 434/11¹⁵, bem como os documentos adotados pelo Instituto de corresponsabilidade social¹⁶ a exemplo do Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), e a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Por fim, determinadas publicações ligadas ao Movimento de Educação para Todos das agências

¹⁵ Não podemos prescindir das publicações oficiais demandadas pela Secretária de Educação do Ceará, disponibilizadas em seu sítio eletrônico.

¹⁶ Instituto pernambucano inspirador da experiência de ensino médio integrado no Estado do Ceará.

multilaterais e ao Movimento Todos pela Educação do conjunto de empresários brasileiros, também estarão em análise a fim de possibilitar maior profundidade na aproximação ao objeto.

Com o método de análise esclarecido, bem como alguns de seus recursos, conforta-nos agora apresentar nossa forma de exposição.

No Capítulo I – **Delineamentos históricos da relação trabalho e educação: um debate introdutório sobre as contradições e impedimentos do capital para a formação omnilateral** apresentamos críticas iniciais à legitimação da dicotomia educativa, procurando apanhar os construtos teóricos que contribuem amplamente para o contexto de reprodução da lógica que garante melhores condições educacionais para as classes privilegiadas. Com a discussão das relações entre trabalho e educação, resguardamos a necessidade da transmissão do conhecimento historicamente acumulado articulada à possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano. Prosseguimos com um breve excursus histórico no intuito de recuperar as origens do processo de reprodução social desde o comunismo primitivo até o modo de produção vigente, explicitando a permanência do domínio e manutenção da sociedade classista. Por fim, procuramos compreender, mesmo que brevemente, e diferenciar os conceitos centrais: omnilateralidade, politecnia, escola única e educação tecnológica, entendendo que constituem as bases para a formação omnilateral. Tais categorias, pela natureza do objeto aqui estudado, formam a base pela qual a investigação poderá caminhar sendo fiel à metodologia escolhida.

No Capítulo II – **A contextualização da ambivalência assumida pela técnica e tecnologia: a incorporação deturpada dessas categorias ao discurso de profissionalização do ensino médio**, tencionamos, a partir de uma abordagem onto-histórica, alargar a compreensão dos conceitos de técnica e de tecnologia, apontando para seu real papel como fatores de propulsão na emancipação humana. Nesse debate, empreendemos a discussão das facetas redentora e malévola, entendendo que precisar essas categorias é indispensável para a compreensão das determinações responsáveis pela subordinação cultural e econômica dos países que estão situados na periferia do capital. Em particular, procuramos – energicamente – afastar o conceito burguês de “era tecnológica” do arcabouço ideológico que a reveste. Mais adiante, tentamos traduzir, despeito da apologia tradicional, a revolução técnico-científica e as modificações sofridas pelo sistema capitalista, anunciando a maneira como os processos de trabalho se organizaram e foram executados como um apêndice das relações do sistema opressor. Procuramos também, a partir da reforma ocorrida na década de 1970, estabelecer o entrelace das mudanças ocorridas no ensino médio e sua relação com o ensino superior,

demonstrando a ambiguidade - profissional e propedêutica - que se articula com a contradição entre o público e o privado e que se justifica por meio de discursos empresariais de qualificação profissional.

No Capítulo III – **Profissionalização precoce do trabalhador-estudante: o caso do Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará**, prosseguimos com o trato das relações entre centro e periferia do capital na tentativa de situar a postura do Estado brasileiro nas dimensões federal e estadual, cujo debate toca especificamente nosso objeto. Registramos o quadro de profissionalização aligeirada, os dispositivos legais que embasam o discurso da qualificação profissional e a fragilidade dos governos frente às demandas da formação de mão de obra e às pressões das agências multilaterais, elementos presentes no debate sobre as ações da educação profissional do Estado do Ceará.

1. DELINEAMENTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM DEBATE INTRODUTÓRIO SOBRE AS CONTRADIÇÕES E IMPEDIMENTOS DO CAPITAL PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

O homem é em si um complexo, no sentido biológico; mas como complexo humano não pode ser decomposto; por isso, se quero compreender os fenômenos sociais, devo considerar a sociedade, desde o princípio, como um complexo de complexos (LUKÁCS, 1969, p. 16).

Primeiras palavras

Partimos do pressuposto marxiano que admite a concepção de trabalho (mediação homem/natureza) como categoria fundante da sociabilidade humana, fazendo-se indissociável à compreensão da educação como um complexo necessário à continuidade do processo de reprodução social. Com esse pressuposto em tela e tendo em vista que o objeto é o principal orientador desta pesquisa, parece-nos uma questão fundamental recuperar as características da educação através das diferentes épocas, demonstrando que, desde os tempos mais remotos, a educação - sistemática - foi negada à classe trabalhadora ou, ainda mais grave, foi oferecida a partir dos ditames da superficialidade e da conveniência das classes dominantes. Defendemos e justificamos a necessidade de voltar ao histórico tomando por base a máxima de Marx: “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, o que significa, em termos metodológicos, partir da fase mais desenvolvida para examinar sua origem, de forma a compreender mais efetivamente os processos atuais a partir da perspectiva histórica. Alinhamos nosso pensamento ao de Duarte (2000, p. 102), que muito bem sintetizou tal premissa marxiana, ao recomendar que toda pesquisa tivesse como ponto de partida a fase “mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, a fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica”.

Insistimos em fazer frente às concepções que contrapõe de modo excludente trabalho e educação, pretendendo retomar a origem indissociável do complexo educativo à perpetuação do processo humanizador do homem. Esse debate possibilitar-nos-á, os elementos necessários para uma melhor aproximação aos objetivos desta investigação: deslindar a teia de contradições que cerca o chamado Ensino Médio Integrado (EMI).

Neste capítulo primeiro, tencionamos ressaltar o entendimento da realidade como uma construção humana, demonstrando que o surgimento do complexo educacional acompanhou o

surgimento do próprio homem. No tocante às questões educacionais, voltamos nossas pesquisas aos fundamentos históricos que demonstram os antagonismos da educação oferecida à classe trabalhadora, entendendo que, ao levantar esses elementos, tangenciamos questões que perpassam na atualidade as políticas educativas, sobretudo aquelas destinadas aos filhos da classe trabalhadora, hoje, fortemente revestidas de uma suposta necessidade qualificação e requalificação para o “independente” mercado de trabalho.

Para alcançar o objetivo proposto, organizamos o capítulo em três partes distintas, organizadas de forma complementar, contudo articuladas entre si. Para tanto, apoiamo-nos nas contribuições dos autores: Marx (1989; 2004; 2010), Engels (2004), Marx e Engels (2004), Lukács (1978; 1979), Gramsci (2004; 2005; 2006), Mészáros (2000), Manacorda (2010a; 2010b), Ponce (1989), Saviani (1994; 2003; 2012), Tonet (2003; 2005; 2013), Lessa e Tonet (2008), Jimenez (2001a), Santos (2012), Sobral (2010), Lima (2009), além de outros.

Iniciamos com o subcapítulo **A educação encurralada: críticas iniciais à legitimação da dicotomia educativa**, em que destacamos a necessidade de interromper a reprodução da lógica que garante melhores condições educacionais para as classes privilegiadas. Seguimos com **A possibilidade de desenvolvimento superior através da educação no sentido amplo: fundamentos ontológicos da relação trabalho e educação**, através da discussão das relações trabalho e educação, resguardamos a necessidade da transmissão do conhecimento historicamente acumulado, articulada à possibilidade de desenvolvimento superior através de uma perspectiva educacional no sentido amplo. Além disso, primamos por historiar sobre as origens do processo de reprodução social desde o comunismo primitivo até o modo de produção vigente, explicitando as confluências e divergências ao longo dos tempos. Por fim, ao apresentamos o subcapítulo **Omnilateralidade, politécnica, escola unitária e educação tecnológica: algumas palavras sobre o embate entre formação unilateral versus formação omnilateral** procuramos compreender e diferenciar estes conceitos centrais, entendendo que constituem as bases para a formação omnilateral, impossível de ser alcançada na sociedade de contradições capitalistas.

1.1 – A educação encurralada: críticas iniciais à legitimação da dicotomia educativa

Declaradamente, o modo de produção capitalista tem como fundamento a exploração do capitalista sobre o trabalhador. Assim, as desigualdades sociais inerentes à propriedade privada, não são um defeito, mas uma característica básica da natureza do capitalismo. Significa dizer que é impossível construir uma forma de sociabilidade justa e igualitária a partir deste modelo econômico, já que a desigualdade faz parte de sua estrutura fundamental.

A despeito da negação dos arautos do liberalismo sobre a crise estrutural do capital, e das abordagens pseudo-humanistas dos discursos de reprodução e unificação escolar, a crise do capital (a maior já vista até hoje) pode facilmente ser observada a partir do agravamento de todos os problemas sociais num momento em que a humanidade possui condições tecnológicas, científicas e naturais para suprir toda a humanidade¹⁷. Ainda que esta crise se manifeste primeiramente na esfera econômica, acaba por atingir todas as dimensões sociais. Tonet (2003), afirma que ela afeta poderosamente o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais.

Esse contexto caótico de crise é terreno fértil para que a ideologia dominante defenda a qualificação profissional como sendo a solução de diversos problemas sociais, antídoto para todos os males e, sobretudo, perante o discurso meritocrático, de que cada um é responsável pela melhoria de sua vida individual. A ordem do capital burguês atribui à educação o papel de amenizar as mazelas sociais produzidas pelo capitalismo que são agravadas a cada dia pela decadência anunciada deste modo de produção, aumentando as desigualdades e contradições que lhe são próprias. Este idealismo em torno da educação é embasado em novas teorias que se apresentam como grandes inovações educacionais, mas que não representam nenhum tipo de mudança efetiva ou profunda. Na verdade, esses discursos têm como objetivo implícito a manutenção do modelo de opressão, tentando adequar a prática educacional às exigências do mercado.

Para atingir tal objetivo, o sistema escolar burguês se manifesta de forma ambígua: uma de suas faces é segregadora, responsável pela exclusão dos filhos dos trabalhadores; a outra, entretanto, é unificadora, sendo oferecida de forma ampla e maciça como peça basilar do projeto liberal a fim de conservar seu domínio. Machado (1991, p. 245) aponta alguns pontos de reflexão sobre esses propósitos:

O próprio capitalismo cria, para se desenvolver, novas condições de aprendizagem e conhecimento dos indivíduos, encarregando-se, ele mesmo, de suprir certas barreiras, que até então discriminavam certos setores sociais do acesso à escola e a certos conteúdos do saber, por razões culturais, regionais, raciais, políticas, etc. Nesse sentido, o capitalismo é unificador. Mas, tais premissas econômicas, unicamente, seriam insuficientes para converter, qualitativamente, a estrutura social numa ordem distinta. Elas esbarram em processos cruciais, que impõem controles e limites, para os quais, premissas de tipo diferente precisam ser desenvolvidas e que

¹⁷ Segundo a FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura), graças a tecnologia atual, o mundo produz alimento para 12 bi de pessoas, no entanto, graças ao estado de desigualdades impostas pelo capitalismo e crise crônica, a mesma entidade estima que cerca de um bi de pessoas ao redor do mundo vivem em estado de insegurança alimentar. Em uma palavra: passam fome.

estão na esfera da luta política, em relação às quais a república democrático-burguesa oferece condições, que não podem ser menosprezadas pelo proletariado¹⁸.

Os pressupostos teóricos da proposta liberal articulam um refinado projeto escolar reforçando a promessa burguesa de solidariedade entre as classes, cooptando a classe operária sob a expectativa do ensino universal, acessível, democrático. Sabe-se, entretanto, que as aristocracias forjam a distribuição de iguais oportunidades¹⁹ a fim de garantir que a estrutura social não seja ameaçada. Se por um lado a proposta burguesa de escola universal pressupõe o livre acesso ao ensino, por outro limita as ofertas educativas aos padrões estabelecidos pelo Estado capitalista, afastando-se de um modelo de educação omnilateral, capaz de possibilitar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Tomando em conta uma proposta socialista de unificação escolar e procurando apreender o significado das contribuições de Marx e Engels na gênese da escola única do trabalho a ser desenvolvida nos termos da omnilateralidade, faz-se mister, a fim de esclarecer o leitor, retornar aos fundamentos da articulação entre teoria e prática, segundo a premissa que concebe trabalho e educação como componentes de um único processo. Apesar de não terem escrito nenhuma obra específica sobre educação, os estudos que esses autores empreenderam sobre a lógica do funcionamento da sociedade burguesa acabaram por tocar na questão educacional, especialmente na forma como o pensamento liberal-burguês se articula com estas questões. Segundo registra Machado (1991), o fato de terem provocado uma ruptura com o pensamento anterior e por terem exigido uma nova teoria, com bases científicas, sobre o desenvolvimento das sociedades e suas respectivas formas de constituição, especialmente no modo de produção capitalista, acabaram por provocar também uma revolução no âmbito da pedagogia embora não fosse seu objeto específico de estudo.

Marx e Engels (2004) dispensaram esforços investigativos para descobrir e explicar a trama de relações presentes no interior da sociedade capitalista, mas também se preocuparam

¹⁸ Independentemente de concordar, ou não, com a totalidade da tese defendida por Machado, importa-nos os elementos por ela apresentados, os quais, naturalmente, devem ser submetidos a nossa crítica; contudo, aqui, servem-nos de apoio para um melhor entendimento do movimento de nosso objeto de estudo.

¹⁹ A título de ilustração, tomemos o exemplo do Ceará em relação ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, um dos vestibulares mais concorridos do país: o jornal *Tribuna do Ceará* (28/12/2013) afirma que “pelo terceiro ano consecutivo, Fortaleza é a cidade com maior número de candidatos aprovados no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), conquistando 41% das vagas. Dos 170 aprovados, 71 são alunos da capital cearense, inclusive o primeiro e segundo lugar geral”. Dos alunos aprovados, nenhum é da rede pública de ensino, ao contrário, são de escolas particulares, sendo que muitas delas figuram entre as maiores da cidade. Em contrapartida, a realidade da esmagadora maioria é bem diferente. A educação básica no estado apresenta-se cada vez mais precária, não oferecendo a seus alunos a chance de concorrer às vagas nos vestibulares locais, bem menos concorridos. Apesar de não podermos aprofundar empiricamente esta realidade, é fato público e notório o baixo percentual dos filhos dos trabalhadores nas universidades públicas.

com possibilidades reais e radicais de transformação da sociedade, assim como as mediações necessárias para promover tal ruptura. Esse posicionamento acaba por aproximá-los de diversos outros temas, como aquele que ora nos interessa: as possibilidades de alargamento das oportunidades educacionais. Nossos autores nunca estiveram alheios a essas questões, ao contrário, na medida em que propunham uma transformação mais drástica da sociedade, que alcançasse todos os níveis, inclusive o da consciência, acabavam por incidir sobre temas relacionados à educação, extensão de conhecimentos e ciência.

Na perspectiva omnilateral, os indivíduos não ficam circunscritos em atividades exclusivas. Para além desta estreita perspectiva, naquela visão os estudantes podem desenvolver suas aptidões como bem lhes parecer, sem limitações, movidos por suas capacidades e necessidades sociais. A fim de garantir que a humanidade atinja esse estágio, Marx e Engels reivindicam o fim da subordinação do homem à divisão do trabalho e da propriedade privada para alcançar o desenvolvimento do indivíduo e das forças produtivas.

No mesmo sentido Gramsci, que concebeu seu horizonte educativo ancorado no pensamento marxiano, jamais poderia conceber a submissão da educação aos esquemas impostos para favorecer as linhas de produção. O intelectual revolucionário italiano vislumbrava, segundo nos esclarece Jimenez (2001a), um cenário sócio-educativo que apontasse como horizonte a capacitação do trabalhador para assumir a função de dirigente do processo de produção e da vida social. Ainda sobre a centralidade das proposições gramscianas, a referida autora acrescenta que o intelectual italiano situou-se longe da ideia de subordinar o ensino à produção, colocando, ao mesmo tempo, no centro de sua concepção educacional o trabalho moderno na medida em que projetava um cenário sócio-educativo que, fincado no campo do trabalho industrial moderno, “apontasse, como horizonte educativo, capacitar o trabalhador para assumir a função de dirigente do processo de produção e da vida social” (JIMENEZ, 2001^a, p. 73). O que significa dizer que a proposta apresentada por Gramsci não admite o ensino técnico-profissionalizante aos filhos dos operários, predeterminando seu futuro a tarefas unicamente mecânicas e imediatistas. Em sua organização pedagógica, este caráter profissionalizante só é atribuído ao indivíduo por volta de 17 ou 18 anos, mas ainda assim, em todos os níveis que propõe, demonstra preocupação com a elevação cultural daqueles que um dia, em sua previsão, serão os dirigentes da sociedade.

Gramsci denuncia o papel segregacionista e castrador da escola profissional, mas reprova também a escola humanista tradicional, porquanto o princípio educativo sobre o qual ela se fundamenta, a cultura clássica, já não mais corresponde à etapa atual de organização do trabalho e de desenvolvimento das forças produtivas. Ele se opõe à noção de cultura como acúmulo de conhecimentos e de um saber

enciclopédico, com a função precípua de distinguir socialmente os indivíduos. O ponto de apoio da escola única, na sua concepção, não pode mais se limitar fundamentalmente nas letras, embora, no passado, o latim e o grego tenham desempenhado uma função formativa importante. A formação do novo tipo de intelectual deve estar alicerçada nas exigências do tempo presente e nas necessidades da vida cotidiana (MACHADO, 1991, p. 158).

A escola única arquitetada por Gramsci é pautada pelo processo de criação do homem – o trabalho em si. Articula-se, aqui, o novo humanismo, capaz de alargar a cultura, as ciências, as artes, sem finalidades imediatas ou metas. O intuito é abranger uma noção de consciência superior, lúcida, esclarecida quanto aos direitos, deveres e papel histórico de cada sujeito na sociedade, construindo o novo sobre os escombros do velho, impregnando essas referências alternativas nas escolas já existentes.

Por esse prisma, segundo as contribuições de Sobral (2010), Gramsci entendia cultura no sentido amplo do termo. Relacionava principalmente com a necessidade de transmitir à classe trabalhadora o conhecimento acumulado historicamente, de forma a permitir que os trabalhadores se reconhecessem como classe. Para o militante italiano, só a partir da compreensão de sua condição de explorados, os trabalhadores poderiam admitir a possibilidade concreta encerrada numa alternativa para transformar a realidade. Em suma, apropriando-se da proposta política engendrada pela tradição socialista, poderiam desenvolver-se capazes de dirigir o processo de transição de uma forma de sociabilidade a outra, através da educação sistemática das massas pelas instituições proletárias. Sob este ponto de vista, a função da escola é preparar os novos indivíduos para a vida em sociedade, ensinando-lhes como se dá a organização social em que o homem transforma a natureza, demarcando o trabalho como atividade determinante teórico-prática. Ainda acerca dessa temática, atentemos para o refinado aprofundamento das palavras do próprio Gramsci (2004, p.58, grifos nossos):

A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal, onde cada ser singular seleciona e especifica seus próprios órgãos inconscientemente, pela lei fatal das coisas. **Se não fosse assim, seria impossível explicar por que, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e consumidores egoístas da mesma, o socialismo ainda não se realizou.** [...] E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social.

É notável a maneira assaz expressiva com que o autor arremata sua avaliação assinalando que a forma da cultura enciclopédica sem compromisso com a transformação

social é extremamente prejudicial, sobretudo para o proletariado, servindo apenas para dar falsa notoriedade às pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade unicamente por terem acumulado na memória alguns dados e determinadas datas. Vejamos suas palavras:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. [...] Serve para criar aquele tipo de intelectualismo balofo e incolor, tão bem fustigado duramente por Romain Rolland, intelectualismo que gerou toda uma caterva de presunçosos e sabichões, mais deletérios para a vida social do que os micróbios da tuberculose e da sífilis o são para a beleza e a saúde física dos corpos (GRAMSCI, 2004, p. 57).

Dito isto, podemos compreender melhor a análise de Gramsci sobre a necessidade de modificar o processo de formação no intuito de pôr fim à crise que se instaura no sistema escolar a partir da cisão entre a capacidade de trabalhar manual e tecnicamente e desenvolver as máximas potencialidades do intelecto. Num de seus *Escritos Políticos* denominado *O privilégio da ignorância* (2004, p. 116), esmiuçando as contradições da conservação do poder burguês, afirma que a mediocracia é estruturada de forma que exista uma minoria de intelectuais, de estudiosos, para a manutenção dos negócios e das relações e sentencia que, para haver liberdade, é preciso que a educação do proletariado seja efetivada, cabendo exclusivamente a eles a resolução deste problema:

Os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários. **Os proletários têm o dever de não ser ignorantes.** A civilização socialista, sem privilégios de casta e de categoria, exige – para realizar-se plenamente – que todos os cidadãos saibam controlar o que seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto. Se os sábios, se os técnicos, se os que podem imprimir à produção e às trocas uma vida mais intensa e rica de possibilidades forem uma exígua minoria, não controlada, essa minoria – pela própria lógica das coisas – tornar-se-á privilegiada, imporá sua ditadura (GRAMSCI, 2004, p. 117, grifos nossos).

Refletindo sobre a questão do trabalho como elemento de superação do capital, torna-se claro que teoria e prática jamais conseguirão se fundir enquanto estiverem a serviço das necessidades do mercado, da burguesia e dos interesses das classes dominantes. Ao negar o capital, Gramsci se caminha em direção às propostas marxianas da politécnica, bem como à escola unitária, que permitirão o desenvolvimento pleno da sociedade, organizada com base no trabalho livremente associado. Jimenez (2001a, p.78) faz ainda a ressalva que, ao submeter a formação do trabalhador ao escopo das competências e habilidades exigidas pelo mercado, o atual modelo de organização e gestão do trabalho acaba por negar o vínculo entre a práxis do trabalho manual e o saber intelectual, teórico.

Ao analisar a divisão do trabalho, Marx guarda uma diferença em relação a outros autores contemporâneos que é, segundo a análise de Machado (1991), partir do pressuposto de

que ela não se eternizaria, bem como todo o sistema de alienação dela decorrente. Marx tinha plena convicção do tipo de ensino que deveria ser reivindicado pela classe trabalhadora. A superação dos obstáculos para atingir este fim estaria contida na educação integral por ele idealizada. Marx e Engels (2004, p. 107) assim enxergam a dialética entre complexo educativo e sociedade: se por um lado, se torna “necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual”.

Fica evidente em tal dialética que a lógica do oferecimento da formação estreita precisa ser quebrada para que as classes elevadas não se perpetuem no domínio e direção do povo. Ofertar ensino no sentido amplo significa partir da concepção de totalidade, não de segregação classista e fragmentação de conhecimentos e conteúdos. Educar para o trabalho é, antes de tudo, aproximar o indivíduo dos processos de criação, numa relação dialética com a práxis social determinada ao longo da história.

1.2 – A possibilidade de desenvolvimento humano integral: apontamentos iniciais sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho e educação

É de grande valia para nós o legado de György Lukács, sobretudo sua *Ontologia do ser social* extraída da obra de Marx. O rigor teórico - fundamentado na concepção de totalidade - e a maturidade filosófica do autor húngaro permitiram o afastamento das interpretações deterministas, vulgares e economicistas da teoria marxiana, aclarando a perspectiva do materialismo histórico-dialético contida na obra do grande filósofo alemão. Conforme nos afirma Tonet (2003), já nos *Manuscritos* encontramos as linhas gerais de uma ontologia do ser social. Maria Orlanda Pinassi, prefaciando a edição de *Para uma Ontologia do Ser Social I* (2012, p. 1), assinala que Lukács apreende do jovem Marx o caráter totalizador e unitário da dialética materialista e “as ricas possibilidades abertas pela definição de *essência genérica do ser* que não se pode restringir à forma fenomênica de classe”.

Ressaltamos, pois, o significado dos estudos empreendidos por Lukács por estarmos convencidos de que se faz necessário resgatar a teoria marxiana a fim de compreender os rumos da humanidade diante do caos social instaurado pela sociedade do trabalho estranhado, tratado como mercadoria e rebaixado às necessidades capitalistas. Assim sendo, a fim de construir nossa análise em terreno firme, temos de partir da base ineliminável do mundo dos homens: o trabalho²⁰. Segundo nos esclarecem Lessa e Tonet (2008), o pressuposto do

²⁰ Sobre essa afirmação, a fim de afastarmos-nos de considerações reducionistas, faz-se oportuno esclarecer que o trabalho funda, mas não esgota o ser social, pois, a cada necessidade satisfeita, surgem outras num movimento

trabalho pode ser verificado historicamente em todas as sociedades e, o fato de poder ser comprovado na realidade guarda a distinção do pensamento de Marx em relação às correntes filosóficas que se orientam a partir de deduções ou inferências.

Sem perder de vista a totalidade, a ontologia marxiana não nega a subjetividade. Marx “[...] vai encontrar no ato que dá origem ao ser social a natureza e a unidade originária entre subjetividade e objetividade”, na perspectiva de que a subjetividade objetivada na objetividade garante uma articulação indissolúvel entre consciência e realidade, reconhecendo a participação efetiva que a subjetividade tem nos processos de objetivação (TONET, 2005, p. 54). Desta forma, segundo aduz Lima (2010), romper com o idealismo hegeliano não significou, para Marx, negar a subjetividade, mas compreender que os homens constroem sua história por meio das objetivações e prévias-ideações e não por influência de nenhuma força ou ser transcendente.

Segundo as premissas marxianas, a partir dos novos conhecimentos e habilidades adquiridos nos processos de transformação da natureza o indivíduo também se constrói. A transformação do meio através do trabalho acaba por gerar componentes inéditos, que não existiam na esfera natural biológica. Estes processos de criação do novo não se limitam apenas à produção de objetos, pois ao transformar o meio em que vive, o homem também se transforma, passando de ser biológico a ser social. Por isso a ideia retrocitada de que a atividade vital funda uma nova esfera do ser.

Assim, a partir do trabalho,

[...] dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. Já por esse motivo, mas antes de mais nada porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico –, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto (LUKÀCS, 1978, p. 5-6).

Na ontologia marxiana, a estrutura fundamental do ser revela três grandes esferas: inorgânica, orgânica e social. “A constituição do homem como *ser social*, embora consista numa ruptura com a esfera meramente orgânica do ser, não significa a eliminação das esferas ontológicas das quais se originou” (LIMA, 2009, p. 23, grifo da autora). Logo, o ser social se desenvolve numa base orgânica sem, contudo, perder a base inorgânica que possui. A relação

contínuo e com infinitas possibilidades. Assim sendo, tornando-se o ser social cada vez mais complexo, surgem necessidades e problemas também mais complexos que não podem ser resolvidos na esfera do trabalho. Em resposta, surgem outras esferas de atividades, novos complexos, como por exemplo, a linguagem, a ciência, a educação, a arte, a política, etc..

entre as três esferas ontológicas do ser é constante, não perde seu caráter biológico e a esfera orgânica e inorgânica não desaparecem.

Os processos físicos e químicos da esfera inorgânica se efetivam em todas as outras esferas e não cessam nunca, pois o trabalho só se realiza com esta mediação da natureza. O que ocorre é que, na esfera do ser social, **o momento predominante** passa a ser o social, ou seja, o que passa a determinar a vida dos seres humanos não são mais seus instintos naturais, a reprodução do mesmo e sim o mundo dos homens constituído pela ação dos próprios homens. Nas palavras de Engels (2004, p. 3),

[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição [...].

Assim, a esfera do ser social que se fundamenta no trabalho, está ontologicamente entrelaçada com as demais. O caráter geral do ser pertence às três grandes esferas, embora ao longo de sua evolução, tenham ocorrido rupturas significativas que representaram o avanço de uma esfera para outra.

Consolidada definitivamente a separação entre o homem e o macaco, num movimento contínuo de desenvolvimento, Engels (2004) destaca o aparecimento de um novo elemento: a sociedade, realidade na trajetória do homem acabado. Neste ponto, o marco do trabalho aparece subdividido em dois aspectos: primeiro como fator de evolução; e, segundo, como fator que difere os homens das outras espécies.

É importante ressaltar que o entendimento da realidade como construção humana, nos leva a entender a possibilidade de transformação do real, uma vez que a realidade é construída e reconstruída pelo conjunto da humanidade ao longo da história, assim como nós, seres humanos, também somos partícipes dessa construção, que se expressa em forma de individualidade própria da natureza do homem. Então, podemos concluir que o destino da humanidade está nas mãos do conjunto da humanidade.

Nesse sentido, a ciência e a técnica têm seu nascimento na busca dos meios, dado que o saber fazer e os conhecimentos das leis naturais se transmitem aos instrumentos, estes passam a ser vetores materiais de continuidade dos avanços obtidos, bem como a base para os progressos do trabalho vindouro. Segundo a análise lukacsiana aqui empreendida, o conhecimento absoluto do real é impossível, mas, ainda assim, não afasta a possibilidade de que o homem atue, mesmo sem ter um controle total das conseqüências de seus atos. Cada ato de trabalho tem, em seu cerne, um determinado conhecimento da realidade, que, ao se

realizar, impulsiona o ser social para além desse conhecimento. O trabalho faz com que o conhecimento do homem acerca da realidade e acerca de si mesmo, torne-se cada vez mais ampliado.

Compreendemos, por intermédio do trabalho, que o surgimento da educação acompanhou o surgimento do próprio homem. Recuperando o percurso feito por Saviani (1994, p. 151), a partir de sua afirmativa de que “o problema das relações entre educação e trabalho tem sido abordado de diferentes maneiras”, e partindo de uma premissa lukacsiana, segundo a qual a relação estabelecida é de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética, ressaltamos que o complexo educacional resguarda a necessidade universal do ser social ao longo dos tempos. Segundo nos afirma Saviani²¹ (2012, p. 13), a prevalência do trabalho demanda articular ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos a fim de “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A prioridade ontológica exercida pelo trabalho em relação aos demais complexos torna a educação dependente em relação a este. Sendo a condição da educação de dependência ontológica e autonomia relativa e determinação recíproca em relação ao trabalho, cabe enfatizar que este complexo não é totalmente determinado, nem tão pouco determinante.

Vejamos as considerações de Lukács (1979, p. 87):

o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

A partir daí se comprova a premissa de que a educação é uma atividade própria dos seres humanos e, ao mesmo tempo, uma exigência para a continuidade da existência dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito ao desenvolvimento dos elementos

²¹Consideramos válido abrir um parêntese para diferenciar o aporte teórico de Saviani. Longe de querer eliminar o valor das contribuições de Dermeval Saviani, julgamos necessário mencionar que ele, assim como Frigotto, Duarte e outros, que no campo educativo declaram-se herdeiros da escola gramsciana, acabam se distanciando de algumas teses lukacsianas. Já Sérgio Lessa e Ivo Tonet, por exemplo, referenciam-se na *Ontologia do ser social* de Lukács e, em ocasião do ‘II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana’, realizado em Fortaleza no ano de 2007, ao participarem como debatedores da mesa intitulada ‘Revisitando o trabalho como princípio educativo’, declararam passar ao largo das teorizações de Gramsci, admitindo mesmo não deterem um conhecimento mais elaborado do pensador sardo. Contudo, para esta pesquisa, no que toca aos elementos referentes à relação trabalho educação, enquanto o primeiro grupo entende que a educação deveria transmitir a herança histórica da humanidade para as gerações futuras, o segundo grupo segue o que escreve Lukács (2012, p. 17): a essência da educação “consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado”. Portanto, para nossa investigação não há necessidades de uma separação metafísica e hermética nos dois tipos de pensamento. Reconhecemos, não obstante, que em pesquisas específicas sobre as raízes dos pressupostos educativos nos dois grupos, não se possa considerar tal proximidade.

materiais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se humanizem. A sociedade capitalista, entretanto, tem sonogado aos filhos dos trabalhadores o direito ao conhecimento acumulado, ao melhor já produzido pela humanidade, articulando a transmissão do conhecimento às necessidades do grande capital, sob a máscara de uma suposta era da técnica, da tecnologia, do conhecimento, da informação, e da liberdade de mercado. Nos primórdios da humanidade, a educação estava impregnada na totalidade social, ocorrendo de forma espontânea, articulando o singular e o genérico, possibilitando a continuidade do ser social. Não é antecipado deixar claro que, quando analisamos a relação ontológica entre trabalho e educação, partimos do sentido amplo deste complexo, do **sentido lato**. É cabível resgatarmos as considerações elaboradas por Sobral (2010, p. 25 -26) acerca desta problemática, sintetizando que a educação

[...] como um complexo universal, tem uma função específica que ocorre em qualquer forma de sociabilidade – este é o sentido lato da educação – e uma função determinada predominantemente pela forma de sociabilidade na qual se encontra inserida – este é o sentido restrito da educação.

Dito isso, abriremos um parêntese para explicitar as devidas distinções entre o sentido *lato* e o sentido *stricto* da educação. Para tanto, partimos das elucidações de Tonet (2013, p. 243 – 244, grifos nossos):

É preciso, porém, deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social. A primeira é encontrada quando se captam os elementos que conferem identidade àquele determinado momento de ser. (...) A segunda – o papel histórico – só pode ser identificada por uma análise concreta de cada momento histórico. **Pode ser que os dois coincidam, mas também pode ser que se oponham.** Nada disso pode ser decidido apenas pela identificação da natureza essencial daquele momento do ser. Sendo assim, relativamente à educação, é preciso ter claro que não se pode deduzir da sua essência qual o seu papel em determinada forma de sociabilidade ou em um dado momento histórico.

Com efeito, sobre a natureza essencial da educação no sentido amplo, podemos assegurar que este complexo resguarda a necessidade da transmissão do conhecimento historicamente acumulado para efeito de novas objetivações no processo de reprodução social.

A educação em sentido *stricto* surge para atender interesses da minoria. “A diferença fundamental entre educação em sentido lato e educação em sentido restrito [*stricto*] consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda” (LIMA, 2009, p. 115). Nos planos burgueses, determinantes na política e regulação do ensino, só há possibilidade de instrução fragmentada e, no limite, a oferta de uma propalada qualificação profissional aos trabalhadores e seus filhos, num processo escancarado de mercantilização da

educação, tornando a perspectiva de uma formação omnilateral cada vez mais distante. Os excluídos do capital, na maioria das vezes,

[...] só tem acesso à apropriação das aquisições produzidas pela humanidade dentro de limites inferiores, fato decorrente do modo de produção da vida material próprio de uma sociedade cindida em classes, na qual uma minoria tem acesso à riqueza cultural historicamente acumulada, enquanto a maioria sobrevive à margem desta (ARAÚJO, 2012, p. 197).

Nesses termos, a trama de relações estabelecidas pela sociedade capitalista, que concentra nas mãos de uma classe dominante a riqueza material e intelectual produzida pela humanidade, erigida sob as formas de organização do trabalho e da produção que são negadas ao trabalhador e que, segundo observa Araújo (2012), impede o indivíduo de estabelecer consigo aquilo que é próprio do gênero humano. Isto é, impossibilita a apropriação pelo homem de toda a riqueza simbólica e material produzida e acumulada de forma objetiva no decorrer da história.

A lógica destrutiva do capital tende a agravar cada vez mais os problemas de ordem social, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações sociais que regem este desenvolvimento. Uma vez compreendida esta realidade, tornam-se estéreis as tentativas de buscar através de atos jurídicos, políticos ou educativos, formas de controlar o desajuste social causado pelas leis elementares do capitalismo. “Daí porque Marx chama de férreas as leis que regem o capitalismo” (TONET, 2003, p. 203), porque enquanto estas leis permanecerem vigentes, esta lógica opressora e desigual não pode ser controlada.

Torna-se possível aduzir que as relações educativas estabelecidas entre o sujeito histórico e a coletividade através da apropriação da cultura, estão submetidas à decadência da sociedade capitalista, na qual o desenvolvimento humano é submetido às contradições decorrentes da exploração do homem pelo homem, que antagoniza seres de uma mesma espécie, fazendo com que duas classes – capitalistas e trabalhadores – disputem de forma feroz aquilo que de melhor a humanidade produziu, cindindo a sociedade em interesses opostos.

Em tal contexto, Carmo (2003), nos coloca que a ação educativa, para além da aparência fenomênica estritamente técnico-pedagógica, está absolutamente vinculada às transformações – não só, mas também – políticas que o mundo do trabalho vem sofrendo. Sobre este aspecto, Saviani (2003, p. 85) elucida ser “de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política têm existência histórica: logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas”. Avançando nesta discussão, trataremos, a seguir, da evolução da educação ao longo das diferentes

sociedades, culturas e meios de produção, tentando demonstrar que, ao longo das diferentes épocas, a educação em sentido restrito foi adquirindo um caráter classista, apresentando-se quase que exclusivamente à classe dominante e sendo constantemente negada às classes menos favorecidas.

No comunismo primitivo não havia divisão de classes, tampouco acúmulo. A própria precariedade do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho através da técnica impedia a acumulação de bens ou algo além do necessário. O estágio de progresso dessas comunidades era baixo em vista do pouco domínio que exerciam sobre a natureza estando, bem dizer, praticamente subjugadas a ela.

Vejamos a definição de Ponce (1989, p. 17) sobre o que delimitou como *comunismo tribal*:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue²², os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido.

Na medida em que evoluía, pouco a pouco, o processo de intercâmbio do homem com a natureza, eles aprimoravam as relações entre si, também se educavam. As crianças, inseridas no mundo dos adultos, observavam e apreendiam naturalmente as normas, crenças e práticas de seu grupo social. Ponce (1989) assinala que, a partir dessa concepção, a única possível, derivava o ideário pedagógico orientador dessas sociedades rudimentares, onde todos os membros ocupavam a mesma posição na produção, sem hierarquia social²³. Este ideal continha em si o que chamou de “*dever ser*”, ou seja, o cerne do fato educativo, conforme argumenta:

Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou de idear; com as coisas que viam e com as vozes que escutavam, as crianças se impregnavam das idéias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. [...] (PONCE, 1989, p. 21).

Segundo o intelectual argentino, o grau de consciência individual era um fragmento da consciência coletiva, constituída dentro dos limites daquela forma de sociabilidade. Como eixo basilar deste senso coletivo, estava a necessidade em “adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como uma tendência orgânica”, o sentimento de não haver nada para além da

²² A palavra *gens*, que Morgan empregava para designar estas comunidades, significa engendrar e alude ao caráter de um grupo que se jacta de ter uma ascendência comum (PONCE, 1989, p.17, nota e grifo do autor).

²³ À exceção dos xamãs, sacerdotes, magos curandeiros e outros líderes espirituais com funções e poderes ritualísticos nas sociedades primitivas. Por serem considerados intermediários transcendentais entre o mundo espiritual, a natureza e a comunidade, eram dotados de privilégios reconhecidos por todos os membros da tribo.

tribo, nada superior aos interesses e necessidades da comunidade (PONCE, 1989, p. 21). Este conceito de educação, baseado numa estrutura social homogênea, identificado com os interesses coletivos, perdurou até, paulatinamente, se consolidar a sociedade de classes. Nosso autor situa o aparecimento das classes sociais a partir de dois acontecimentos bem marcados: “o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada” (PONCE, 1989, p. 22).

Nos termos postos por esse pesquisador, vejamos o desenvolvimento desses dois pressupostos: primeiro, uma divisão, ainda que rudimentar, do trabalho, onde as tarefas eram distribuídas segundo critérios de idade e sexo. Mais adiante, “a distribuição dos produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, a supervisão do sistema de irrigação etc.,” (PONCE, 1989, p. 22), passaram a exigir outras formas que não a do trabalho material²⁴ propriamente dito. Há, nesse instante, uma sutil libertação de alguns do trabalho material, o que possibilitou a participação em outras funções da vida tribal, enquanto outros permaneceram cristalizados em atividades esgotantes. Aqui, faz-se oportuno mencionarmos alguns esclarecimentos fornecidos pelo escritor argentino evidenciando que esta primeira divisão social não refletia (ainda) privilégios, e sim um melhor aproveitamento das funções e habilidades humanas:

[...] para nós tem importância ressaltar que as classes sociais, que, posteriormente, chegaram a ser “privilegiadas”, desempenhavam, no início, funções úteis. A sua relativa supremacia inicial foi, a princípio, um fato aceito voluntariamente e, de certo modo, espontâneo. Qualquer desigualdade de inteligência, de habilidade ou de caráter poderia servir de base para uma diferença que, com o tempo, poderia engendrar um submetimento (PONCE, 1989, p. 23, aspas do autor).

Segundo, uma divisão da sociedade em “administradores” e “executores” não teria significado uma divisão de classes sociais antagônicas, tal qual conhecemos, se, paralelamente, outro fato não houvesse feito diferença: a produção excedente. Temos, nas modificações introduzidas na técnica, o germe de um processo contínuo e histórico, que é o aumento empreendido pelo homem de sua capacidade de trabalho, de sua força produtiva. Este aumento da capacidade de trabalho humano possibilitou que a comunidade produzisse mais que o necessário para lhe garantir o sustento. Ponce (1989), considerando os elementos implícitos e explícitos destas relações emergentes, aduz que, os produtores, aliviados do trabalho grosseiro por meio – principalmente – da domesticação de animais e do processual

²⁴ Constitui grande polêmica entre autores do referencial marxiano a questão do enquadramento do complexo da educação como trabalho material ou imaterial. Evitamos aprofundar esta discussão, entre outros fatores, pela brevidade de uma pesquisa de dissertação, onde deveremos debruçar nossos esforços investigativos em temas centrais de nossa problemática.

desenvolvimento da agricultura, passam a produzir para satisfazer suas necessidades e, ainda mais, para negociar, através de trocas, o excedente com tribos vizinhas²⁵. Sobre este marco, Marx (1989) esclarece que a necessidade de objetos de uso de procedência estrangeira vai-se aprofundando aos poucos. As repetições contínuas de troca fazem delas processos sociais regulares. Com o passar do tempo, pelo menos uma parte dos artefatos era intencionalmente produzida para fins de comércio. Segundo o apanhado marxiano, a partir desse momento é solidificada a separação entre utilidade das coisas para a satisfação de necessidades imediatas e utilidade comercial. Em outras palavras, valor de uso aparta-se de valor de troca.

Antes, quando a produção era escassa e diminuta, ao vencer uma tribo, os vitoriosos se apoderavam das riquezas da outra e matavam seus membros, pois não poderiam alimentá-los. Recebê-los no seio da tribo, representaria tornar a vida da comunidade ainda mais exígua de recursos. Contudo, conforme as técnicas de produção caminhavam para o aperfeiçoamento, o trabalho humano passa a ser visto sob outra ótica. Os prisioneiros de guerra passaram a ser úteis e sua vida estava garantida já que, vivos, eram valiosos em sua condição de escravos. Se a sociedade primitiva estava baseada na propriedade coletiva e na colaboração entre iguais, a nascente sociedade classista inaugurou o vínculo da exploração do homem pelo homem. Sobre este fato, é oportuno afirmar com Ponce (1898, p. 25) o seguinte:

À medida que cresciam os rebanhos, maior era a necessidade de indivíduos que cuidassem deles, mas como a reprodução dos animais era mais rápida do que humana, era óbvio que apenas a tribo, com a sua natalidade, não poderia satisfazer a mencionada exigência de braços. Agora, incorporar indivíduos estranhos à tribo, para explorar o seu trabalho, era, ao mesmo tempo, necessário e possível.

Quando o homem “se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes”, confirma Saviani (1994, p. 152). Assim, o surgimento da propriedade privada – muito anterior ao capitalismo, apesar de lhe servir como fundamento – transforma o comunismo primitivo em uma sociedade dividida entre os possuidores de terra e os não-possuidores.

Enquanto que, no comunismo primitivo a educação caminhava **juntamente** com o processo de trabalho propriamente dito, a partir da instauração da sociedade de classes ocorre uma cisão na educação: a classe trabalhadora continuava a aprender com o próprio trabalho,

²⁵ “O conjunto dos valores de uso constitui o conteúdo material da riqueza. Assim, uma sociedade é mais ou menos rica quanto mais ou menos produz valores de uso para satisfazer as necessidades humanas dos indivíduos que compõem tal sociedade. A produção de valores de uso vale dizer, de riquezas, fundamentalmente por meio do trabalho, é o que propicia a produção da própria existência dos homens como tais e, *grosso modo*, as formas pelas quais os vêm produzindo é o que constitui a história da humanidade, de seus primórdios até o presente” (TUMOLO, 2012, p. 158).

agindo sobre e transformando a realidade, enquanto que a classe dominante passou a ter uma educação diferenciada, institucionalizada.

A escola surge para atender às necessidades da sociedade de classes, neste caso, da classe ociosa. Neste ponto de discussão, cabe retomar a comprovação de Saviani (1994) ao constatar as formas de ocupação do ócio²⁶ através dos estudos pelas classes que não necessitavam trabalhar para suprir suas necessidades. “A forma como a classe proprietária ocupava o seu ócio é que constituía seu tipo específico de educação” (SAVIANI, 1994, p. 2). Em consonância, relata Ponce (1989, p. 25):

[...] Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade (itálicos do autor).

De posse desse conhecimento, demarcamos o desaparecimento dos interesses comuns em detrimento de interesses distintos e, pouco a pouco, antagônicos entre os membros das comunidades, modificando os fins da educação que deixam de estar fundamentados na perspectiva de totalidade comum e passam a ser determinados pelas relações de dominação e submissão já existentes.

Seguindo na tentativa de historiar, ainda que de forma sintética, o contexto da evolução da educação, verificamos que Manacorda²⁷ (2010a), situa o início da educação escolar mais precisamente no Egito e ressalta a importância deste povo em relação ao legado de testemunhos sobre todos os aspectos da civilização, principalmente sobre a educação. Reconhecendo o Egito como berço da cultura e da instrução, o autor destaca o fato de este povo viver às margens de um grande rio, sendo a agricultura avançada e o artesanato a força motriz desta civilização, bem como todos os saberes relacionados ao avanço das ciências que lhe serviam como base.

Os estudos empreendidos por Manacorda (2010a, p. 10) possibilitaram observar que a educação necessária ao modo de produção ocorria de maneira informal a partir das relações estabelecidas na divisão do trabalho própria desta civilização, que se desdobravam em muitos setores produtivos, e que tinham como “pressuposto uma transmissão organizada das

²⁶ Scholé, palavra grega que designa “lugar do ócio”. Palavra que deu origem àquela que, ao se traduzir, transformou-se em escola. [...]. De acordo com os gregos o ócio é o tempo necessário para o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de pensar. Disponível em: <http://fabriciobrand.blogspot.com.br/2009/12/escola-lugar-do-ocio.html> (Acesso em 13/10/2013).

²⁷ Apesar de existirem algumas diferenças entre Manacorda e Ponce, consideramos que seus trabalhos dentro do capô do marxismo atendem bem aos propósitos de uma pesquisa como a que hora apresentamos.

habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade”. Tais estudos também revelam, a partir das provas demonstradas pelo intelectual italiano, que a concepção de educação sistemática existente era reservada aos filhos do soberano e aos nobres, voltada para o exercício da vida política, ou seja, o exercício do poder:

[...] então aparece claramente o sentido social desta que é a primeira formação do homem político de que a história nos deixou testemunho inequívoco. Não a instrução intelectual dos sacerdotes ou dos escribas, nem a aprendizagem profissional dos encarregados da produção material, mas a inculturação da moralidade e do comportamento dos grandes e, com esta inculturação, também o treinamento de uma técnica, a do domínio, que aqueles pertencentes às classes dominantes devem possuir: a palavra que convence (MANACORDA, 2010, p.16).

Temos, no Egito, um fato que seria recorrente no desenrolar da História: a formação espiritual oferecida àqueles que não trabalhavam efetivamente, que tinham o privilégio de possuir tempo ocioso. Aos trabalhadores braçais, que compreendiam quase que a totalidade daquele povo, restava apenas a oportunidade de aprender, através do trabalho manual e imediatamente produtivo, as habilidades do ofício já que, considerados inferiores, lhes era negado o acesso aos conhecimentos científicos acumulados por esta civilização.

Após a necessária digressão sobre os marcos da educação sistemática e avançando para a análise da civilização grega, faz-se indispensável justificar o salto cronológico de mais de um milênio entre elas. Apesar do tempo, geografia e estrutura social distintos, guardam algumas características semelhantes no trato das questões escolares entre governantes e governados. No entender de Manacorda (2010a), a Grécia conserva aspectos da educação do Egito antigo, embora com características diferentes. Para as classes governantes permanece o oferecimento de escola como um processo de educação separado, visando a preparação para as tarefas relacionadas ao poder enquanto que, aos governados, apenas o treinamento ao trabalho. Segundo a exposição feita por este autor, aos excluídos, nenhuma escola e nenhum treinamento mas “em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as camadas subalternas” (MANACORDA, 2010, p. 58).

Frente a essa conjuntura, Saviani (1994, p. 3) ressalta o fato de a escola estar fundamentada na dicotomia entre intelectualidade e prática, exatamente por estar dividida entre duas classes distintas: os proprietários e os não-proprietários. Logo, a escola tal qual conhecemos, surge a partir da instituição da propriedade privada, sendo oferecida à classe proprietária que, uma vez tendo acumulado riquezas suficiente, não precisava mais trabalhar. Desde os primórdios da civilização grega, o ócio era relacionado ao pensar e, nesta realidade, a escola surge para atender aos não-trabalhadores, possibilitando seu desenvolvimento no aprimoramento do corpo e, principalmente na oratória para a formação do homem político.

Nesse contexto, a separação entre desenvolvimento intelectual e exercício manual se processa durante o decorrer da história, como bem demarca Jimenez (2001, p. 75) ao afirmar que as classes dominantes tem se utilizado dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar, sem habilitá-los para pensar criticamente, falar bem ou assumir funções de dirigentes na sociedade. O discurso destas classes defende a universalização da escola, porém esta fica dividida em dois segmentos distintos: um que atende aos interesses da classe dominante, oferecendo a formação intelectual e outro destinado ao povo, oferecendo tarefas essencialmente manuais. Dito isso, podemos compreender melhor os elementos que sustentaram este discurso até os dias atuais, tentando atribuir ao capitalismo magníficas transformações agregadas às chamadas novas tecnologias que, em tese, necessitam de mão-de-obra “melhor” qualificada para operar estes avançados processos produtivos. Nesta linguagem empresarial, existe a promessa de formar trabalhadores polivalentes que finalmente, reúnam atributos teóricos e práticos.

A posse da terra possibilita a alguns a condição de viver sem precisar trabalhar, enquanto que, os que não a possuíam assumiam o sustento de seus senhores além do seu próprio. Saviani (1994, p. 152) aduz que,

[...] O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham na terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio.

Considerando o já exposto, vemos que alguns destes traços permanecem ainda na Idade Média com o feudalismo já que, a posse de terra era fundamental neste modo de produção, bem como a agricultura. Saviani (1994, p. 153) aponta como traço marcante deste período o fato de que “a forma de trabalho da Idade Média se diferenciava da Antiguidade na medida em que não temos mais o trabalho escravo e sim o trabalho servil”. Além disso, este período se caracteriza pela existência das escolas paroquiais, mosteiros e escolas religiosas voltadas para a educação dos filhos da classe privilegiada.

Na prática, pouca coisa mudou com a instituição do feudalismo. Os senhores feudais eram donos da terra (ainda principal fonte de riqueza) e dos instrumentos essenciais à produção como, por exemplo, os moinhos. Cabe, pois, sublinhar, à luz dos esclarecimentos fornecidos por Ponce (1989), que a servidão foi um negócio mais seguro e vantajoso que a escravidão, visto que era necessário um grande capital para adquirir e manter os escravos, ao passo que o servo era responsável por custear sua própria vida e todas as vicissitudes e prejuízos decorrentes do trabalho corriam por sua conta, não representando qualquer gasto.

Segundo esse autor, não é possível determinar as origens da nova classe social que começa a se formar durante a Idade Média. Sabe-se apenas que ela se instaura no momento em que novas transações econômicas abalam as bases do feudalismo. Assim, como nos coloca Ponce (1989, p. 97), “as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos”. A nova classe emergente estava disposta a levar uma vida pacífica e urbana, muito diferente da vida rural de outrora. Pouco a pouco, a atividade feudal deu espaço a essas atividades mercantis que constituíram a base do capitalismo. Conforme demonstram os escritos de Saviani (1994), estes processos de transformação conduziram o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, marcando a transição da agricultura para a indústria. A partir desse movimento, temos a constituição de um novo modo de produção: o capitalismo ou modo de produção moderno.

Se na Idade Média a cidade estava submetida ao campo, a modernidade se funda a partir da indústria e da cidade. Por isso, Saviani (1994) aponta que no modo de produção capitalista a agricultura passa a assumir, cada vez mais, a forma de indústria, na medida em que passa a fazer uso de máquinas para aperfeiçoar a produção. Desta forma, o campo sofre um profundo processo de urbanização. Outra ruptura provocada pela sociedade moderna foi a extinção das relações baseadas em classes determinadas pela hereditariedade, títulos de nobreza ou outros laços sanguíneos.

A burguesia que lentamente ascendia e buscava se afirmar como classe, sentia a necessidade de promover uma atmosfera intelectual adequada, o que foi conseguido com as universidades²⁸. A este novo modelo se associou a noção de liberdade (na perspectiva do liberalismo) formando uma sociedade de proprietários livres para dispor de suas riquezas de maneira indiscriminada. Ponce (1989) aduz que a fundação das universidades permitiu à burguesia desfrutar de vantagens da nobreza e do clero que, até então, lhes eram negadas como, por exemplo, a permissão para que filhos de burgueses ingressassem em ordens

²⁸ Segundo as pesquisas de Terezinha Oliveira (2005), existe concordância entre os estudiosos de que a disputa pelo poder entre nobres e clérigos tenha influenciado o surgimento das universidades. Essa autora relata ser impossível determinar com exatidão um fato específico que imprima o início dessas instituições, podendo ter como marco um grande mestre, privilégios imperiais ou, ainda, concessões eclesiásticas. O fato, segundo Oliveira (2005), é que o documento mais antigo que legisla sobre uma unidade institucional foi encontrado na Universidade de Bolonha. Historicamente, as universidades surgem a partir das escolas dos séculos XII e XIII, sob a forma de corporações de ofício, evoluindo para o formato tal qual conhecemos. Reconhecidas como expressão do governo laico e do eclesiástico medieval, como locais de aprimoramento dos saberes, tradução das necessidades da comunidade, paradoxalmente, leis e privilégios impediram que estas instituições se aproximassem do interesse do povo. No entanto, segundo o Guinness Book, a Universidade Al Quaraouiyine localizada na cidade de Fez, no Marrocos, é considerada a mais antiga do mundo, fundada em 859. Já a Universidade de al-Azhar localiza no Cairo, Egito, foi fundada em 988, sendo assim denominada como a segunda mais antiga universidade do mundo.

religiosas. Embora a Igreja tenha se esforçado para manter a universidade sob sua influência, “ainda que nominalmente eclesiástica, a universidade era leiga no espírito” (PONCE, 1989, p. 102). Se, no princípio, os interesses intelectuais eram religiosos, com o passar do tempo, passaram a ser filosóficos e lógicos e até a exigência de que o reitor fosse clérigo, ficou esquecida conforme observamos a partir das contribuições de Ponce (1989, p. 102):

Nos tempos em que afirmava orgulhosamente o seu poderio, a Igreja dizia pela boca de Santo Agostinho: “creio para compreender” (*credo ut intelligam*), mas, depois, quando já começava a se sentir ameaçada, Abelardo inverteu a frase dizendo: “compreendo para crer”. Um tímido, mas inegável, esboço de racionalismo burguês assomava nessa frase, sem que o teólogo que a pronunciava tivesse, sem dúvida, a menor consciência disso.

As “luzes” do Renascimento nunca chegaram a iluminar o povo, ou seja, a classe dos explorados. A liberdade apregoada fora limitada, para não dizer falsa. O pensamento Humanista era voltado aos eruditos e, embora algumas ações educativas sejam características deste momento histórico, nunca conseguiram ser populares, universais. Vale esclarecer que, não estamos a desprezar o Humanismo, ao contrário, ele se constitui como elemento basilar da proposta educativa formulada mais adiante pelo marxismo. Sobre essa questão, observemos as palavras de Gramsci (2004, p.75):

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada.

O registro aqui empreendido apenas chama atenção para o fato de que a escola oferecida à época, nos tempos áureos do Renascimento, não sintetizava o pensamento Humanista, por negar aos “esfarrapados da sociedade” a escola de liberdade e de livre iniciativa que tanto apregoavam. Sabe-se que a riqueza burguesa dominava as universidades e, todas as pessoas que a frequentavam eram ricas²⁹. Adiantamos, entretanto, a preocupação de Gramsci (2004, p. 75) com a dualidade exercida pela escola:

Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade.

Retomando o fio condutor de nossa exposição, de acordo com as lúcidas observações de Ponce (1989, p. 112), as guerras feudais e a revolução burguesa de 1648 arruinaram a

²⁹ Sobre a permanência ou continuidade deste fato, pretendemos discutir mais adiante, no desenvolvimento deste estudo, tentando provar que nos dias atuais, a despeito de todos os discursos de acesso irrestrito à educação, a universidade ainda representa um lugar de privilegiados.

nobreza que se viu obrigada a incorporar os movimentos dirigidos pelos não-nobres. “O homem feudal sucumbira. Os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos”. As relações teocráticas sucumbiram ao novo deus da modernidade: o dinheiro. Aqui, situam-se as primeiras alianças entre os intelectuais, representantes das ciências e a classe burguesa que se fez revolucionária.

Na educação dos anos setecentos, segundo as contribuições de Manacorda (2010, p. 227), houve um esforço de Comenius³⁰ para uma sistematização do saber, visando a transmissão dos saberes através de oportunos métodos didáticos, “de escolas caracterizadas pela modernização da instrução considerada como conteúdo “real” e “mecânico”, isto é, científico-técnico”, o que já anunciava as mudanças ocorridas nos modos de produção.

Consideramos, pois, oportuno, destacar o momento áureo da classe burguesa revolucionária, que conseguiu soerguer a esperança de um povo miserável a ponto de compor exércitos gloriosos em prol de um ideal de liberdade. “A burguesia prometia por meio do *Emílio*³¹ não um novo tipo de homem, mas sim o Homem total, liberado, pleno” (PONCE, 1989, p. 132). Para Marx e Engels (2012), a burguesia finalmente conquista para si a exclusiva dominação política e representativa do Estado moderno:

[...] a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Esgarçou sem piedade os variados laços feudais que uniam o ser humano ao seu superior natural, sem deixar outro vínculo a ligar seres humanos que não o puro interesse, o insensível “pagamento em dinheiro”. [...] Em resumo, a burguesia trocou a exploração envolta em ilusões religiosas e políticas pela exploração pura e simples, aberta, desavergonhada e direta (MARX e ENGELS, 2012, p. 47, aspas do original).

Ocorre uma mudança radical na estrutura da sociedade quando, finalmente, o regime burguês se sobrepõe ao feudal, transformando a situação dos servos (agora “trabalhadores livres”³²) numa realidade ainda mais miserável. “Em menos de um século de dominação como classe, a burguesia criou forças produtivas mais numerosas e colossais do que todas as

³⁰ Comenius (1592-1670), que escreveu em 1631 a *Didática Magna*, pleiteando criar a *Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, propunha um sistema articulado de ensino baseado no direito universal ao saber.

³¹ A obra filosófica *Emílio*, ou *Da Educação*, escrita por Jean-Jacques Rousseau, é considerada o primeiro tratado da educação no ocidente. Nela, Rousseau defende a tese de que o homem é bom por natureza, sendo inclinado à corrupção pela sordidez da sociedade. Dividida em cinco livros, traz a história romanceada do jovem Emílio e seu tutor. Na medida em que narra da infância do jovem até sua fase adulta, passando por sua formação política, traça, paralelamente, os fundamentos de uma proposta educativa capaz de formar o cidadão ideal mesmo em uma sociedade degenerada.

³² A este novo modelo se associou à noção de liberdade (na perspectiva do liberalismo) formando uma sociedade de proprietários livres para dispor de suas riquezas de maneira indiscriminada. A apropriação do referencial onto-marxista das relações entre trabalho e educação nos permite indicar que esta liberdade é falsa e limitada. O mesmo trabalhador livre para vender sua força de trabalho é escravo na medida em que tem o produto de seu trabalho estranhado e é obrigado a submeter-se a meios de produção que lhe são alheios.

gerações anteriores somadas” (MARX e ENGELS, 2012, p. 49). Antes, o trabalhador trocava os objetos que havia produzido por outros produzidos de forma semelhante e, por isso, de valor equivalente. Agora, no regime nascente, o capitalista se apodera do trabalho alheio de tal maneira que o salário que paga ao trabalhador mal consegue manter as condições mínimas de sua sobrevivência. Marx (1989) se refere a este fato afirmando que o dinheiro que o operário recebe é gasto por ele para manter sua força de trabalho, o que equivale dizer que o trabalhador gasta o dinheiro que recebe com a finalidade de permitir que o capitalista conserve os meios que fazem com que continue capitalista.

Estas progressões nos autorizam a rematar uma nova dicotomia posta. Se, nos primórdios da humanidade, conforme já expomos, o direito de alguns ao ócio dividiu a educação em dois distintos caracteres: *stricto e latu*³³, condenando os filhos dos trabalhadores a uma educação sem qualquer significado prático, afastada dos conhecimentos teórico-práticos e científicos, agora, nos marcos da sociedade capitalista, a educação formal, após uma pseudo-ampliação, se bifurca mais uma vez entre a educação propedêutica³⁴ e a educação profissionalizante. Interessa notar que ambas apresentam limites e prejuízos à formação humana e, embora a educação propedêutica ofereça um leque maior de oportunidades e possibilidades, está muito aquém da formação omnilateral por nós defendida.

A compreensão adequada de que a formação unilateral prossegue para ambas as classes exige uma delimitação mais precisa. Com o desenvolvimento da indústria, a ciência que antes “apresentava-se como busca desinteressada da verdade, dado de contemplação” (MANACORDA, 2010b, p. 30) adentra o mundo produtivo. As pesquisas científicas antes desprendidas e neutras evoluíram para uma ciência operativa, principal aliada da intervenção humana na transformação da natureza. A junção entre ciência e indústria modificou as estruturas sociais com a demanda de um novo tipo de homem e, consequentemente, uma nova estrutura formativa que articulasse produção e ciência, saber e fazer, que contemplasse a verdadeira práxis. Em outras palavras, este poderia ter representado um momento de verdadeira revolução no processo de formação humana em finalmente se reconciliarem o trabalho manual e o trabalho intelectual. Contudo, ambas – propedêutica e profissionalizante,

³³ A referência a este tempo cronológico não nos parece tão distante já que o desenrolar da história nas diversas sociedades consolidou a escola como um espaço do saber formal à disposição dos grupos dominantes, guardiã da visão de formação intelectual para uma classe eleita. Por esta cisão, a escola foi erguida de forma unilateral, estando, ao longo dos séculos, desvinculada da sociedade real e descolada do mundo produtivo.

³⁴ Refere-se a uma educação inicial para uma especialização posterior. Como principal traço, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desenvolvimento posterior de uma área de conhecimento ou estudo.

em medidas diferentes – articularam-se aos componentes da conformação social, exercendo um papel significativo no conjunto destes mecanismos.

Sobre esta base, Saviani (1994, p. 157) atenta para o fato de que

Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são oferecidas a partir da escola [...].

Podemos observar que houve uma hipertrofia da educação escolar, pois se espera que a escola absorva tudo aquilo que é educativo, até mesmo atos que antes se processavam dentro da família. Este alargamento acontece levando para a escola responsabilidades com higiene pessoal, cuidados com alimentação, dentre tantas outras atribuições das quais a escola tem sido enxertada. Apropriando-nos da análise de Saviani (1994; 2012), entendemos que, ao passo que a escola é hipertrofiada também passa por um processo de tornar-se secundária, graças aos múltiplos debates que defendem que a escola é apenas uma dentre as muitas formas de educar, e que não é a principal. O referido autor aduz que, ao mesmo tempo em que a escola é desvalorizada e perde substância, ela é alargada, passando a cuidar de tudo e se ocupando de uma série de atividades que descaracterizam sua verdadeira função.

É importante realçar a relação entre produção industrial e conhecimento. Saviani (1994, p. 156) aponta a indústria como sendo “o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo”. Nesse contexto de avanço industrial, surge a escola apoiada pelos interesses da burguesia que pretendia estender a escolaridade básica à nova realidade urbana. Nas necessidades do progresso se firma o nascimento da escola de forma tão densa que, aos poucos, essa forma escolar passa a ser confundida com a educação de fato.

Este desdobramento em nada diminui o estatuto de importância da escola sistemática que, mesmo capitalista, precisa ser apoderada pelo trabalhador. Chamamos atenção para a função social da escola, retomando, a partir dos postulados de Gramsci (2006), que a educação embora ultrapasse as fronteiras do ensino institucional, mediante a conjuntura vigente, se constituiu como espaço formal do conhecimento historicamente acumulado, tendo a classe trabalhadora urgência e legitimidade em se apropriar dela.

Além das questões já destacadas, Saviani (1994), Jimenez (2001), Santos (2012), cada um a seu modo, entre alguns outros autores alinhados com o marxismo, trazem para o centro do debate os termos da universalização³⁵ da escola na sociedade do capital que tem cindido a

³⁵ Adiantamos, aqui, a necessidade da universalização burguesa, que representou, para si, uma universalização, mas, ontologicamente, representou um particularismo. Segundo Ponce (1989, p. 134), as massas exploradas do

escola formando de acordo com os ditames do mercado: uma voltada às elites, primando pela formação intelectual e teórica; outra destinada à classe trabalhadora, pautada pela instrução mínima e rasteira, sem qualquer compromisso com a emancipação do pensamento, da cultura erudita ou da própria humanidade. A expressão deste ideário é consolidada, ao longo da história, pelas necessidades da classe burguesa, através de refinados mecanismos de dominação, conforme nos coloca Jimenez (2001, p. 75):

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

Já em 1948, Marx e Engels afirmavam que “o governo do Estado Moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”, assinalando a forma como as classes dominantes envolvem e dissimulam as reais funções da educação sob o jugo do capital, de acordo com seus interesses e aspirações, utilizando-a como instrumento maciço para subjugar a classe trabalhadora e perpetuar suas ideias e seu poderio. Vale, então, resgatarmos o que Ponce (1989, p.169) oportunamente observa:

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. [...] A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e suas idéias.

Por fim, ao constatar que o trabalho, ao longo da história, tem orientado a organização educacional na sociedade de classes, afirmamos o caráter dualista assumido pela escola, que consolida ideais burgueses através da negação do conhecimento acumulado pela humanidade – e por isso pertencente a toda ela e não apenas a uma elite cultural. Abandonando a aparência superficial da educação oferecida “para todos”, e procurando indagar quais classes estão de fato representadas pelo ensino que visa exclusivamente preparar mão-de-obra qualificada temos o cerne de um sofisticado mecanismo de dominação e manutenção da sociedade classista, que expropria os filhos dos trabalhadores a terem acesso ao melhor e mais erudito que o gênero humano já produziu.

A escola fruto de aculturações advindas das classes governantes e berço do ensino técnico-profissionalizante, foi pensada a partir do que a burguesia entendeu por *formação politécnica* ou, voluntariamente ofereceu sob a mácula das apropriações indevidas. O ensino

Feudalismo apenas trocaram de senhor para que a burguesia conseguisse realizar seu prodigioso desenvolvimento. Ademais, já o impulso burguês ao Renascimento intencionava o acesso a idiomas, estudos superiores, aspirações filosóficas, dentre outras atividades antes a ela inacessíveis e que representavam ascensão não apenas intelectual, mas financeira.

dedicado ao ‘ler, escrever, contar e apertar parafuso – hoje botão mecatrônico’ não atinge os resultados mais modestos e desprezíveis. Mesmo pesquisas de agências reguladoras declaradamente a serviço do capital dão conta dos efeitos insatisfatórios e dos alarmantes desfechos de insucesso, até mesmo para as correntes pedagógicas liberais. O vácuo existente na formação dos trabalhadores, derivado da divisão social internacional do trabalho, impede a aquisição de conhecimentos úteis e significativos às lutas de sua classe, afastando-os cada vez mais da formação omnilateral defendida pelos clássicos do marxismo.

1.3 - Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: algumas palavras sobre o embate entre formação unilateral versus formação omnilateral

O discurso da defesa da qualificação profissional, inserido no contexto da maior crise já vivida pela humanidade, encontra-se inflado pelo conjunto de relações estabelecidas pela ideologia dominante, que relaciona e assegura a melhoria de vida dos trabalhadores, bem como sua empregabilidade, através da educação técnico-profissionalizante, que representa uma ferramenta estratégica do Estado para adequar paradigmas e reformas educacionais aos ditos do mercado. A ordem capitalista tende a agravar problemas sociais, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações que regem este desenvolvimento. As consequências deste processo não são observadas apenas na área econômica; Ivo Tonet (2003), por exemplo, afirma que elas afetam poderosamente o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais.

Nesse panorama, toda cultura e conhecimentos acumulados pela humanidade, pertencentes a todo o conjunto de indivíduos nela inseridos, ficam distribuídos de forma desigual: uma classe é privilegiada, desfrutando indiscriminadamente dos proveitos advindos do trabalho humano e do acúmulo da produtividade material, através dos avanços tecnológicos e científicos; a classe trabalhadora, entretanto, está exposta àquilo que de pior a sociedade capitalista produziu, todo tipo de mazelas sociais, violência, desemprego, precarização dos serviços básicos, dentre outras incontáveis. Diante deste cenário, os complexos sociais como saúde e educação, entre outros, deixam de existir como direito e passam a ser serviços disputados no mercado, voltados às demandas comerciais de competição e adequação a este sistema.

Faz parte desta lógica uma contínua disputa entre os próprios capitalistas e entre eles e os trabalhadores, que colabora para o desenvolvimento científico e tecnológico, pois os detentores dos meios de produção estão sempre à procura de novas tecnologias na tentativa de superar a concorrência e controlar cada vez mais a classe trabalhadora. As novas tecnologias,

não sem contradições, também cumprem a função de reduzir os custos, diminuindo o tempo de produção e a mão-de-obra que constantemente vem sendo substituída por máquinas, o que aumenta

[...] o capital constante e diminui o capital variável. Resultado imediato: crescimento da capacidade produtiva, mas, ao mesmo tempo, aumento do desemprego, rebaixamento dos salários e da capacidade de consumo. Em decorrência, diminuição dos lucros dos capitalistas, acirramento da concorrência, etc. (TONET, 2003, p. 3-4).

O Estado tem utilizado as mais sedutoras estratégias para intermediar a educação profissional entre o provimento da concorrência de mercado e os interesses do capital. Como baluarte desse quadro, temos a atribuição da educação como peça fundamental e tábua de salvação para resolver a pobreza e todos os riscos sociais da atualidade, como bem defendem os organismos internacionais em diversos documentos oficiais (SANTOS, 2012). Entretanto, em meio a tantas promessas de conquistas individuais e mobilidade social, fica esquecido – propositadamente – o fato de que nenhuma condição de escolaridade garante uma colocação segura no mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais efêmero, inseguro e oscilante. Ainda sobre esta problemática, Jimenez (2001a) adverte que, nos marcos desse sistema, por suas próprias características, acentuada pela crise profunda, os ainda insuficientes direitos trabalhistas, conquistados tão arduamente pela classe trabalhadora, ficam seriamente abalados.

O modo dominante de pensar fixa a ideia de manutenção das políticas de revitalização, apoiados em conceitos eufêmicos como reengenharia, flexibilização, racionalidade competitiva – tomando emprestados alguns dos termos utilizados por Jimenez (2001a), entre tantos outros que igualmente afastam todo princípio de confronto a fim de não perturbar esta nova ordem. A política moderna se caracteriza afinal pelas negociações e parcerias, tentando manter a luta de classes cada vez mais abafada. Na passagem que apresentamos a seguir, Santos (2012, p. 44) comenta o quanto a educação dos trabalhadores, em prol do desenvolvimento tecnológico necessário aos países ainda em processo de modernização precária, tem se transformado em mera adequação das forças produtivas:

[...] mesmo a mão de obra qualificada não encontra emprego no quadro atual de desemprego que, hoje, é mais estrutural do que conjuntural, transferindo a análise da situação para um campo mais complexo dentro da lógica do capital que se perpetua, quando a organização do sistema educacional não está voltada para provocar uma postura consciente e atuante dos trabalhadores de modo a interferir de forma concreta no seu meio, a fim de transformar as condições reais de vida em que sua classe se encontra.

Nos marcos da complexificação da sociedade e do contínuo crescimento industrial, tem sido reclamada formação especializada, mão de obra qualificada, retomando a dicotomia antiga que tem cindido a educação em duas ao longo dos tempos: uma voltada aos filhos das

elites, formando futuros intelectuais e dirigentes da sociedade; outra destinada a capacitar os filhos dos trabalhadores, que passam a dispor do ensino profissionalizante, forçados a gerar, continuamente, resultados positivos frente à crise estrutural.

Antes de aprofundarmos a problemática contemporânea da chamada educação técnico-profissionalizante, precisamos compreender e diferenciar os conceitos centrais **politecnia, escola única e unitária e educação tecnológica**, fundamentais para a **formação omnilateral**, defendida pelos clássicos do marxismo, impossível de ser consolidada na sociedade regida pelo capital e que, historicamente, vem sendo negada, em vários níveis, ao conjunto da humanidade, porém de forma mais contundente à classe trabalhadora.

A formação omnilateral em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Embora, como já dissemos, a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio básico na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana, ampliando-se, inclusive, em outros aspectos da vida em comum para o construto da sociedade comunista. A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade justa, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social.

Acreditava Marx (1989) que o germe da educação do futuro, formadora de homens plenamente desenvolvidos por meio da elevação da produção social, tinha um importante assento no sistema fabril. Contudo, as determinações do sistema capitalista afastaram - e muito - o trabalho produtivo do processo genuíno de trabalho, estando a sociedade dividida entre os que trabalham e os que vivem à custa de trabalho alheio. Dito de outro modo, a divisão social internacional do trabalho sentencia a divisão da sociedade em classes a partir do momento em que despedaça, nos termos de Marx (2010), trabalho material e trabalho espiritual.

Não bastasse a classe trabalhadora ter de “suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens” (MARX, 2010, p. 41), é também a que mais sofre com o processo de desumanização de estar alheia aos objetos de seu trabalho, de ter anulada sua dimensão humana, de ter acesso apenas a uma formação **unilateral**, muito aquém de suas potencialidades. Diante dessa realidade condicionada por uma prática social e uma formação unilateral, Manacorda (2010b) reaviva que a classe excluída deverá libertar consigo todas as demais através da recuperação da individualidade humana, expressa, ao mesmo tempo, na coletividade. Vejamos a confirmação dessa assertiva nas palavras de Marx (2010, p. 88-89):

Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma *política da emancipação dos trabalhadores*, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a [emancipação] humana universal. Mas esta [última] está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação.

Nos marcos da Revolução Industrial, e a partir da demanda de mudanças na formação humana por ela exigida, a educação formal, antes privilégio de poucos, torna-se direito “universal”, mascarada nos discursos disfarçados em meritocracia, gratuidade e laicidade. Todavia, os moldes industriais de classe nunca tornaram possível o conhecimento e desenvolvimento de um ofício completo, circunscrevendo o trabalhador na moderna tecnologia industrial, descartável, destinada a ser superada por ela mesma, necessitada de constantes alterações ao tornar-se rapidamente obsoleta. A indústria moderna transforma, continuamente, a base técnica de sua produção sem que isso represente uma busca salutar por excelência ou aperfeiçoamento³⁶. Ao contrário, desarticula e desmancha as funções sociais do processo de trabalho, posto que “revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e de trabalhadores de um ramo de produção para outro”. No entanto, conclui Marx (2004, p. 77), “reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas”.

A formação tecnológica proposta por Marx conjectura a unidade absoluta entre teoria e prática, partindo da atividade produtiva para a atividade social, de forma a garantir a possibilidade de “manifestação plena e total de si mesmo, independente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce” (MANACORDA, 2010b, p. 48). Na percepção do filósofo alemão, unicamente a partir desta unidade entre formação manual e formação intelectual, seguida da práxis social, torna-se possível a formação omnilateral por ele idealizada e compartilhada. Qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva **omnilateral**, e ainda que, de algum modo, consiga aliar trabalho produtivo e instrução, conserva o caráter **unilateral**. Logo, “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (KOSIK, 2002, p. 241).

Ancorado nos pressupostos marxianos, Manacorda (2010b, p. 94) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os

³⁶ O Brasil, inserido na trama da divisão internacional do trabalho mediada por inúmeras e diversas relações no início do século XX introduz, a partir da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, algumas instituições escolares com foco na preparação para o trabalho precário, dentro dos limites de oficinas de trabalhos manuais e artesanato.

sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Marx e Engels (2004, p.109) sublinham que os pressupostos da educação politécnica se descaracterizam na sociedade de classes, homologando a divisão social do trabalho como base fundante:

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas.

A produção deve estar voltada à universalização, buscando eliminar o refinamento da especialização, caracterizando a chegada do ser social à omnilateralidade, representada pela multiplicidade de habilidades e atividades, bem como o aumento do tempo livre para o gozo de bens espirituais e materiais, conforme nos coloca Manacorda (2010b). Essa realidade peremptória requer a associação entre indústria e ciência nas bases da produção, eliminando não apenas a divisão do trabalho, mas a divisão do ensino, oportunizando a todos, de forma equânime, as mesmas chances, conduzindo também – e principalmente – os filhos dos trabalhadores a um desenvolvimento superior, pleno, consciente e maduro:

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

Ao reafirmar o caráter formativo do trabalho constituído nesta sociedade de forma unilateral, a formação humana assume, inegavelmente, o caráter contraditório da unilateralidade, visto que integra as bases materiais que condicionam a atividade humana. Assim, ao passo que Marx nega o trabalho em sua forma alienada como elo para o processo formativo, reafirma sua convicção na formação humana como elemento de superação da sociedade de classes através da formação omnilateral.

Alinhado com o pensamento marxiano, Gramsci foi um dos pensadores que mais se debruçou sobre a questão da educação. A implementação da proposta da escola única do revolucionário italiano só seria possível a partir dos pressupostos elaborados por Marx. Sobre esta elaboração, passaremos uma breve olhada a seguir.

1.3.1 - Fundamentos da Escola Unitária de Gramsci: questões preliminares sobre o debate da qualificação profissional

Historicamente, conforme ficará demonstrado com maior riqueza de detalhes no porvir desta exposição, os antagonismos sociais e contradições constituíram as bases do legado escolar, tendo perpetuado, através dos tempos, a fragmentação dos conhecimentos e deslocamento das objetivações do trabalho que, deixa de garantir a sobrevivência coletiva, transmutando-se aos interesses de grupos dominantes, cristalizando o lugar do ócio como um espaço distinto para a formação de sucessores do poder. Manacorda (2010b, p. 27) condensou o pensamento institucionalizado pelos detentores do saber privilegiado ao atestar que “a escola, é antes uma superestrutura porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações”.

A ruptura entre teoria e prática é fruto de um processo histórico que acabou por destinar à classe dominante a esfera intelectual, enquanto que à classe dos trabalhadores foram designadas as tarefas essencialmente manuais/braçais. Marx (2010) formula de maneira precisa e clara as relações de trabalho no processo da formação humana e como estas relações se processam dentro do sistema capitalista. Passados quase meio século, Gramsci consegue elaborar uma concepção educativa de base marxiana mais especificada, apesar de conter em seu cerne a mesma proposição do pensador alemão: a defesa de uma educação que de fato represente a verdadeira síntese entre teoria e prática; denominada pelo revolucionário sardo de escola única ou unitária.

A questão pedagógica sempre esteve presente nos escritos de Gramsci³⁷. Não obstante, no *Caderno 12*, de 1932, ele explicita de forma sistemática um projeto universal de formação humana. Segundo o estudo empreendido por Sobral (2010), ele tece caracterizações gerais em torno da situação em que se encontra o sistema escolar italiano, como quem emite um diagnóstico para, mais adiante, mediante sua constatação, propor uma alternativa: a escola unitária. A referida pesquisadora destaca ainda a relevância e atualidade desse documento com vista na crise atual do sistema escolar, em níveis mais agudos:

Em suma, compreendemos que uma leitura minuciosa do *Caderno 12* se torna importante [...] em virtude do pensamento de Gramsci ter sido apropriado desde os

³⁷ O pensador sardo guardou interesse pelo tema mesmo no período pré-carcerário (1914-1926). Entretanto, seus escritos acerca da educação política das massas atingem a maturidade no contexto do cárcere, onde formula uma concepção pedagógica baseada na unificação entre trabalho e educação. No *Caderno 12*, especialmente, percebe a crise do sistema escolar italiano como resultado da materialização da cisão entre ensino técnico e ensino intelectual. “O *Caderno 12* é, pois, um caderno especial escrito entre 1930 e 1932, no qual Gramsci reescreve o caderno miscelâneo (notas esparsas) nº 4, neste acrescentando alguns trechos. Tal caderno contém 38 páginas e se subdivide em três textos. Há uma sistematização nesse *Caderno*, uma lógica interna, ainda que a este não tenha sido dada uma redação final. Entretanto, o texto, também, traz continuidade e ruptura. Podemos observar, por vezes, algumas quebras no desenvolvimento do pensamento que o autor vem perseguindo, o qual é, muitas vezes, retomado. É como se estivéssemos acompanhando Gramsci na feitura de um texto a ser apresentado posteriormente em uma versão final” (SOBRAL, 2010, p. 70).

teóricos da educação que se situam no campo da pós-modernidade até os teóricos que assentam suas reflexões no campo do materialismo histórico-dialético; [...] e, por último, pela atualidade de suas elaborações nesse documento (SOBRAL, 2010, p. 71).

A reforma gentílica³⁸ constituiu importante instrumento disseminador do ideário fascista. No intuito de manter a vigência da nova ordem instituída, a escola se propôs a instruir a mão-de-obra necessária à nova indústria. Nesse sentido, Miranda e Azevedo (2007) atestam que, em razão da reestruturação, ocorre um esvaziamento brutal dos conteúdos, mormente na escola elementar, cuja preocupação em ressaltar o regime e a nação tornaram-se o centro das atenções, numa corpulenta doutrinação ideológica.

Diante da necessária tergiversação, torna-se mais fácil a compreensão do *Caderno 12*, ao passo que nos defrontamos com as diversas transformações na política educacional, unidas à crise do *modus vivendi* da época. Gramsci (2006, p. 33) assinala que, com o estabelecimento da sociedade moderna, além do ensino tradicional humanista “[...] destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida”, passa a coexistir um sistema educacional que se volta especificamente à formação necessária ao desempenho de atividades meramente práticas, como podemos observar na citação que se segue:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que **este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático**, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Esse autor enxergava que no epicentro da problemática da industrialização estava a incessante postura do Estado de conservar a forma de sociabilidade dividida em classes antagônicas, por meio da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, executada na escola sob a fragmentação entre o ensino técnico-manual e o ensino intelectual. Não por acaso, a essa época o Estado proclamou a escola profissional como baluarte da democracia³⁹ devido ao aumento da oferta em quantidade, o que garantiu que um maior número de indivíduos tivesse acesso a ela. A criação das escolas profissionalizantes constitui, assim, eficiente manobra burguesa no agravamento do caráter dualista assumido pela educação, cujo

³⁸ Ao ocupar o cargo de Ministro da Instrução Pública no governo fascista, Giovanni Gentile comandou, em 1923, uma reforma no sistema educacional. Contando com o apoio de amigos, ex-alunos e teóricos da educação, fez vigorar mudanças nas esferas administrativas, financeiras e legislativas e, como não poderia deixar de ser, curriculares.

³⁹ Conferir os esclarecimentos de Ivo Tonet (2013) sobre os limites da democracia e da cidadania.

propósito claramente demarcado, como relembra Jimenez (2001a, p. 75) com inspiração gramsciana, tem sido “instruir os trabalhadores sem educá-los para governar”.

Surge, pois, a necessidade urgente de unir teoria e prática, alterando os processos de formação a fim de superar essa cisão, longe de “significar a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à formação de mão de obra ligada a funções subalternas [...] proposta predileta dos burgueses” (Jimenez, 2001a, p. 70). Para Gramsci (2006, p. 33-34), a escola única guarda a solução para a crise do sistema escolar, proporcionando a elevação cultural necessária à classe operária. Vejamos, sobre essa questão, suas palavras:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Atentos à análise empreendida por Gramsci (2006) ao discutir o princípio que deveria reger a educação, entendemos que o pensador sardo admite ser imprescindível para o desenvolvimento industrial uma escola profissional, porém, nunca reduzida e rebaixada a uma “escola manual”. Em seus planos, somente após ter se apropriado do legado de conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade e de adquirir “uma consciência moral e social sólida e homogênea” passaria então o indivíduo ao processo de trabalho propriamente dito ou às escolas técnicas (GRAMSCI, 2006, p. 39). A proposta de sua escola única se volta também a promover este equilíbrio, formando o homem para sua inteireza, plenitude. Inspirado no legado de Marx, Gramsci (2005, p.225) formula uma visão do homem novo uníssona com o pensamento marxiano de formação omnilateral:

O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim, dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformando em homem-massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual.

Na elaboração da escola unitária, fica evidente a perspectiva revolucionária assumida por Gramsci ao propor reorganizar o sistema educacional de modo a permitir que se estabelecessem novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual. Após a escola unitária, os elementos de sistematização, expansão e criação espiritual estariam cruzados – numa interseção permanente – entre as atividades intelectual e manual.

Ressaltamos a vigência do pensamento gramsciano em face da crise ainda mais avançada do sistema escolar enfrentada na atualidade. Suas considerações sobre o trabalho como princípio educativo baseiam-se, principalmente, no processo onto-histórico de produção

da existência humana, no qual a produção de conhecimentos aparece como apenas uma das inúmeras dimensões desse processo. Assim, nas críticas que ele fez à organização escolar burguesa, ou seja, ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial.

Apoiado em Marx e Engels, Suchodolski (1976, p. 136) comprova o caráter de classe do ensino burguês, manifestado de forma mais nítida a educação oferecida aos filhos dos operários e camponeses: “A filosofia de Marx e Engels desmascara os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo”. Afirmar ainda que esse desmascaramento “mostra que as teses filosóficas em que se apóiam as teses pedagógicas foram escolhidas de modo falso e arbitrário”.

A educação dos filhos da classe dominante avaliada por Suchodolski (1976, p. 16), “[...] baseia-se na mentira e na fraude, e a educação da classe oprimida, no que é indispensável [...]”, muito embora quem decida o que é indispensável sejam os capitalistas e não as necessidades gerais da sociedade. A crítica de Marx alonga-se ao ensino profissional universal apresentado pela burguesia que, no entender de Manacorda (2010b), não passava de um adestramento do operário a tantos ramos de trabalho quanto possível, de modo a impedir a introdução de novas máquinas ou mudanças na divisão do trabalho.

Frisamos, portanto, a necessidade apontada por Marx e Engels (2012) em abolir o sistema educativo burguês e a divisão do trabalho no sentido de interromper a hipertrofia e atrofia que provocam nos pólos da sociedade em sentidos opostos. Suchodolski (1976) arremata ainda que, se por um lado, uma minoria sofre pelo excesso de uma formação intelectual e abstrata, por outro lado, outros tantos desfalecem sob o peso de um trabalho embrutecedor, meramente físico, mecânico. A ideia de formação humana integral em Marx e Engels, fundamentada nos conceitos de referência do trabalho como princípio educativo⁴⁰, união trabalho-ensino, politecnia e omnilateralidade – que procuramos, ainda que brevemente, contemplar ao longo deste primeiro capítulo – se confronta com a ideia de integração apreendida nas escolas profissionais que compõem o ensino médio integrado do Ceará.

⁴⁰ Neste ponto da pesquisa, assinalamos a impossibilidade de desenvolvermos a categoria do trabalho como princípio educativo nos termos postos por Gramsci. Mesmo reconhecendo a fundamental importância de tal tese, bem como sua complexidade, optamos por não nos afastar de nosso objeto de estudo, a saber, o Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará. Conferir a pesquisa de Sobral (2010), cujos esforços investigativos contemplaram a temática: *O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana*.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA AMBIVALÊNCIA ASSUMIDA PELA TÉCNICA E TECNOLOGIA: A INCORPORAÇÃO DETURPADA DESSAS CATEGORIAS AO DISCURSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

As soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais (José Martí apud Mészáros, 2008, p.35).

Na proposta deste capítulo, para que nossa pesquisa possa avançar sobre bases mais sólidas e respeitando os caminhos que indicam o objeto, sentimos a necessidade, mesmo que de modo sintético, de visitar os conceitos de técnica e tecnologia. Portanto, situando o papel da técnica e da tecnologia dentro da chamada “era tecnológica”, discutiremos suas facetas redentora e malévola, valorizando-as para o alcance da emancipação humana e demonstrando que a apropriação dessas categorias permite uma abordagem mais consistente de nosso objeto de estudo: o ensino médio integrado à educação profissionalizante. Para essa empreitada, recorreremos às pesquisas do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2008) e alguns de seus comentadores críticos, a exemplo de Santos (2005; 2012; 2013a), Rüdiger (2005), Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010), entre alguns outros autores.

Avançando nos aspectos fundamentais para a compreensão de nossa problemática, exploramos a chamada revolução técnico-científica⁴¹ e o reabastecimento de possibilidades tecnológicas resultantes dela. Amparados fundamentalmente em Braverman (1980), Álvaro Vieira Pinto (2008), Sousa Júnior (2010) e Romero (2005), examinamos o modo como a partir desse marco, a ciência foi transformada em mercadoria, tornando-se menos eventual e mais ajustada às necessidades imediatas do capital, impulsionada pela demanda capitalista⁴² como qualquer outro item de ordem comercial.

⁴¹ A chamada revolução técnico-científica se instaurou a partir da década de 1970, com a vinculação da produção às descobertas tecnológicas e informação. Essa aplicação sistemática da técnica (conforme admitida na perspectiva burguesa) e da ciência nos processos produtivos configurou-se como condição basilar para a ordem capitalista no sentido de renovar perpetuamente a estágio tecnológico da sociedade.

⁴² Julgamos necessário, neste ponto, distinguir os conceitos de capital e capitalismo. Sucintamente podemos definir que capital é a acumulação de valor que atua para gerar e acumular mais valor. Antes mesmo da vigência do capitalismo a classe dominante já acumulava riquezas que, embora ainda não configurassem capital, apresentavam a mesma fonte comum: o trabalho excedente. A acumulação de mais-valia através do trabalho pode tornar-se mercadoria, dinheiro, meios de produção ou uma combinação dos três, atuando para garantir uma acumulação posterior. Por isso Marx (1989) descreveu este processo como “a auto-expansão de valor” e descreveu, de forma quase poética, este processo: “o capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que apenas se reanima dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa” (MARX, 1989, p. 189). O capitalismo, por seu turno, é o modo de produção que organiza toda a vida social em torno do mercado e de sua lógica.

Diante da realidade que promove a crescente profissionalização e privatização do ensino, encerramos este capítulo com a discussão das funções veladas de contenção que a profissionalização do ensino médio mascara, embasados teoricamente nas contribuições de Cunha (1977), Santos (2012), Sousa Júnior (2011), Xerez (2013), entre outros autores. Essa, certamente, não foi uma escolha arbitrária nossa, mas uma tentativa de promover o debate sobre a ampliação e consolidação da dualidade educativa nas esferas profissional e propedêutica, pública e privada; caminho imposto pelo próprio objeto.

2.1 A educação no contexto da chamada era tecnológica: uma introdução sobre as apropriações indevidas sobre a técnica e a tecnologia

Uma das questões com as quais nos deparamos neste ponto da pesquisa foi: os conceitos de onnilateralidade e politecnia guardam diferenças fundamentais entre si? Para Sousa Júnior (2010), não. Pelo que demonstra o autor, tais conceitos assemelham-se na ambição de uma formação ampla aos trabalhadores, pautada na articulação entre teoria e prática e propulsionada pelos avanços tecnológicos, o que parece estabelecer uma relação entre Manacorda (2010b) e os postulados marxianos quanto à “positividade da versatilidade da indústria moderna com o conceito de onnilateralidade” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 92). Manacorda (2010b), ao partir das reflexões marxianas segundo o potencial progressivo da tecnologia, penetra na dialética de tal categoria, o que significa reconhecer claramente duas peculiaridades: o realce da apropriação dos resultados do trabalho e seu potencial emancipador. Pelo que se pode entender das colocações de nosso autor romano, a tecnologia é definida por Marx (1989) como a aplicação das ciências à produção e, por isso, desenvolve as matizes teórico-práticas da tecnologia frente ao ‘saber fazer’ enquanto única urgência aos operários. A propósito das mediações de Manacorda (2010b) sobre a dialética da tecnologia, Sousa Júnior (2010, p. 92) faz a seguinte ponderação:

Entretanto, parece haver aí uma supervalorização desse potencial emancipador a ponto de se imaginar que a formação onilateral estaria diretamente associada a ele. A formação polivalente é mesmo posta pelos avanços produtivos, mas é contraditório o potencial emancipador que esses avanços carregam, pois implica ao mesmo tempo em qualificação superior e desqualificação.

Saviani (2007) ressalva que Marx utilizou a palavra politecnia pela primeira vez juntamente com tecnologia, cuja definição se refere ao estudo da técnica - definição retificada por Vieira Pinto (2008), como veremos a seguir. A propósito do caráter educativo da politecnia, resumia o confronto à formação recebida pelos trabalhadores durante a ascensão

industrial e, de modo algum, resumia a tecnologia segundo os ditames capitalistas ou à polivalência⁴³ reclamada no seio deste modo de produção, sendo o debate politécnico proposto por Marx anterior ao primado da polivalência do trabalho⁴⁴, que se estabelece na passagem do século XX para o XXI. Guardamos, assim, o uso do termo politecnia distanciado da concepção tecnológica segundo os ditames capitais, que compara ou rebaixa esta proposta emancipadora à concepção produtiva do trabalho contemporâneo informatizado suscitado pela polivalência do trabalho.

Frente ao avanço da indústria moderna, Sousa Júnior (2010) relembra que Marx (1978, p. 81) já apontava prováveis contradições em relação à tecnologia: “sabemos que as novas forças da sociedade têm unicamente necessidade, para adquirir um efeito benéfico, de homens novos, que a dominarão – refiro-me aos operários”. Segundo aquele autor, nessa contradição encontra-se o potencial emancipador dos avanços tecnológicos e aduz, entretanto, que “seria ingênuo acreditar que essa contradição geraria um movimento mecânico de superação, bem como, acreditar que a tecnologia é emancipadora em si mesma” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 92).

Na atualidade, constatamos a reversão da técnica ao simples fazer e, perseguindo a visão crítica de tal categoria, ajustamos a compreensão deste conceito para além da ação ou da transformação da teoria em prática, pois, embora tenha fundamental acepção no conhecimento necessário para a realização de uma atividade, consegue ir muito além, podendo criar, inclusive, as condições necessárias para o estabelecimento da politecnia. Manacorda (2010b) defende que o uso do termo tecnologia é mais adequado, e pondera que, literalmente, a significação de politecnia referenda a prática, o que poderia aproximá-la da noção deturpada de polivalência e de técnicas desarticuladas, enquanto que a tecnologia está claramente

⁴³ O esgotamento do modelo taylorista, a partir da segunda metade do século XX, fez emergir modelos de produção e trabalho marcados pela flexibilidade como, por exemplo, o toyotismo. Tal modelo japonês parece ter melhor se adequadado à chamada Terceira Revolução Industrial, orientado, fundamentalmente pela homogeneização tanto na produção quanto na organização do trabalho. A polivalência inaugura um novo perfil de trabalhador desejado pelas organizações, diferente do trabalhador-bovino que marcou o modelo taylorista. Em vez de força física e capacidade cognitiva suficiente para realizar exatamente a tarefa prescrita isoladamente, o trabalhador polivalente é chamado a extrapolar as tarefas prescritas, criando novos modos operatórios como forma de melhorar processos e inovar paulatinamente a produção, mas sem transgredir as fronteiras hierárquicas (CHIARIELLO; EID, 2011). Um trabalhador polivalente promissor renova constantemente seus conhecimentos e dedica todo o seu tempo (*full time*) para melhor servir a empresa capitalista, o que reforça o estranhamento em relação ao seu trabalho.

⁴⁴ A esse respeito, Dore (2006) estratifica os primeiros arranjos industriais e, em seguida, no corpo social. Pondera que uma análise superficial da politecnia pode facilmente associá-la à acepção de polivalência, fazendo uma apropriação indevida da proposta marxiana aos preceitos capitalistas. Saviani (2007), por sua vez, destaca a importância de não perder de vista os valores impregnados na politecnia, sobretudo como forma de conservar os pressupostos desta filosofia.

assentada na profícua união entre teoria e prática. Já Saviani (2007) demarca sua preferência pela politecnia e, para escudar tal posição, desenvolve sua análise não a partir dos aspectos etimológicos, mas semânticos. A apreciação de Saviani (2007) é interessante porque demonstra que, à época de Marx o emprego da tecnologia era pouco utilizado em textos econômicos e discursos pedagógicos burgueses, situação que se modificou bastante de lá pra cá. “Enquanto o termo ‘tecnologia’ foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo ‘politecnia’ sobreviveu” (SAVIANI, 2007, p. 163). Frente às citadas mediações, Sousa Júnior (2010, p. 99-100) observa que

Tanto na perspectiva burguesa quanto na proposta de Marx estão presentes a ideia da polivalência, da formação multifacetada. Todavia, a formação polivalente da proposta de politecnia do capital na verdade tratava de treinamento da força de trabalho e objetivava a satisfação das demandas da produção de mercadorias. Já a formação polivalente no conceito de politecnia de Marx buscava efetivamente articular teoria e prática e os diversos conteúdos do ensino a outras dimensões formativas, sem falar no fato de que seu objetivo era a formação do sujeito social revolucionário na perspectiva da emancipação social.

Esse autor argumenta ainda que a proposta marxiana não se opõe radicalmente à concepção burguesa de politecnia, já que incorpora sua ideia central. Entretanto, relembra o fato de que Marx amplia – e muito – a noção de polivalência presente na proposta burguesa, pois apesar de compreender a polivalência como uma necessidade objetiva da indústria moderna, empreende uma crítica radical à noção reducionista que limita a formação à mera força de trabalho produtora de mercadorias.

Tratada de forma maniqueísta, o primado da técnica não deve ser endeusado nem repudiado, mas analisado criticamente sobre bases filosóficas consistentes, de modo a situar seu papel no desenvolvimento histórico da humanidade. Álvaro Vieira Pinto (2008) enfatiza que a filosofia da técnica precisa estar baseada no entendimento da relação homem e natureza⁴⁵, contextualizada no modo de produção da sociedade, fundamentada na perspectiva do materialismo dialético. Comenta, ainda, que a partir da categorização da técnica e da tecnologia, produziu-se intencionalmente e/ou ingenuamente uma conexão de fatores que servem de base de sustentação a um apanhado de concepções teóricas ludibrianes que encobrem o cenário de profunda barbárie social⁴⁶. Tais misticismos conceituais pretendem, ao

⁴⁵Algumas correntes interpretam que Marx tenha destacado o fator tecnológico como sendo o fundamento-motor do processo produtivo. A brevidade desta pesquisa não nos permite adentrar esta polêmica, por temor de nos afastarmos, de nosso objeto de estudo. Contudo, consideramos estas abordagens como sendo graves deturpações da categoria marxiana já que entende-se ser muito maior do que a técnica em si, as relações estabelecidas a partir das condições naturais e históricas de existência. Conferir Vieira Pinto (2008).

⁴⁶ Fenômeno destacado por Mészáros (2000) ao analisar a crise estrutural do capital.

fim e ao cabo, encobrir as precípuas consequências da crise capitalista, além de comporem e difundirem o arcabouço ideológico⁴⁷ responsável por inserir o cotidiano do trabalhador nesse emaranhado apologético de deturpação dessas duas categorias.

Na tentativa de refutar as críticas dirigidas a Marx sobre um provável determinismo econômico, Braverman (1980, p. 26) dedica algumas páginas à discussão da abordagem do filósofo alemão entre tecnologia e sociedade, visto que “a ciência ortodoxa, [...] embora penda para o mais vulgar e superficial determinismo tecnológico, frequentemente se equivoca na interpretação de Marx precisamente nesse assunto, e o acusa do mesmo pecado”. Com efeito, esse autor, que parte do questionamento sobre o conceito de qualificação média⁴⁸, procura recuperar uma análise concreta e historicamente específica da tecnologia, demonstrando o pensamento de Marx no trato das forças produtivas e das relações sociais de forma interligada, mútua, em que uma influencia a outra de forma dialética, sem exclusividade de causa ou efeito. E prossegue:

[...] a relação entre o capital como uma forma social e o modo capitalista de produção como uma organização técnica. Dentro dos limites históricos e analíticos do capitalismo, de acordo com a análise de Marx, a tecnologia em vez de simplesmente *produzir* relações sociais *é produzida pelas* relações sociais representadas pelo capital. [...] o primeiro volume de *O Capital* pode ser considerado um ensaio maciço sobre como a mercadoria se constitui, em um apropriado quadro social e tecnológico, como amadurece na forma de capital e como a forma social de capital, levado a incessante acumulação como condição de sua própria existência, *transforma completamente a tecnologia* (BRAVERMAN, 1980, p.28-9, itálicos do autor).

O referido autor considera que gerenciar o processo produtivo proporciona estrutura formal, mas ele jamais estaria completo sem seu conteúdo que é uma questão de técnica. Assinala que a técnica parte da especialidade, do ofício, para depois assumir um caráter cada

⁴⁷ Ressaltamos, à luz do pensamento marxista, nosso posicionamento ao compreender a ideologia como um instrumento de reprodução da sociedade burguesa, onde um conjunto de proposições e discursos prontos são elaborados no intuito de aparentar que os interesses da classe dominante são, na verdade, interesses coletivos. No entender de Althusser (1967), o método substancial da ideologia é a utilização do discurso lacunar que sugere, através de proposições verdadeiras, outras que são falsas. Costa (2007, p. 91), entretanto, empreende a discussão da marca gnosiológica do pensamento de Althusser: “primeiro por sua perspectiva supostamente marxiana e radicalmente anti-ontológica, e segundo pela influência que o conceito althusseriano de ideologia teve e tem tanto na militância de esquerda, quanto no espaço acadêmico, em particular nas reflexões sobre a temática educacional”. Gramsci (1974, p. 1003), por seu turno, assevera ser “preciso, portanto, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, que são necessárias a uma certa estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, ‘queridas’. Enquanto historicamente necessárias têm uma validade que é validade ‘psicológica’, ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno em que os homens se movem, adquirem consciência da sua posição, lutam, etc. Enquanto ‘arbitrárias’ não criam outra coisa senão ‘movimentos’ individuais, polémicas (sic), etc. (não são completamente inúteis nem mesmo estas. Porque são como o erro que se à verdade e a afirma)”.

⁴⁸ Braverman (1987, p. 361) repreende o aumento da média da qualificação do trabalhador para atender as necessidades do capitalismo, que passa a incorporar, a partir do advento da gerência científica, “o desenvolvimento da tecnologia e aplicação a ela das ciências fundamentais, [...] não passa de uma tautologia”

vez mais científico à medida que “o conhecimento das leis naturais aumenta e destitui o conhecimento fragmentado e as tradições fixas do ofício” (BRAVERMAN, 1980, p. 137).

Vieira Pinto (2008), por seu turno, esclarece que o temor de submeter o homem à técnica constitui verdadeiro engano, visto que ambos estão determinados por uma relação recíproca. Conquanto, o receio de sujeitar a vida humana à técnica não se determina nela em si, mas no regime social estabelecido, que revela uma visão simplista e reduzida desta categoria. Fazendo coro com o filósofo brasileiro, Rüdiger (2005) considera que a promoção – quase que publicitária da técnica não é menos alienante do que sua rejeição. Já para entendimento de Sousa Júnior (2010, p. 93), fundamental é inicialmente compreender que

[...] não parece razoável supervalorizar o potencial emancipador da tecnologia da indústria moderna pelo simples fato de que representa nível de qualificação superior às formas de trabalho pré-modernas. Esse entendimento mesmo, via de regra, tende a apagar a contradição própria de todo avanço tecnológico e científico no mundo das mercadorias que é justamente a dimensão imanente da desqualificação e da degradação do trabalho.

Em linhas gerais, como entende Vieira Pinto (2008, p. 291), a ambivalência da tecnologia “demonstra-se muito apropriada para dar-lhe a aparência de divindade transcendente”. Como entende Santos (2012), a história se encarregou de registrar a maneira como alguns povos se desenvolveram através da espoliação, pilhagem, genocídio, dentre outras práticas de brutais de acumulação. Nos marcos do capitalismo monopolista e da crise crônica do capital contemporâneo, essa evolução deixou importante herança e ainda contribui com o alarmante desnível de acúmulo de técnicas e tecnologias entre os países situados no centro e na periferia do capitalismo, numa curva que ainda está na crescente. Contrariamente, vislumbrando outra perspectiva, avistamos a tecnologia na perspectiva de nosso filósofo, como algo que deveria “ser, por necessidade, patrimônio da espécie” humana (VIEIRA PINTO, 2008, p. 269). A tecnologia em si, entretanto, não guarda o cerne da questão, pois se trata de uma condição para a evolução humana, para a emancipação plena da humanidade. As máquinas construídas pelo trabalho do ser social não tem o poder de promover a atual precarização social agudizada pela era do capital, não há carga moral nela, boa ou má. A essência do problema reside no emprego que se faz da tecnologia, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial (SANTOS, 2012).

Sobre as facetas – malévola e redentora – assumidas pela tecnologia nos tempos atuais, o próprio Vieira Pinto (2008) argumenta que alguns literatos e filósofos, debruçados sobre a filosofia da técnica, se utilizam de sofisticados argumentos para fazer apologia ao que acreditam ser a “sociedade do conhecimento”, ou, sob outras alcunhas não menos sedutoras,

conforme relembra Santos (2012, p. 51), como: era tecnocrata, da informação, tecnológica, dentre outras. Este último estudioso, em debate com Vieira Pinto, destaca ainda que a expressão “era tecnológica” em seu sentido ontológico, designa toda a época da evolução humana onde o homem age sobre a natureza a partir das técnicas disponíveis para satisfazer contradições existentes entre ele e o meio natural. Logo:

Toda fase da história humana, em qualquer cultura, caracteriza-se, do ponto de vista descritivo, pelas produções técnicas capazes de elaborar. O salto representado pela habilidade de polir a pedra, em contraste com a simples fragmentação, tem tão alta importância que pode ser utilizado como manifestação divisória de dois pólos multimilenares da evolução humana. A passagem, posterior, à agricultura, à domesticação de animais e à produção de utensílios de barro são fatos de transcendência comparável à da chamada Revolução Industrial dos tempos modernos e, na atualidade, à introdução das novas fontes de energia obtida das reações nucleares (VIEIRA PINTO, 2008, p. 63).

Segundo este autor, todas as eras foram tecnológicas, todas expressaram o apogeu da evolução técnica humana. A tecnologia é compreendida como um fator de propulsão do homem e “supor o contrário, seria imaginar que a história se repita, estacione ou corra para trás; o homem, jamais seria humanizado se não fosse tecnológico” (VIEIRA PINTO, 2008, p. 47). Conforme comenta Santos (2012, p. 50), para o filósofo brasileiro, o termo “era tecnológica” é utilizado para distinguir os tempos atuais dos tempos mais remotos da humanidade ou ainda, para conferir supremacia às nações que estão no centro das relações globalizadas em relação a outras menos favorecidas, preteridas, que compõem a periferia do capital. Rüdiger (2005), debruçado sobre o legado de Vieira Pinto, destaca que os tecnocratas futuristas celebram a técnica com o intuito de impedir sua apropriação autônoma, ou impedir seu incremento por parte das nações atrasadas, enquanto que os humanistas retrógrados a reprovam pelas mesmas razões, ainda que de forma inversa, ao suscitarem o elogio dos estágios mais atrasados de vida social e certificarem um tom apocalíptico ao seu desenvolvimento. Sobre esse debate, parece-nos importante que se acrescente, as palavras de Santos (2012, p. 51):

A tecnologia na chamada “era tecnológica” sofre dois ataques frontais. Se por um lado é tida como demoníaca, por outro, é apresentada como a endeusada saída para todos os males da humanidade, sobretudo nos países que orbitam na periferia do capitalismo avançado. Ambas as posições, por não levarem em conta o fato absolutamente primordial: a relação produtiva que o homem mantém com o seu entorno, são completamente falsas.

Confirmamos através das palavras de Vieira Pinto (2008) que o homem, distanciado do mundo devido à privação da prática de transformação material da realidade e do estranhamento com o produto de seu trabalho, perdeu, pouco a pouco, a noção de ser o autor de suas obras, acreditando estar situado numa era privilegiada em relação às demais devido às

regalias que alguns poucos concentram. Sobre a questão, Santos (2012, p. 51) em aberta inspiração nas pesquisas de Vieira Pinto, desconstrói esta falácia acrescentando ao debate o seguinte:

A expressão “era tecnológica”, em seu sentido onto-histórico, apenas serve para evocar toda época da evolução humana onde o homem age sobre a natureza com as técnicas que dispõe para solucionar as contradições existentes entre ele e o meio natural. Isto é, quando o sujeito utiliza as propriedades dos corpos, as forças naturais desantropomorfizadas que existem independente de sua vontade, como forma de fortalecer o rendimento de seu trabalho sobre os objetos naturais que recebem sua ação.

Se, em termos filosóficos, “[...] o ato [técnica] realiza, enquanto mediação, o fim intencional do agente, é a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente” (VIEIRA PINTO, 2008, 175-8), a técnica só pode ser avaliada e classificada em boa ou ruim quando correlacionada às suas finalidades. Para este filósofo, só é possível estudar a técnica posicionando-a em seu logos: a tecnologia. Santos (2005), em acordo com o filósofo, alerta para o fato de a tecnologia não conter em si substrato moral para ser boa ou má. Parafraseando este estudioso, entendemos ser o emprego que se faz da tecnologia, “em essência, onde devemos procurar o cerne da questão, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial” (SANTOS, 2013a, p. 70).

O que significa dizer, apoiados em Vieira Pinto (2008, p. 269), que a tecnologia “deve ser, por necessidade, patrimônio da espécie”. Conforme já epigrafamos, ao longo dos tempos, o ser social necessitou de aprimorar sua técnica para viabilizar a evolução e perpetuação de toda uma espécie. Nesses termos, constitui grande equívoco justificar o problema da pobreza “nas entranhas da tecnologia”, pois o conjunto de mazelas sociais experimentadas pela humanidade é justificado, em essência, pela estrutura que nos rege (SANTOS, 2013a, p. 70). O princípio da desigualdade caminha, lado a lado, com os pressupostos do modelo opressor do capital, não da tecnologia, elemento fundamental para a emancipação humana.

Segundo Freitas (2006) umas das questões fundamentais que motivaram os estudos de Álvaro Vieira Pinto foi o problema que enxergou para a juventude brasileira, depois de constatar que esta procurou em Hegel e Marx argumentos para recusar a crença de que a tecnologia necessariamente se vinculava à opressão social. Destacamos que um dos princípios mais importantes da análise do filósofo fluminense é exatamente o fato de considerar o trabalho tecnologicamente elaborado um direito e uma prerrogativa da juventude, indicando assim a necessidade de desmistificar tal categoria.

O caráter mistificador implantado em torno da técnica e da tecnologia é de grande valia para justificar as políticas educacionais que elevam o ensino profissionalizante como principal, para não dizer única, alternativa possível aos filhos dos trabalhadores. Desconstruir a idolatria vinculada à suposta “era tecnológica” permite desmontar o arcabouço ideológico que a reveste, de modo a denunciar as refinadas táticas de controle daqueles que Vieira Pinto (2008, p. 65) nomeou de “grandes conglomerados capitalistas”.

Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010, p. 286) analisam como estes conceitos [técnica e tecnologia] têm sido empregados nas instituições escolares através dos enunciados presentes nos documentos oficiais que propõem e definem as políticas curriculares para o sistema educacional brasileiro. Tomemos para análise os documentos utilizados pelos autores como objeto de análise, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2000), conforme justificam: “As prescrições curriculares, em especial os documentos analisados, não representam um texto homogêneo ou articulado aos interesses de um único grupo de profissionais, pensadores e responsáveis pela implementação das políticas educacionais”. Na verdade, prosseguem os atores, “trata-se de um documento produzido no embate entre diferentes perspectivas e, portanto, representa as tensões existentes no campo da educação no momento de sua elaboração e processo de implementação” (2010, p. 286).

Sendo assim, ressaltamos, com o suporte fornecido pelos autores supracitados, que a forma como se realizou a apropriação histórica dos conceitos de técnica e tecnologia partiu de dois pressupostos: 1) a ativa vinculação da escola, em sua forma institucional, aos diferentes modos de produção numa relação histórica entre a instituição escolar e os sistemas produtivos⁴⁹; 2) a utilização e preservação – na educação e, em especial, na educação profissional – da norma que enaltece a contínua mudança tecnológica, o que reitera os discursos de valorização da chamada “era tecnológica”, fortalecendo uma suposta neutralidade da tecnologia, além de uma lógica pragmática e utilitarista.

A necessidade apontada por Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010, p. 286) de (re) conceitualizar a tecnologia se alinha a um dos objetivos de pesquisa por nós delineados, na medida em que constatamos que a educação escolar contém em si a expressão de algumas tecnologias, sejam elas simbólicas, organizacionais ou instrumentais o que, tomadas por

⁴⁹ Temática já abordada por nós no capítulo primeiro deste estudo, onde procuramos situar historicamente a educação através dos tempos, não apenas como uma revisão, ou mero apanhado, mas empreendendo uma releitura cuidadosa que pudesse nos falar sobre a realidade vigente e, conseqüentemente, sobre nosso objeto de estudo.

inovações pedagógicas, impõem a revisão constante das competências e concepções correntes na escola. Entendemos aqui as tecnologias incorporadas à educação escolar conforme a categorização dos referidos autores, a saber: “simbólicas inventadas (linguagem, representações icônicas, saberes escolares), tecnologias organizacionais (gestão, arquitetura escolar, disciplina) e tecnologias instrumentais (quadro-verde, giz, televisão, vídeo, computador)”.

Desvendar a ambivalência assumida pela técnica/tecnologia na sociedade vigente viabiliza uma análise mais consistente e madura em torno do nosso objeto de estudo, a educação profissionalizante, bem como sobre as reformulações educacionais que tem servido de legitimação para que o complexo da educação sirva de sustentáculo para executar o projeto burguês de segregação entre doutores e técnicos (no sentido menor da palavra), entre privilegiados e subalternos.

A esta altura da pesquisa, dedicaremos algumas páginas à discussão da revolução técnico-científica e da profissionalização do ensino médio a partir das mediações do legado marxiano sobre a relação entre tecnologia e sociedade, bem como a necessária compatibilidade entre o desenvolvimento das forças produtivas e as alterações nas relações sociais⁵⁰. Entendemos que ambas interferem mutuamente na transformação uma da outra e consideramos pertinente abordar a configuração da tecnologia dentro dos limites históricos e analíticos do modo de produção capitalista cujo objetivo, em vez de produzir relações sociais é, ao contrário, determinada pelas relações distorcidas pelo capital. Para tal empreitada, partimos das considerações de Marx (1989) a respeito de como a mercadoria – amadurecida na forma de capital – se consolida num conveniente quadro social e tecnológico de incessante acumulação, condição de sua própria existência.

2.2 Alguns aspectos críticos da revolução técnico-científica e da profissionalização do ensino médio: funções veladas de contenção

Braverman (1980) aponta que a ciência – depois do trabalho – é a última e mais importante propriedade social a converter-se num facilitador do capital. A incorporação da ciência às firmas e organizações capitalistas justifica a conversão dos pesquisadores quase amadores para o estado atual, altamente organizado e perdulariamente financiado. A aplicação persistente da técnica e da ciência no processo produtivo - a fim de renovar constantemente o estágio tecnológico da sociedade - é requisito fundamental para a ordem do capitalismo. Se o

⁵⁰ “En la sociedad actual, en la industria basada sobre los cambios individuales, la anarquía de la producción, fuente de tanta miseria, es al propio tiempo la fuente de todo progreso” (MARX, 1974, p. 49).

princípio regente deste modo de produção é a acumulação, a gerência científica exerce um papel fundamental nas transformações funcionais e estruturais da produção e da classe trabalhadora.

A princípio a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão-somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas, mas depois o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica, a pesquisa, os laboratórios, etc. com o imenso excedente do produto social que ou pertence diretamente a ele ou que o capitalista dispõe como um domínio total na forma de rendas de tributos (BRAVERMAN, 1980, p. 138).

Reconhece o autor, entretanto, a existência de uma quantidade jamais vista de conhecimentos científicos incorporados aos processos produtivos, o que gera a necessidade de qualificar/requalificar o trabalhador a fim de que possa “acompanhar” as evoluções tecnológicas associadas à produção. Perante o crescente desenvolvimento das tecnologias e sua absorção no processo produtivo, o capitalismo demanda que o trabalhador submeta-se, continuamente, à qualificação, requalificação e atualização (a insigne educação continuada) de suas habilidades para melhor operar a produção. Examinando os rumos tomados por essa trajetória, verificamos que, caso essa formação não ocorra, o processo de valorização do capital, em termos absolutos ou relativos, fica comprometido. Conforme debate Braverman (1980), a massa trabalhadora nada tem a ganhar com o fato do declínio de seu comando sobre o processo de trabalho estar compensado pelo comando crescente por parte dos gerentes e engenheiros. Ao contrário, sua qualificação decai em sentido absoluto (com a perda do ofício e das capacitações tradicionais jamais compensadas) e, em maior medida, em sentido relativo.

Vieira Pinto (2008, p. 170) confronta analiticamente a propagação da imagem da “era tecnológica” ao afirmar que, ao contrário, trata-se de um mergulho no provincianismo próprio da consciência ingênua: “o laboratório de pesquisas, anexo à gigantesca fábrica, tem o mesmo significado ético da capelinha outrora obrigatoriamente exigida ao lado dos nossos engenhos rurais”. Sobre esta questão Freitas (2006) sublinha o esforço de Vieira Pinto em debulhar as consequências do conceito de tecnologia e seu alcance no tocante aos aspectos relacionados mais dramáticos. Nesse caso, Vieira Pinto (2008, p. 41) demonstra que o mais grave dano causado pela desigualdade entre países desenvolvidos e os de desenvolvimento capitalista precário é a propagação da crença de que grandes problemas são forçosamente resultado da falta de eficiência na gestão e da escassez de instrumentos adequados e assevera em tom austero: “contra esta errônea e insidiosa uniformização é que nos pronunciamos”.

Segundo expõe Romero (2005), as transformações operadas pela revolução industrial praticamente não constam ou aparecem de forma marginal nos primeiros escritos de Marx. No entanto, passados alguns anos, a temática passa a ocupar uma posição primordial na obra do

autor alemão. Os nexos que compõem a trajetória teórica de Marx sobre a concepção de maquinaria atingem a maturidade em *O Capital* (1989). Desta feita, “resultou um modo original e radical de compreensão do capitalismo industrial” (ROMERO, 2005, p. 30).

Para fins de clareza, Braverman (1980) faz a devida distinção entre revolução técnico-científica e Revolução Industrial. A partir de seus estudos, pudemos constatar que na Revolução Industrial, em contraste com a prática moderna, a ciência não tomou rigorosamente a dianteira da indústria, formulando suas generalizações na marcação do desenvolvimento tecnológico ou em consequência dele. O avanço científico entre os séculos XVI e XVII viabilizou as condições para a Revolução Industrial, mesmo de forma indireta e difusa, pois tanto a ciência ainda não estava estruturada diretamente pelo capitalismo, como “devido ao importante fato histórico de que a técnica desenvolveu-se antes e como um requisito prévio para a ciência” (BRAVERMAN, 1980, p. 138). No período do capitalismo nascente, não houve surgimento significativo de novas técnicas e a ciência, no limite, acompanhava o desenvolvimento concreto da indústria, ou era aplicada de forma eventual. O andamento da tecnologia caracterizou-se de modo intrínseco ao processo produtivo, extraindo maturação científica a partir da evolução concreta da indústria. A revolução de que nos fala Braverman (1980), está fundamentada na incorporação da ciência ao capital, transformando os fins científicos nos próprios fins do capital. Esta opinião é robustecida pelo autor na medida em que constata que a ciência tem sido empregada, através dos tempos, “como fio cortante da transformação industrial” (BRAVERMAN, 1980, p. 140). A partir desta averiguação, o estudioso norte-americano delimita a ciência em dois modos diferentes de existência. Primeiro, destaca que as profissões científicas – na organização atual – praticamente não existiam antes da segunda metade do século XIX.

A história da incorporação da ciência à empresa capitalista começa propriamente na Alemanha. A primeira simbiose entre a ciência e a indústria, que foi desenvolvida pela classe capitalista daquele país, demonstrou ser um dos fatos mais importantes da história mundial no século XX. [...] O papel da ciência na indústria alemã foi o produto da fraqueza do capitalismo alemão em seus estágios iniciais, junto com o estado avançado da ciência teórica alemã (BRAVERMAN, 1980, p. 140).

Depois de termos investigado o reabastecimento das possibilidades tecnológicas a partir da chamada revolução técnico-científica, bem como a transformação da ciência em mercadoria ajustada à lógica do mercado, precisamos agora adentrar na apreciação crítica da educação profissionalizante. Relembremos com Santos (2012) o complexo de determinações que posicionam o Brasil no mapa do mundo batizado de globalizado, que condiciona os países periféricos a comprar artefatos tecnológicos advindos dos países centrais do eixo do capital:

Desprovido dos elementos que favoreçam uma análise devidamente contextualizada do real, capaz de radicar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no plano das necessidades, vinculadas ao complexo do trabalho através de uma teia de infindas mediações, resta ao MEC e a seus gentis intelectuais insistir na crença, praticamente religiosa, do desenvolvimento tecnológico como determinação central da sociabilidade atual, o que caracteriza um ufanismo tecnológico míope e apologético [...] (SANTOS, 2012, p. 127).

Nesse caso, o que Santos (2012, p. 127) parece propor é que uma leitura mais atenta dos documentos oficiais⁵¹ põe à vista que, para o MEC, conforme se indicou acima nas reflexões de Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010), o desenvolvimento da ciência e da tecnologia protagoniza transformações autônomas e, ao passo que supõe haver neutralidade nessa esfera, despreza as experiências sociais “ou, mais diretamente da produção, para além das vontades e conflitos humanos, novos problemas e novos desafios”. Destarte, os cursos aligeirados, rasteiros e conciliados à lógica mercadológica sequer mereciam levar o estandarte dos cursos técnicos, tamanha é a deturpação de tal categoria – já na nomenclatura.

O debate da Educação Profissional – travado por integrantes de várias linhas de pensamento - sempre foi um ponto tenso de incongruência na educação representando, em última análise, as determinações da postura do Estado quanto ao reforço do dualismo educacional. Ao comentar a história do ensino médio no Brasil, Kuenzer (1997, p. 10) reconhece que “ela é a história do enfrentamento dessa tensão, que tem levado não à síntese, mas à polarização”. Através da discussão da proposta direcionada aos jovens de continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, de preparação para o mundo do trabalho⁵², a autora desenvolve a categoria da dualidade estrutural⁵³.

De acordo com o apanhado elaborado por Moura (2010), na relação entre Educação Básica e Educação Profissional no Brasil está gravada a dualidade histórica pela funcionalidade da educação ao modelo de expansão econômica do país. Até o início do século

⁵¹ Aqui, em especial, o Conselho Nacional de Educação (CNE), 2002, p. 26-27.

⁵² Vejamos as considerações de Lessa (2013, p. 18) sobre essa categoria: “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 *shoppings centers* a uma repartição estatal), a linha de montagem, a totalidade das atividades produtivas de uma sociedade ou da humanidade; uma postura de classe, como na expressão mundo do trabalho *versus* o mundo do capital, o sujeito revolucionário etc. Sugere mais do que conceitua. No debate de ideias em uma sociedade de classes, toda imprecisão serve à classe dominante; sendo as ideias dominantes aquelas da classe dominante, as imprecisões tendem a ser interpretadas no sentido mais adequado a esta última”.

⁵³ Acácia Kuenzer (1997) desenvolve esta categoria situando-a na trajetória da educação brasileira. Segundo demarca, esta sempre esteve atrelada aos interesses das empresas por intermédio do Estado.

XIX não há registros de iniciativas educacionais regulares que possam ser descritas como profissionalizantes. Contudo, em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas⁵⁴, temos o marco da educação profissional conforme descreve o Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Ensino Médio público, sobretudo o noturno, ao longo da história, esteve voltado ao mercado de trabalho capitalista, sendo objetivado avidamente pelos estudantes concludentes desta modalidade. Este ideário, segundo aborda Ramos (2010), vigorou plenamente durante o projeto nacional-desenvolvimentista⁵⁵, com a possibilidade ampla de emprego, cuja finalidade mister da educação passou a ser a preparação para o mercado de trabalho, tanto no ensino médio como no ensino superior. Tal projeto, exibiu sua fragilidade a partir da “crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais” (RAMOS, 2010, p. 47). Num cenário de instabilidade empregatícia, canalizar a tônica da educação à preparação para o mercado de trabalho capitalista não fazia muito sentido, o que justificou a mudança do discurso oficial, a partir da LDB nº 9.394/96, para a orientação do desenvolvimento de competências “genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2010, p. 47).

Dada a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental asseguradas na constituição federal⁵⁶, Ramos (2010) relembra que este tem sido priorizado e privilegiado pelas políticas educacionais. Entretanto, pondera que esta expansão e universalidade de oferta custaram a baixa da qualidade, além de o analfabetismo ainda ser uma realidade no país. Sobre a problemática do Ensino Médio, destaca o fato de que estes princípios constitucionais não se estendem a esta modalidade de ensino e expõe limites estaduais de financiamento ao

⁵⁴ Apesar dos registros históricos de experiências a partir de modelos de ofícios manufatureiros destinados à camada “menos favorecida da sociedade”, o Colégio das Fábricas é considerado o primeiro instituto educacional criado pelo poder público e destinava-se a atender artistas e aprendizes vindos de Portugal.

⁵⁵ Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) efervesceram diversos processos sócio-históricos, o que representou um marco nas relações internacionais e nas políticas de governo como um todo. No plano nacional brasileiro, o fim da ditadura Vargas, nos anos 40, e as eleições para Presidente da República na qual foi eleito o General Eurico Gaspar Dutra (coligação PSD/PTB) conduziram ao processo de redemocratização institucional do país. O novo governo estabeleceu prioridades que alinhavam a política econômica brasileira ao capital financeiro internacional, postura consoante à nova ordem mundial pós-guerra. Nos anos 50, na era Juscelino Kubitschek, intensifica-se ainda mais o processo de industrialização pautado no capital estrangeiro, o que significa dizer que os recursos internacionais se consolidaram como alternativa de desenvolvimento econômico. Com efeito, Cruz (2005) nos chama atenção para o fato de que, na década de 1960, há um esgotamento deste modelo, que deixou de incorporar parcelas significativas da população ao projeto societário de civilização burguesa.

⁵⁶ Art. 208 da Constituição Federal de 1988.

considerar que a criação do FUNDEBE⁵⁷ - apesar das contradições -, significou uma medida importante, mas não suficiente.

Ao dimensionar o novo ensino médio profissional, projetado na LDB n° 5692/71, Cunha (1977) aponta, para além da cobertura de uma famigerada carência de profissionais de nível médio, a existência de alvos não manifestos⁵⁸. Segundo este autor, suprir esta suposta carência e eliminar a frustração dos concludentes sem formação profissional, compelidos a buscar cursos superiores, constituem as funções manifestas. Entretanto, de forma velada, estão representadas as funções de contenção do crescente contingente de jovens a buscar cursos superiores, requisito cada vez mais indispensável no discurso da qualificação profissional.

Não é nossa intenção retomar toda a discussão acerca da origem histórica⁵⁹ da reforma do Ensino Médio, contudo, a perspectiva histórica constitui um ponto a se considerar na análise de Cunha (1977), sobretudo a fim de melhor compreender aquilo que designou como entendimento das razões básicas não manifestas. Acreditava este autor que os dirigentes educacionais “não assumiriam a crença da existência de amplas oportunidades ocupacionais para os técnicos, sabendo ser isso uma crença, se não houvesse uma outra razão, subjacente, que os levasse a isso” (CUNHA, 1977, p. 138). Assim, o primeiro movimento do autor é no sentido de explicitar esta razão subjacente a partir do contexto de elaboração da política de profissionalização do ensino médio.

O processo de elaboração da lei em questão tem início com as mudanças políticas de 1964. Dado o caráter de ocasião instalado com o novo esquema de poder⁶⁰, as camadas médias – bem representadas no contingente universitário – passam a ser, progressivamente, as que mais dependem da educação superior para ascender socialmente. “A ascensão de indivíduos das camadas médias ficava dependente da ascensão nas burocracias públicas e privadas e, para isso, a instrução de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais importante” (CUNHA, 1977, p. 139). Embora a política educacional da época tenha

⁵⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

⁵⁸ Cunha refere-se à LDB n° 5692/71.

⁵⁹ Conferir Ramos (2010) sobre os apontamentos da dualidade histórica que marca o ensino, especialmente o ensino médio.

⁶⁰ O golpe de Estado ocorrido em 1964 encerrou o governo do presidente João Goulart e teve como desdobramento a instauração do regime civil-empresarial-militar, acompanhado de censura aos meios de comunicação e violenta repressão política. Com o mundo dividido pela Guerra Fria, a ditadura civil-empresarial-militar justificava suas medidas restritivas sob a égide de manter a estabilidade política e a segurança interna do país.

aumentado as vagas das universidades, a política econômica fez com que essa demanda fosse muito maior que o crescimento em si.

Para reforçar o entendimento deste quadro, Cunha (1977) envida esforços no sentido de expor que o aumento da oferta não acompanhou o aumento da procura, fazendo com que o número de excedentes quadruplicasse entre 1964 e 1969. Como impacto desse processo temos, em 1968, uma série de manifestações estudantis nas principais capitais brasileiras, cujas reivindicações mais frequentes eram relacionadas ao incremento de verbas e vagas.

Diante deste panorama, interessa-nos assinalar que a tentativa do governo em recuperar o controle da situação se deu através da constituição de um grupo de trabalho com a missão de elaborar, em tempo recorde – 30 dias – um projeto de lei de uma reforma universitária⁶¹. Através dos dados recuperados por Cunha (1977) estabelecemos que o grupo de trabalho manifestou-se de forma contrária à expansão das matrículas nas universidades, alegando ser igualmente urgente um crescimento equilibrado do sistema de ensino em seus vários níveis. O anteprojeto da reforma universitária recomendou a reforma do ensino médio como medida essencial ao crescimento “ordenado” do ensino superior, indicando que ele deveria ser profissionalizante, passando a deslocar para o mercado de trabalho capitalista um grande número de alunos que representavam potencial demanda aos cursos superiores.

Podemos sublinhar que além da reforma universitária, o relatório do grupo de trabalho supracitado sugere uma reforma do Ensino Médio de modo que este, preparando para o mundo laboral, diminuísse o excedente da demanda de vagas nas instituições de ensino superior. Logo, do ponto de vista idealista da retrógrada elite brasileira, reformar o EM poria fim a pelo menos três pendências urgentes: o problema político gerado pela onda de manifestações por mais vagas e verbas; o problema social – com potencial de catalisar o primeiro – relacionado à frustração daqueles que, mesmo com nível superior, encontravam dificuldades em conseguir os empregos projetados, almejados; e, por fim, o problema financeiro, com a diminuição dos gastos públicos com o ensino superior, a partir da quebra de seu ritmo de crescimento.

Um elo a ser considerado na análise de Cunha (1977), entre a reforma universitária e a profissionalização do ensino médio, refere-se à vinculação de uma doutrina pedagógica. Acredita este autor que neste elo primeiro encontra-se a origem histórica da Lei

⁶¹ Conferir: Ministério da Educação e Cultura: Reforma Universitária – Relatório do Grupo de Trabalho. MEC: Rio de Janeiro, 1968.

5.692/71⁶² cuja atribuição clara ao novo ensino médio profissionalizante tem como última expressão a contenção do crescimento da demanda no ensino superior. Sobre esta questão, Moura (2010, p. 67) escreve que

Outro aspecto extremamente relevante, e polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Uma conjugação de fatores produziu essa obrigatoriedade. Um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular e, evidentemente, interessado em manter-se dessa forma. Para isso, era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Em nossa compreensão, com base nos autores aqui visitados, a Lei nº 5.692/71 surge no sentido de tentar eliminar a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissionalizante, na medida em que tornou compulsória a profissionalização ao nível de 2º grau. Não deve passar despercebido o fato de que o governo avistava seu projeto de desenvolvimento à custa do endividamento externo para o financiamento de uma nova etapa de industrialização no país. Moura (2010, p. 67) destaca que com a opção política de governo, sustentada pelo modelo econômico, foi possível dar uma resposta às demandas educacionais das classes populares que pudesse “atendê-las”.

Após estabelecer a origem histórica da política de profissionalização do Ensino Médio, Cunha (1977) prossegue recuperando as possibilidades desta modalidade vir a desempenhar a função contenedora que lhe foi imputada. Referindo-se à tese da função de contenção do ensino médio, desenvolve algumas considerações em torno das possibilidades de aceitação das camadas médias a esta condição. Àquela época, ter acesso à educação superior significava um requisito básico de ascensão social e, exatamente por isso, esta nova função atribuída torna-se um importante ponto de discussão para o autor:

Se o desempenho da função contenedora do ensino médio exige dos indivíduos das camadas médias a renúncia ou o retardamento das suas orientações originais para a ascensão (ensino superior = veículo), elas só poderão aceitar este fato negando-se como integrantes dessas camadas. E não é provável que isto ocorra espontaneamente (CUNHA, 1977, p. 145).

É precisamente neste ponto que a abordagem desse autor exhibe a exigência de que o ensino médio desempenhe sua função propedêutica a partir de ajustes profundos entre aspectos formais e profissionalizantes da Lei nº 5.692/71. Por acreditar que nem todas as camadas médias aceitarão fácil e espontaneamente o estreitamento dos canais de ascensão, apostou no desencadeando de tais ajustes formais.

⁶² Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. A “reinterpretação” da referida Lei pelo Parecer nº 76/75 tornou congruentes os conteúdos do ensino de 1º e 2º graus (CUNHA, 1977, p. 194).

Ao levantar os desdobramentos possíveis, Cunha (1977, p. 148) não descarta a possibilidade da ocorrência simultânea de parte dos processos indicados: [...] Primeiro “controle espontâneo e dirigido no sentido da aceitação, pelas camadas médias do estreitamento das oportunidades de ingresso em cursos superiores (isto é: de ascensão social)”; e segundo “ajustamento entre os aspectos formais do ensino médio profissional com o desempenho da função propedêutica”. Tomando esta citação, veremos que Cunha (1977) considerou a hipótese de que cada um dos processos ocorresse em níveis, de acordo com os diferentes setores das camadas médias, em que os processos de controle incidiriam predominantemente sobre os setores de menor renda e o reajustamento do ensino médio para a função propedêutica sobre os setores de renda mais alta. Esta aposta se fundamentou no fato de os setores de mais alta renda das camadas médias serem clientes de instituições privadas de ensino, podendo ter influência direta e efetiva sobre o currículo, enquanto que os setores de renda mais baixa, clientes de escolas públicas, só poderiam influenciar o currículo de forma indireta, através de representação parlamentar, o que desde então pareceu impossível, dada à conjuntura da época e sua tendência de centralização das decisões de política educacional no eixo federal.

A partir do levantamento empreendido por Cunha (1977), a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus representou uma tentativa de reorientar o ensino médio para desempenhar a função propedêutica que lhe foi atribuída, ao contrário do ensino técnico industrial que desempenhou uma função contenedora, tendo como aspecto fundamental ajustar os currículos dos cursos profissionais “de acordo” com cursos superiores relacionados. Entretanto, o referido autor não descartou a possibilidade de as escolas públicas, que atendem parcelas de renda mais baixa, não se orientarem para esse ajuste “tornando seus cursos realmente profissionais” (CUNHA, 1977, p. 153).

É preciso justificar que a abordagem desse autor exhibe restrições por refletir o pensamento da década de 1970. Sua pesquisa, escrita após seis anos da reforma, no calor dos acontecimentos, não tinha como aferir se a função propedêutica atribuída ao Ensino Médio seria efetivamente desempenhada. “É muito difícil medir-se o volume dessas disponibilidades, dada a variedade de processos simultâneos e contraditórios que o envolvem” (CUNHA, 1977, p. 152). Apesar disso, suas contribuições nos são válidas no sentido de projetar as possibilidades do ensino médio a partir da reforma sofrida. Além do mais, as hipóteses por ele formuladas fornecem o estímulo e o horizonte à evolução do estudo que ora apresentamos.

Avançando na tese de Cunha (1977) e articulando-a com a problemática do Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará, ressaltamos que a função propedêutica da educação profissional não se efetivou ao longo dos anos e, na contramão, instaurou-se verdadeiro *apartheid* educacional entre os filhos das classes intermediárias e dominantes e os filhos dos trabalhadores, afastando ambas as classes – mas de forma muito mais severa a menos favorecida – de uma formação ampla, baseada na consciência político-social e na compreensão da estrutura do sistema produtivo. Em outras palavras, a educação numa perspectiva ampla privilegia outras dimensões – criatividade, formação corporal, afetividade, arte, etc. – que precisam ser consideradas na formação humana integral (FREITAS, 2012).

Na década de 1990 Freitas (2011) utilizava o termo neotecnismo para se referir ao conjunto de medidas engendradas pelo governo Fernando H. Cardoso, personificadas na figura do então ministro da educação Paulo Renato Costa Souza, e reconhece que tal orientação educacional já vinha sendo gestada desde o governo de Fernando Collor. Tal nomenclatura possui declarada referência à definição de “tecnicismo” elaborada por Saviani (2003) que, por sua vez, demarcava a investida liberal/conservadora das políticas voltadas à educação.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista [...] marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, ela estará cumprindo sua função de equalização social. Neste contexto histórico, a equalização social é identificada com equilíbrio do sistema (SAVIANI, 2003, p. 13-14).

A análise conceitual de Saviani (2003) nos parece perfeitamente aplicável ao contexto adjetivado por Freitas (2011) de neotecnista. De lá pra cá, a trama vem se apresentando sob a forma de uma nova teoria da “responsabilização” e/ou da “meritocracia” combinada às várias formas de privatizações em que prevalecem a mesma racionalidade técnica de outrora. A respeito da centralidade empresarial de tal proposta, Freitas (2011, p. 4) relembra que a aprendizagem nesse enredo encontra-se mensurada por testes padronizados, que reforçam os processos de gerenciamento da força de trabalho na escola, como bônus, punições, perda de recursos e controle dos processos escolares, ancorados “nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista⁶³, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea”.

⁶³ Conjunto de teorias que postulam o comportamento como principal objeto de estudo da psicologia, tendo em John B. Watson, Ivan P. Pavlov e B. F. Skinner alguns de seus principais representantes. Continua sendo amplamente aplicado nas empresas através de áreas estratégicas, como: motivação, psicopatologias do trabalho, práticas em recursos humanos, dentre outras.

Essa cultura de auditoria está associada a uma gama de nomenclaturas oriundas das grandes corporações, conforme exemplifica Freitas (2011, p. 4): “qualidade assegurada”, “transparência”, “mérito”, “melhores práticas”, entre outras. A despeito de um conceito mais abrangente de educação, os reformadores educacionais reduzem a boa escola àquela em que os alunos atingem boas notas em português e matemática, rebaixando as outras disciplinas e ciências a um nível secundário enquanto elevam as habilidades cognitivas – um dos muitos aspectos humanos – ao ápice do desenvolvimento. Ainda mais grave, segundo o alerta de Freitas (2011, p. 5), é a admissão de boas notas ao conceito de boa educação. Boa parte dos países desenvolvidos tem dedicado esforços para competir quem é o melhor em português, matemática e ciências – comandada pela Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento – The Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) e submetem este critério aos menos desenvolvidos. “Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes”. Freitas (2012, p. 6) advoga não ser democrático colocar a educação unicamente a serviço dos empresários, já que “há mais agentes na sociedade”. Nosso autor evoca o amplo debate em torno do projeto educativo destinado à juventude, lembrando que este não pode estar circunscrito à limitada objetividade dos testes:

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma “matriz de referência” para se elaborar um teste que meça habilidades ou competências básicas. Um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer ela como projeto de vida é passar no ENEM, não pode ir muito longe (FREITAS, 2011, p. 6).

Dentre os fatores que desencadeiam as relações empresariais dentro da escola, Bianchetti (2008) elenca a agregação de aprendizagens de determinadas atitudes, bem como a disponibilidade para instrumentalizar o que foi aprendido, ponderando que a velocidade das transformações acaba por tornar as aprendizagens efêmeras.

Se fôssemos aceitar o desafio de elaborar algumas teses a respeito da relação entre escola e empresa neste momento histórico, [...] dificilmente escaparíamos de ter de enfrentar a que segue: quanto mais se fala da necessidade de educação para os trabalhadores, quanto mais se insiste na necessidade de elevar a sua qualificação, mais a escola, da forma como está organizada e funciona hoje, está sendo considerada prescindível (BIANCHETTI, 2008, p. 204).

Sem entrar na polêmica⁶⁴ da (in) prescindibilidade da escola, Bianchetti (2008) demonstra – através dos dados coletados em sua pesquisa – que os empresários e dirigentes de empresas, antes de requererem diplomas ou certificados, exigem determinadas competências a serem demonstradas no próprio ambiente de trabalho como aplicação prática, o que, de certa forma, relativiza o valor dos aprendizados escolares, como se necessitassem de uma validação aplicada ao sistema de cada empresa ou fábrica. Temos nesse fato o reflexo do paradigma das competências que ocupa, desde o início da década de 1990, importante lugar no cenário educativo brasileiro. Isto implica na necessidade de perpetrar algumas ponderações a respeito de tal assunto, particularmente para responder às críticas sobre a permanência das Diretrizes e Parâmetros Curriculares que, mesmo após a normatização do Decreto nº 5.154/2004, continuaram a vigorar no sentido de dar continuidade ao “ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 13).

Tal proposta educacional tem sua origem demarcada a partir dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), batizados de Acordos MEC-USAID, durante o regime empresarial-civil-militar acima citado. A pedagogia das competências reedita o idealismo pretensioso de trazer para o complexo educativo questões sociais geradas fora da pedagogia, que é chamada a dar conta de problemas além de seu escopo, resultantes da trama de contradições do capital em crise profunda⁶⁵. A título de melhor exemplificar este fato, vejamos um trecho da resolução do Conselho Nacional de Educação de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia:

⁶⁴ Sobre este ponto polêmico, conferir Frigotto (1984), onde o autor defende a tese de que a escola acaba cumprindo a função burguesa de adequação aos ditos do mercado exatamente por não preparar para o trabalho.

⁶⁵ Não tendo como debater com profundidade a tese meszariana de que o mundo vive hoje uma crise sem precedente na história do capitalismo, para não calarmos diante de nossos leitores, apenas recordamos, nas palavras de Santos e Costa a seguinte síntese: “A novidade histórica da crise estrutural de hoje, diz Mészáros, torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular [...]; (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na administração da crise e no deslocamento mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia” (SANTOS; COSTA, 2012, p.28-29).

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro (BRASIL; MEC; CNE, 2002, p. 15).

Em lugar da sociedade do trabalho delimitada por Marx, a pedagogia das competências se articula à tese da existência de uma “sociedade do conhecimento” que, por sua vez, está amparada numa suposta era tecnológica. Nessa perspectiva, vale à pena retomar, resumidamente, o conceito de “Capital Humano”, desenvolvido pelo economista estadunidense Theodore William Schultz⁶⁶. Na ocasião de um colóquio proferido por Schultz em 1968 sobre o conceito de “capital educacional”, contemplou a tese de que a educação torna as pessoas mais produtivas, na medida em que os sujeitos prezam por recuperar o investimento educacional investido. Nos anos 1980, outro economista, o também estadunidense Gary Stanley Becker,⁶⁷ desenvolveu e aprofundou as propostas de Schultz até chegar à elaboração da Teoria do Capital Humano, conceito bastante difundido na sociologia da educação. Organismos internacionais como BM e FMI elegeram esse fundamento teórico como base para os currículos escolares, especialmente para aqueles ligados ao ensino profissionalizante (SANTOS, JMENEZ, MENDES SEGUNDO, 2011).

Registramos, com esses três autores, que o contexto acima descrito vem, ao longo do tempo, mantendo sua vinculação ideológica com o projeto da classe dominante e, tomando as palavras de Vieira Pinto (2008, p. 41), arriscamos dizer “com valor de lei sociológica, que os serviços em todos os tempos pensam analogamente”. Com base nessa conjuntura, Braverman (1987) infere que o que consubstancia a educação se deteriora enquanto sua duração aumenta. Esse cenário favorece a possibilidade de que os empregadores utilizem o diploma como uma peneira para escolher os candidatos considerados mais aptos para profissões estratégicas na hierarquia de acumulação capitalista. A intensa concentração desses conhecimentos, ainda segundo esse autor, centralizada nas organizações de equipes associadas, impede o desenvolvimento das potencialidades da classe trabalhadora cuja oferta educativa a ela

⁶⁶ Em 1979 recebeu o Prêmio Sveriges Riksbank de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel, erroneamente referido como Prêmio Nobel de Economia. Tal premiação não é concedida pela Fundação Nobel, mas sim paga com dinheiro público de uma associação bancária da Suíça.

⁶⁷ Em 1992 também recebeu o Prêmio Sveriges Riksbank de Ciências Econômicas. Apenas para registrar, dois dos maiores ideólogos do neoliberalismo Friedrich Hayek e Milton Friedman foram premiados em 1974 e 1976 respectivamente.

destinada tem por base a ‘ressignificação’ lancinante e inadequada do conceito de qualificação: “uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, ‘a velocidade como qualificação’” etc. (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

Fundamentando nossa perspectiva de análise na objetividade científica que torna possível tanto a transmissão dos conhecimentos adquiridos às gerações futuras quanto o questionamento e superação destes num movimento constante de produção de novos conhecimentos, entendemos que a noção de competência precisa ser ultrapassada. Ramos (2010)⁶⁸ complementa este pensamento afirmando que o modelo das competências carrega em essência o princípio do relativismo e pragmatismo científicos. Acrescenta ainda que

A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos. Para essa finalidade, a noção de competência deve ser também superada, por reduzir a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas (RAMOS, 2010, p. 50).

Ramos (2010) conclui ainda que, do ponto de vista organizacional, a relação entre ensino médio e educação profissional deve integrar, num mesmo currículo, a formação plena do educando, de modo a facultar construções intelectuais superiores, além da apropriação de conceitos fundamentais para a intervenção consciente na realidade, baseada no entendimento dos processos históricos de construção do conhecimento.

A partir do debate proposto por Braverman (1987) sobre o relacionamento entre escola, indústria capitalista e suas demandas, nos foi possível pontuar que apenas a partir da crise do capitalismo contemporâneo houve a necessidade iminente de o capital buscar novas apostas para gerenciar seus problemas, cenário fértil para que a pedagogia das competências, por exemplo, seja o novo epicentro curricular do modelo de formação do trabalhador. Observamos, com efeito, nesse paradigma a inclinação ao empreendedorismo empresarial⁶⁹ em detrimento de uma formação que aponte para a integralidade do ser humano, elevando as competências a um parâmetro essencial à formação imediatista para um ofício, defendida como capaz de habilitar a mão de obra para as práticas empreendedoras necessárias ao preenchimento das lacunas do mercado de trabalho. Todavia, o que não é esclarecido pelos

⁶⁸ Santos, Jimenez e Mendes Segundo (2011), embora reconheçam a importância de Ramos para esse debate, consideram que sua crítica à pedagogia das competências não é suficientemente aguda.

⁶⁹ O empreendedorismo – baluarte do espírito liberal – tem sido bastante difundido no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, tornando-se quase um imperativo na sociedade burguesa. Atrelada a essa imagem “arrojada” estão os conceitos: talento, sucesso, capacidade de implementação, perseverança, inovação, aventura, dentre muitos outros essenciais na receita de sucesso deste modelo. Já o empreendedorismo empresarial se apresenta como uma versão mais específica na produção de bens e serviços. Esta faceta está focada no mercado e tem como medida de desempenho o lucro.

patronos de tal proposta pedagógica é que ela está melhor alinhada às intermitências capitalistas do que ao compromisso de uma formação integral aos trabalhadores, tendo na educação não um fim, mas um meio, um ‘nicho’ de mercado vantajoso para amenizar a crise profunda.

A partir da leitura do documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*⁷⁰, enfrentamos as contradições postas por estes modelos educativos. Enfatizamos o arcabouço normativo posterior à promulgação da LDB nº 9.394/96 que constitui um compêndio de estratégias para reduzir a oferta do Ensino Médio e Técnico a fim de privilegiar a educação modular e fragmentada (SANTOS, 2012). Entre outras consequências resultantes dessa leva de medidas, apontamos a ampliação das instituições privadas, amparadas no apoio financeiro estatal, o que estimulou a privatização endógena dos CEFETs e ETFs, visto que os aproxima radicalmente do mercado (BRASIL; MEC; CNE, 2004). Este quadro transforma o ensino médio em verdadeiro funil, posto que sua oferta é prioritariamente pública, enquanto que o ensino superior tem a maioria de suas vagas na esfera privada.

Ademais, outro exemplo, fruto dessa mesma política, é confirmado pelo desmonte dos CEFETs e escolas técnicas federais com relação ao sistema de ensino integrado, formação geral/formação profissional, que se consolida através dos tempos, tornando-se uma experiência valiosa. Foi uma política imposta autoritariamente, sem que as instituições tivessem tempo para amadurecer os novos rumos possíveis, recursos e técnicas em suas instituições [...] Dessa forma, a reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espoco privado (BRASIL; MEC; SEMTEC, 2004, p. 10-23).

Dessa referência, entretanto, é preciso extrair os limites de tais críticas, pois enquanto este documento censura as políticas educacionais do governo anterior de forma contundente, passa longe de indicar uma alternativa condizente com um real desenvolvimento econômico para o país e, contraditoriamente, aponta para a aproximação com as orientações dos organismos internacionais (SANTOS, 2012).

Essa posição se confirma quando extraímos do referido Documento seu objetivo mais expressivo, que diz respeito à definição e estabelecimento de políticas públicas voltadas à educação profissional e tecnológica visando especialmente a “melhor qualificação do **cidadão, jovem trabalhador**” (BRASIL; MEC; CNE, 2004, p. 8, negritos nossos). Santos (2012) recolheu as teorizações referentes ao tema e observou que as menções vinculadas aos termos “cidadão, jovem ou trabalhador” apresentam oposição entre si, como separadamente apartados dos demais. Dando prosseguimento à argumentação acadêmica, o Documento utiliza-se de um termo bastante atual no discurso acadêmico/oficial: a *ressignificação*. Como

⁷⁰ Publicado em abril de 2004.

se guardassem uma grande novidade teórica propõem tratar a tecnologia “à luz de **novos** valores que vêm marcando o ser humano na sociedade contemporânea” (Idem, p. 12-3, **negrito nosso**).

Nota-se com clareza – apesar do discurso maquiado e sedutor – que tal Documento tenta mascarar seus reais pressupostos sobre a questão do financiamento da Educação Profissional posto que critica a Lei de Responsabilidade Fiscal e o PNE. Em relação à primeira Lei, o texto oficial insinua que a Responsabilidade Fiscal acarretou uma série de restrições ao financiamento da educação pública, ao passo em que incentiva medidas em prol da iniciativa privada. Já o Plano – aprovado no governo Fernando Cardoso – se pronuncia de forma de que os vetos presidenciais à Lei nº 10.172/01 [PNE] incidam sobre o financiamento estatal da educação, destinando 7% do PIB para a educação pública⁷¹ (Idem, p. 34-5).

Entretanto, apesar do discurso oficial propor medidas para melhorar o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica, apontando inclusive a necessidade de combater a privatização do espaço público⁷², apresenta contradições consideráveis. Santos (2012, p. 137), sobre a incoerência do Documento em debate, declara que “a contradição é tão flagrante que basta os documentos oficiais de governo do PT⁷³”, por exemplo a Lei nº 8.958/04 e o Decreto nº 5.205/04, para desmascarar o que anteriormente era criticado com tanta energia. Isto é, o governo do PT acaba, por intermédio de dispositivos legais, oficializar o que tanto censurou no governo anterior: as fundações:

As instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão celebrar com as fundações de apoio contratos ou convênios, mediante os quais essas últimas prestarão às primeiras apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, por prazo determinado (BRASIL; MEC, 2004, p. 1).

A Educação Profissional conforme está expressa na LDB nº 9.394/96 foi normatizada pelo Decreto nº 2.208/97 que vigorou até o ano de 2004 e regulamentou os artigos 36 e 39 a 42 da referida Lei, disciplinando a modalidade em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Xerez (2013) registra que os formuladores educacionais decidiram por tal reforma no intuito de responder as exigências do mundo produtivo sem, contudo, estabelecer uma escola básica

⁷¹ Sobre a Lei nº 9. 424/96, consultar Mendes Segundo (2005).

⁷² Representada através das terceirizações, fundações, parcerias, precarização do trabalho e introdução de taxas no ensino público (BRASIL; MEC; CNE, 2004, p. 12-36).

⁷³ Santos (2012) refere-se ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos (2003-2006 e 2007-2010), sucedido na presidência pela candidata governista Dilma Rousseff, que também conseguiu sua reeleição para um segundo mandato consecutivo em 2014.

de qualidade que pudesse de fato dar conta dessa formação. Ancorado no Decreto nº 2.208/97 surge o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) propondo a ampliação e diversificação da oferta de cursos nos três níveis, conforme as diretrizes dos organismos internacionais.

Os dois governos sucessivos de Luiz Inácio Lula da Silva formalizaram a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Silva Júnior (2005) explica que durante esses anos parece ter havido uma continuidade dos mesmos padrões do governo anterior no tocante ao capital financeiro nacional e internacional, com políticas que além de muito semelhantes às de seu antecessor também foram muito bem vistas pelas agências multilaterais. Em relação à Educação Profissional, esse governo entende ter revogado o decreto formulado no governo anterior, passando a incluir a modalidade integrada ao Ensino Médio.

Malgrado as implementações e reformas da Educação Profissional do governo Lula, pode-se destacar para análise os documentos legais com foco no Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, cujo teor principal é a possibilidade de aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (XEREZ, 2013, p. 62).

Cardozo (2009) critica severamente a reforma da educação profissional ao apontar as contradições impostas pela dificuldade de acesso ao nível superior e por estancar o trabalhador no nível médio. O Decreto nº 2.208/97 e, seguidamente, o Decreto nº 5.154/2004 determinam que o nível profissionalizante se destine à habilitação profissional de alunos e egressos do ensino médio e dispõem que para obter o diploma de técnico o aluno tenha que apresentar o certificado do ensino médio ou a frequência concomitante. A autora salienta os mecanismos de contenção ao ensino superior público com esta medida, bem como o estímulo da separação entre formação geral e profissional, já que a maioria dos alunos não tem condições de cursar os dois cursos simultaneamente ou ingressar no ensino técnico depois de concluir o ensino médio.

O aprofundamento da separação entre educação geral e profissional predispõe o reforço do elitismo, pois, conforme comenta Cardozo (2009, p. 145), significa uma

[...] limitação para os jovens que não podem frequentar dois turnos, ou esperar a conclusão do ensino médio para poder cursar o ensino técnico em sua maioria de forma subsequente em instituição privada já que a oferta de vagas na escola pública não atende a procura.

Antes da organização do Decreto nº 5.154/2004, e ainda na vigência do Decreto nº 2.208/97, a educação profissional de nível médio se dava de forma **concomitante** e **subsequente**, porém, com a nova legislação, foi incluída a modalidade **integrada**. A partir de então, as redes estaduais de ensino puderam ofertar esta proposta legal, que é a situação das

Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs vinculadas à SEDUC⁷⁴ – porém, enfatiza Xerez (2013, p. 63): “a Educação Integrada não é garantia de uma formação integral”.

O Decreto nº 5.154/2004 traz a promessa de restituir o direito de uma escola integrada, estruturando-se em três níveis:

- a) formação preliminar e continuada de trabalhadores;
- b) ensino profissional técnico de nível médio;
- c) ensino profissional tecnológico de graduação e pós-graduação;

Apesar de o governo recuperar direitos sociais com esta ação, Xerez (2013, p. 63-64) esclarece que a aplicabilidade desta norma recebe grande número de críticas pelas contradições apresentadas no seu desempenho. “Uma delas é que o Decreto nº 5.154/2004, mesmo após se dizer revogar⁷⁵ o Decreto nº 2.208/97, mantém a mesma estrutura curricular legalizada pela Resolução do CNE nº 39/2004”. Assim, tanto a educação profissional técnica de ensino médio como o ensino médio continuaram, por mais de sete anos, com as mesmas diretrizes curriculares do decreto revogado (não revogou, diz que sim, mas na prática agora pode tudo), com o agravante de que o currículo do ensino médio foi reformulado em 2011, enquanto que as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio só foram revistas em setembro de 2012.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio Integrado, conforme o Decreto 5.154/2004, representam vitórias⁷⁶ em relação aos reclamos dos que lutam por uma educação na perspectiva da plenitude e da integralidade. Entendemos,

⁷⁴ Secretaria da Educação – Governo do Estado do Ceará.

⁷⁵ Segundo a argumentação de Sousa Júnior (2010, p. 166), a mera leitura de uma peça de lei – como ocorreu com os Decretos 2.208/97 e 5.154/04 – estipulando a união ou separação das modalidades de educação não tem significado pertinente, já que não promoveu a discussão do “tipo de educação e qual seu papel numa perspectiva estratégica, dentro de um projeto de sociedade”. Com efeito, Santos (2012), por seu turno, entende que o Decreto nº 5.145/04 não revoga o Decreto nº 2.208/97. Conforme argumenta esse autor, após aquele dispositivo legal, fica aberta, decerto, a possibilidade da integração. No entanto, o aligeiramento, a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas neste Decreto, permanecem no dispositivo que o sucede. Ademais, a nova legislação não impediu a desintegração. O que temos na atualidade é uma espécie de “pode tudo”: integração, o que apenas, naturalmente, pode se dar em uma mesma instituição; desintegração em dois momentos distintos, no primeiro o jovem precisa concluir o ensino médio em uma escola e, depois de concluí-lo, cursar o profissionalizante na mesma instituição ou em outra (também chamado de pós-médio); no segundo momento, por fim, o trabalhador-estudante precisa fazer o ensino médio em uma escola e ao mesmo tempo cursar o profissionalizante em outra, ou na mesma instituição, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Para esta última opção, o estudante terá que utilizar dois expedientes do seu dia, o que se torna inviável para os frequentadores que precisam estudar e trabalhar concomitantemente.

⁷⁶ Sobre ter ou não havido ganhos, há muitas defesas contrárias e favoráveis. Frigotto e Saviani entendem que sim. De nossa parte, indagamos: onde, de fato, estão esses ganhos? De que forma se efetivaram? Tendo este Decreto possibilitado o Pronatec não estaria, de algum modo, favorecendo as escolas-empresas?

entretanto, que esta conquista precisa ser efetivada além da esfera legal, ou seja, na prática. Saviani (2008, p. 155) também se posiciona dessa forma ao esclarecer que:

Vê-se que, do ponto de vista da concepção, o Decreto n. 5.154, de 2004, representa claro avanço em relação ao Decreto n. 2.208, de 1997. Com isso, retoma-se a tendência da formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do governo FHC. Portanto, ainda que limitado ao plano das ideias, esse avanço não deixa de ser positivo, pois possibilita a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica mais consuetânea com os reclamos atuais.

É necessário ponderar, a despeito de toda a expectativa em torno da educação integrada, que a mudança de concepção educativa precisa ser acompanhada pela reorganização da política educacional de modo a assegurar o compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, “fortalecendo os centros federais de educação tecnológica e as escolas técnicas federais e introduzindo os estados a caminharem na mesma direção” (SAVIANI, 2008, p. 155-156). Todavia, Xerez (2013) adverte que já começam a fazer volume relatos e pesquisas dando conta de que, na prática, pouca coisa está mudando neste cenário.

Com respeito à proposta de integração dos currículos no ensino médio, Machado (2010) relembra a importância de se repensar a dimensão integral da vida dos educandos, entendendo que, além de estudantes, devem desempenhar outros papéis no sistema das relações sociais. Desta forma, os desafios da integração passam também pela revisão das polarizações estabelecidas no cotidiano das práticas educacionais, que anulam a possibilidade da construção de um currículo superior que não se limitem “às oposições entre conteúdos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia” (MACHADO, 2010, p. 82). Apesar da brevidade desta pesquisa não nos permitir analisar os projetos curriculares de integração, julgamos importante ressaltar que para além das dimensões formais de ordenamento de saberes específicos estão as dimensões sociais e políticas – muito mais amplas e complexas.

Na medida em que acenam para o trabalhador o aumento de sua empregabilidade, os empresários e seus artifícios camuflam o desejo empresarial de atar a educação às demandas do capital. O ajuste de um currículo ao gosto do mercado traz na ponta da língua um refinado rol de expressões indicando que o ‘novo’ empregado tendo o verniz das competências terá *Know-how* para enfrentar o corrente quadro de crise/oportunidade. Especificamente no caso da provinciana elite brasileira, pretende-se “impor uma visão ideológica do ideal de *novo* empregado-cidadão em que o trabalhador é obrigado a se transmutar para sobreviver – via de regra, de forma precária – no contexto da crise hodierna” (SANTOS, JMENEZ, MENDES SEGUNDO, 2011, p. 33).

3. PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE DO TRABALHADOR-ESTUDANTE: O CASO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO ESTADO DO CEARÁ

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Sob a influência de interesses classistas, vem sendo creditada à educação – à escola, em particular – a responsabilidade pela redução das desigualdades, sendo apontada como meio mais adequado para que os jovens possam enfrentar as “mudanças” ocorridas no mundo e garantir estabilidade no mercado de trabalho capitalista. Os grupos que a manipulam costumam apresentá-la como um complexo autônomo⁷⁷, capaz de resolver todos os problemas sociais de imediato, de acordo com esforços individuais para uma “melhor qualificação”.

A crescente demanda do Ensino Médio é alimentada pelas políticas e pelos discursos das agências transnacionais que, dentre outras recomendações, orientam os países pobres sobre a universalização da educação, com foco no atendimento à população considerada socialmente vulnerável. Nesta direção, a universalização da educação no Brasil vem estreitando os vínculos com a economia, abrindo as portas para que os métodos empresariais sejam amplamente adotados⁷⁸.

Recordamos o fato de que a “filosofia” das EEEPs está fundamentada na Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE) que, por sua vez, inspira-se na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), responsável por disseminar ideologias pela organização denominada de princípios éticos, morais e conceituais ao ambiente escolar. Diante dos parâmetros estabelecidos pela TESE e pela TEO, as Diretrizes para o Ensino Médio Integrado no Ceará lançam no currículo disciplinas e vivências educativas voltadas ao estímulo da liderança, conhecimento de ações dos empresários e elaboração de um projeto de vida que se

⁷⁷ Conforme já expomos nesta pesquisa, a autonomia dos complexos entre si é sempre relativa.

⁷⁸ Não temos aqui como empreender rigorosamente um debate sobre universalidade, particularidade e singularidade, embora ele seja de muita importância para se desvendar as chamadas políticas de universalização da educação pública. Apenas remetemo-nos aos estudos de Santos (2015), cuja investigação analisa a importância da particularidade na Estética de Lukács. Para o estudioso brasileiro, o particular não é um membro pontual da mediação entre universal e singular. Ele é, como o chama o filósofo húngaro, uma espécie de campo de mediação para o universal. Em alguns casos, também para o singular. A particularidade, em filosofia, designa “determinação”; pode ser o que impressiona, o que é mais visível: salta à vista, o destaque, o que é específico – isso em sentido positivo ou negativo. Portanto, a particularidade, a determinação e a especificação, contêm os elementos da crítica, do exame, de determinações mais próximas e concretamente possíveis a um fenômeno, a uma lei. Somente desse modo, ou seja, quando em igual medida, se enxerga na particularidade dois articulados pólos: o princípio de movimento do conhecimento, bem como uma etapa, um momento, do caminho dialético, se poderá chegar a uma aproximação adequada da realidade.

relacione com uma atitude voltada para o empreendedorismo do jovem estudante. Como estratégia, o Estado intermedeia a educação profissionalizante no sentido de prover um competitivo mercado de trabalho.

A defesa do discurso da qualificação profissional reclama o poder da educação em proporcionar verdadeira salvação para os indivíduos que vivem na chamada categoria de situação de risco social. Segundo os defensores de tal proposta, devido aos índices de desistência de jovens, e/ou a não inserção destes nas escolas, seria necessário modificar o Ensino Médio sob uma perspectiva de expansão - relacionada ao desenvolvimento dos Estados e, conseqüentemente, do país - através da qualificação profissional. Ademais, o EM público, sobretudo o noturno, como mencionado no capítulo anterior, já funciona há anos (com agudização, mais ou menos, no início da década de 1970) como profissionalizante, formando comerciários, escriturários, auxiliares de escritórios, ajudantes de assessorias diversas, entre outras profissões precárias.

Para melhor aproximarmo-nos de nosso objeto de pesquisa optamos por relatar a gênese das políticas educacionais gestadas no Estado do Ceará, desde a década de 1990, considerando as condições internas – por parte dos governos que se sucederam - e externas - reformas de educação profissional elaboradas no plano macro do Governo Federal, sob influência de organismos internacionais. Perseguindo o intuito de estabelecer as características próprias e específicas do Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará, julgamos primordial compreender a realidade política do estado que serviu de base para dar corpo às diretrizes das políticas educacionais implantadas de acordo com o contexto liberal em que o Brasil se inseriu a partir da década de 1990.

3.1 Ensino Médio Integrado no Ceará: obstáculo intelectual sob a promessa da integração

A concepção burguesa de escola “única” está fundamentada em critérios seletivos de uma sociedade dissonante que reclama um instrumental balizador de distinção entre os sujeitos sociais atendidos pela educação regular, na prática, dualista. Por certo, este conceito classista limita-se a unificar as escolas num sistema nacional de ensino único, mas no interior desse sistema se mantêm as dualidades: escola propedêutica e escola profissionalizante; escola pública e escola privada; escolas empresas e escolas de qualidade duvidosa. As barreiras desta formação, há muito denunciadas pelo pensamento socialista, apontam para a urgência da discussão e criação de um novo sistema de escola, que sirva para nortear a superação da destacada dicotomia entre o desenvolvimento omnilateral (integral), de caráter

humanístico, e o ensino profissionalizante, vivenciado na escola dos países que orbitam na periferia do grande capital (SILVA, 2006).

Nos limites daquilo que Marx designou como proposta educativa aos trabalhadores, Sousa Júnior (2011) relembra que a ideia de integração remete a uma forma de enfrentar a fragmentação e a unilateralidade da formação humana, tal como idealizado pelo revolucionário alemão:

Em Marx essa ideia de integração se aperfeiçoa quando passa a definir pela articulação de três elementos fundamentais: o trabalho, a práxis político-educativa e a escola. A formação dos trabalhadores é vista por Marx como um processo de desumanização provocado pela divisão social e técnica do trabalho capitalista e pelo conjunto das relações alienadas/estranhadas. Esse processo, contudo, não é monolítico, mas pleno de contradições e dele se podem extrair ricos elementos para a formação dos trabalhadores (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 273).

A reforma no ensino técnico de 1997 foi alvo de grande volume de críticas nas universidades e sindicatos dando conta, segundo expõe Zibas (2007), da ingerência dos organismos multinacionais em troca da concessão de empréstimos ao país durante o governo FHC. Sobre este fato, vejamos as palavras de Cláudio Moura e Castro, ex-consultor do BID e ex-assessor do Ministro da Educação do Brasil:

“O fator decisivo para fazer eclodir a mudança foi a possibilidade de um empréstimo de 250 milhões de dólares do BID. Um empréstimo pode ser uma arma poderosíssima para superar um impasse político... os bancos têm direito de não oferecer um empréstimo, a menos que o país esteja disposto a aceitar certas condições ... As condicionalidades podem até ser uma bênção para um ministro que tenha de lidar com recalcitrantes e não consiga pagar o preço político de um confronto direto. Uma condicionalidade positiva reflete os desejos do ministro – e, quem sabe, as necessidades do país –, mas permite que a “culpa” recaia sobre os bancos (Moura e Castro, 2005, p. 161/162).

O antigo Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁹ trazia vinte e uma metas, das quais cinco eram consideradas prioridade. Em todas elas, a educação profissional possuía lugar de destaque, o que já demonstrava a nítida postura adotada pelo Governo Federal em qualificar e requalificar o trabalhador para atender o mercado, bem como a ampla justificativa deste objetivo através do discurso dominante propagado nas mídias e debates políticos em todas as esferas da sociedade.

Entre as cinco metas prioritárias do antigo PNE (10.172/01), destacamos a meta três que chama atenção pelo apanhado que faz em torno da educação sem, contudo, apresentar estratégias concretas para os níveis e modalidades de ensino citados

⁷⁹ Instituído a partir da lei 10.172/2001. Registramos, entretanto, que em 1962 foi instituído um Plano Nacional de Educação decorrente da Lei n.º 4.024/ 61. O início dos anos 1960 foi marcado pelas investidas educacionais impregnadas da ideologia liberal que adentrava o pensamento pedagógico em toda a América Latina.

[...] A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. **Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia** (BRASIL, 2001, p. 8, grifos nossos).

Evidenciamos já na apresentação da Educação Profissional dentro da meta três, que esta modalidade deve preparar para o trabalho, “o que nos leva a crer que mais uma vez a educação é utilizada como instrumento do estado na perpetuação da ideologia reprodutivista pregada pelos dominantes” (SILVA; SANTOS, 2014, p. 3).

Constatamos com os autores referenciados, que as práticas relacionadas à vida e ao convívio social são elementos marginais no modelo educativo proposto, que se apresenta desarticulado das relações humanas e, ao optar por fazer do mercado de trabalho a aspiração central, relega o homem de sua existência, submetendo-o à máquina e ao capital.

A discussão sobre a Educação Profissional destacou conceitos tratados dentro do referencial marxista, como formação integral, educação tecnológica e politecnia⁸⁰, o que acarretou, inclusive, na participação de autores familiarizados com essas temáticas na construção do documento base da Educação Profissional e Tecnológica. Mais tarde, as contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos, por exemplo, serviriam de base à fundamentação do Decreto nº 5.154/2004.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam a relevância do debate em torno da Educação Profissional, considerando que esta modalidade não é apenas estratégica, servindo, na verdade, como fundamento de um princípio educativo capaz de colaborar com a maturação produtiva e com o envolvimento no chamado mundo do trabalho, além das práticas sociais em geral, incluindo a ciência e tecnologia. Para a efetivação destes processos educativos, entretanto, é necessário romper com a concepção de fragmentação que consolidou a EP como um mero espaço instrumental. Nesse sentido, os autores reivindicam a necessidade de associar a EP diretamente ao Ensino Médio, de modo que haja uma real integração, pois trata-se de um direito do qual a sociedade não pode ser expropriada. O grande desafio, em suma, consiste em

⁸⁰ O conceito de politecnia ou de educação tecnológica estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo: a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 12).

promover um EM de “[...] base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e subordinação externa [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 01).

Diante desse quadro, o grande desafio da Educação Profissional passa a ser, a partir de 2004, a reconstrução dos fundamentos de base para este modelo educativo, tornando finalmente possível um projeto educativo que responda melhor aos anseios sociais. Assim, o próximo tópico deste capítulo apresenta uma reflexão global sobre as decisões e prioridades do governo do Estado do Ceará em relação à EP, buscando aferir o grau de compromisso das gestões nos últimos anos com o ideal de formação totalizante contida na proposta teórica.

3.2 As políticas reformistas para a Educação Profissional no Estado do Ceará

Conforme registrou Oliveira (1987), o interesse imediatista sempre foi o princípio norteador do poder oligárquico no Nordeste, o que resultou, historicamente, numa pequena elite a se beneficiar da miséria e precariedade que a grande parte da população foi sentenciada. Ainda sobre o perfil da política nordestina, Santos, Farias e Freitas (2013, p. 261) relembram que o discurso para modificar a realidade social sofrida desta região continua a se arrastar sem grandes avanços: “às vezes até belíssimo na retórica, mas independente de seu refinamento estético, é concretamente contraditório quando se é necessário sua impossível efetivação”.

No trato das questões históricas que permearam a política cearense, Xerez (2013) descreve que deste período decorrem muitos prejuízos sociais, como enriquecimento ilícito, tráfico de influências, esbanjamento de verbas públicas e outros tipos de corrupções que retardaram políticas públicas de atendimento aos direitos sociais como a educação, por exemplo. Embora este quadro não tendo sido uma particularidade, tendo se repetido em todos os Estados da Federação, reverberou de forma profunda no quadro político local.

Depois de eleito, Tasso Jereissati⁸¹ filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do qual viria a se tornar presidente nacional. À frente do PSDB, consolida a prevalência do “Grupo das Mudanças” no Ceará “e se articula com lideranças desse partido em São Paulo e Minas Gerais, para dar suporte político ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)” (XEREZ, 2013, p. 76). Fortalecido, tal partido vem, desde então, por meio de coligações ou indiretamente dando guarida aos governadores legatários.

⁸¹ Governou o Estado do Ceará por três gestões: 1987-1990, 1995-1998 e 1999-2002.

Quadro 1 – Governadores do Ceará

Período de governo	Governadores	Legendas partidárias
Final governo militar: 1982	Virgílio Távora	ARENA
1983 – 1986	Gonzaga Mota	PDS
1987 – 1990	Tasso Jereissati	PMDB
1991 – 1994	Ciro Ferreira Gomes	PSDB
1995 – 1998	Tasso Jereissati	PSDB
1999 – 2002	Tasso Jereissati	PSDB
2003 – 2006	Lúcio Alcântara	PSDB
2007 – 2010	Cid Ferreira Gomes	PSB
2011 – 2014	Cid Ferreira Gomes	PSB

(Fonte: XEREZ, 2013)

Muito claramente, temos a resenha do poder político nas últimas décadas, demonstrando que os governos do PSDB e aliados mantêm-se no poder do Estado do Ceará por mais de trinta anos⁸². Ter clareza deste panorama constitui um ponto essencial para a compreensão da dinâmica empreendida por eles nas políticas educacionais voltadas à Educação Profissional.

Este movimento pode ser observado de maneira linear a partir da decisão de consolidar um novo discurso de governo para o Ceará, a partir “grupo econômico manifestado

⁸² Demonstrar esse traço nos parece importante para demarcar a cultura patrimonialista e personalista que caracteriza a política do Brasil e, destacadamente, do Ceará, onde as esferas públicas e privadas têm se confundido e reproduzido uma lógica patriarcal que assegura aos mesmos grupos políticos a permanência no poder. Há inúmeras diferenças pontuais de cada uma das administrações até a estrutura atual, porém, apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo, todas elas convergem para um ponto marcado pelo tradicionalismo e por projetos personificados de poder. Assim, é preciso que se diga que alguns poucos clãs familiares têm protagonizado a política no Estado, como é o caso dos Ferreira Gomes, que movimentaram-se por vários partidos políticos ao longo dos últimos 30 anos sem, contudo, romper de fato com seus costumeiros aliados como Tasso Jereissati. Não se trata aqui de uma crítica partidária, nem de um apontamento sobre qual partido seria capaz de resolver as incoerências históricas da política local, mas um apontamento sobre o fato de que a alternância de partidos à frente do Estado não têm representado alternância de poder. Este quadro permanece, inclusive, com a chegada do PT ao comando do Governo do Ceará em 2015 já que, conhecidamente, o Partido dos Trabalhadores é bastante fragmentado, com alas e apoios que divergem muito entre si. A ala do PT que dá sustentação a Camilo Santana – diferente da que está à frente do Governo Federal e mesmo da que esteve à frente da Prefeitura de Fortaleza com Luiziane Lins (2005-2012) – sofre forte influência da família Ferreira Gomes e sua vitória representa pouca ou nenhuma ruptura com a política de Cid Gomes.

pelo Centro Industrial Cearense (CIC), uma representação da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), formada por um grupo de jovens empresários e liderado por Tasso Jereissati⁸³ (XEREZ, 2013, p. 75). Eleito com o discurso de sobrepor o “novo” ao “velho” e o “moderno” ao “atrasado”, a vitória de Tasso representou a cansaço do eleitorado em relação ao coronelismo⁸⁴ cearense, seduzido pelo discurso de “modernidade”. Na prática, entretanto, as mazelas políticas permaneceram e simbolizaram as ações de conduta neoliberal comprovadamente contrárias ao emprego formal e à inclusão social (XEREZ, 2013).

Algebaile (2009) fornece elementos contextuais sobre a utilização ideológica do discurso de modernização afirmando que, no caso brasileiro, o processo de equilíbrio entre conservação e mudança encobriu a desqualificação das reais condições de vida das classes populares, e garantiu apenas a promoção da modernização que interessava às classes dominantes. Noutras palavras, tais mecanismos ideológicos vigoram até hoje e, no fim das contas, atribuem a precariedade das condições populares de vida à sua própria desqualificação, mistificando e integrando as bases de sustentação das falas que orientam a projetos pessoais de superação dessa precariedade, garantindo, ilusoriamente, a melhoria de vida a partir de esforços e méritos individuais. “Nunca se falou tanto em Modernidade como no governo do Tasso. O conceito de Modernidade está ideologicamente associado aos avanços e, implicitamente, à melhoria social, com ganho de qualidade de vida” (XEREZ, 2013, p. 78).

Xerez (2013) aponta que o “Governo das mudanças” não assegurou nenhuma ruptura com a modernidade conservadora⁸⁵, sustentando seus objetivos centrados na produtividade com potencialização de tecnologias, mantendo-se atrelado ao subdesenvolvimento da sociedade pré-industrial. Ainda assim, a propaganda oficial de Tasso o apresentava como o protagonista do desenvolvimento no Ceará. A primazia do “Grupo das Mudanças” se intensificou com o estabelecimento dos novos rumos do capitalismo no Brasil e mundo⁸⁶. No

⁸³ Tasso é filho do industrial e senador da República Carlos Jereissati (1917-1963).

⁸⁴ “O coronelismo é um compromisso entre o poder público e uma ordem privada caracterizada, fundamentalmente, pelo exercício do poder pessoal dos “notáveis” locais, permeado por relações afetivas e, ao mesmo tempo, violentas” (GONDIM, 1998, p. 27).

⁸⁵ “[...] cuja categoria explica o desenvolvimento econômico nos governos militares, denominado por “milagre econômico” (XEREZ, 2013, p. 79).

⁸⁶ “O discurso de Jereissati sobre a proposta de Modernidade para o Ceará se efetiva no plano de governo, articulado com as políticas neoliberais internacionais que ganhavam força no Brasil com as macropolíticas econômicas e sociais disseminadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo modelo seguia a proposta neoliberal defendida e executada nos países dos continentes “europeu” e “americano”, implementado no final da

Ceará, Tasso e Ciro “prepararam e efetivaram a base da reforma numa intensiva relação entre Estado e Economia, com uma política de atrair investimentos de grupos econômicos e empresas que aqui se instalaram, fascinadas pelos benefícios fiscais concedidos” (XEREZ, 2013, p. 81).

O mandato de Ciro Gomes⁸⁷ foi marcado pelo tom polêmico e arrogante do político. Sobre esta particularidade, Gondim (1998) relembra que o novo governador polemizou, dentre outros, com a imprensa, com os médicos, com os professores e com os juízes do Tribunal Regional do Trabalho, parecendo reproduzir o estilo prepotente do seu antecessor. Ciro parece não ter deixado de se indispor com nenhuma categoria, protagonizando embates com policiais, motoristas, trabalhadores e sindicatos de várias categorias. Um marco impactante desta gestão foi o Pacto de Cooperação⁸⁸, implementado com a participação declarada do empresário Amarílio Macedo⁸⁹, mentor da ideia.

Para Xerez (2013), é possível aduzir que o Pacto de Cooperação foi um mecanismo para garantir a participação das elites no governo. Compartilhando do mesmo pensamento, Bessa, Arrais Neto e Albuquerque (2012, p. 167) escrevem que

De forma concreta, o Programa Neoliberal do Governo Tasso estava imposto ao Ceará. As empresas tinham cada vez mais espaço no território cearense principalmente na região metropolitana do estado, a classe burguesa industrial agora tinha domínio não só do setor da economia, mas também do setor político, situação

década de 1970, tendo como expoente Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos” (XEREZ, 2013, p. 80).

⁸⁷ Ciro Gomes, egresso do PDS e do PMDB, migrou, em 1988, para o PSDB tendo sido eleito prefeito de Fortaleza com esta legenda e com o apoio irrestrito de Tasso Jereissati. Em 1990, se afastou do cargo para disputar a eleição para o governo, da qual saiu vitorioso e administrou o Estado no período de 1991-1994. “O percurso político de Ciro demonstra que, nas duas últimas décadas, se filiou a cinco partidos políticos e fez coligações com outros partidos, tanto de direita como de esquerda, num itinerário que expressa sua estratégia de aproximação com o poder governamental, não apenas do seu Estado, mas também com outros olhares” (XEREZ, 2013, p. 84). No início de outubro 2013, o Partido Republicano da Ordem Social (PROS) recebeu a filiação do então governador do Ceará Cid Gomes e de seu irmão Ciro Gomes. Nas eleições de 2014 esse partido compôs a coligação “Com A Força do Povo” que acabou reelegendo a presidente Dilma Rousseff. Cid foi nomeado Ministro da Educação.

⁸⁸ Fundado em 1991, a partir da iniciativa da elite empresarial cearense, representa a interação dos meios governamental, empresarial e segmentos da sociedade civil, formando uma espécie de rede de gestão compartilhada para discutir os problemas coletivos com o Governo. Este projeto político, bastante divulgado na mídia e nos documentos oficiais, alimentava a construção da imagem de um governo democrático.

⁸⁹ Líder do grupo J. Macêdo, empresa bilionária entre as maiores do país. Eleito Deputado Federal três vezes, ficou conhecido como “Senador”, apelido que ganhou no tempo em que foi suplente do cargo por duas vezes. Numa delas, em 1986, assumiu o cargo do titular José Lins. Ganhou notoriedade pelas posturas progressistas assumidas no final nos anos 1970, que favoreceram o debate de questões sociais e políticas que culminaram com a eleição de Tasso Jereissati em 1986. Diretor Executivo da Federação das Indústrias de 1986 a 1991.

que sempre foi desejosa pela classe. Essa fase constituída pela entrada da burguesia empresarial cearense transforma não só o cenário político, mas o cenário social cearense.

Apesar de todo o destaque dado pela mídia ao Pacto de Cooperação, o fato de os indicadores educacionais permanecerem estáticos parecia ser ignorado. Os indicadores educativos, mesmo com toda a pompa do título do programa implantado “Escola Pública: a revolução de uma geração”, não acompanhavam o discurso de modernidade e demonstravam que a educação além de não ser prioridade neste modelo administrativo, estava longe de alcançar a realidade propagada:

O índice de analfabetismo era de 44% (IPLANCE, 1993) e a cobertura do ensino de primeiro grau no Ceará era das mais baixas do país: 65%, enquanto a da região Nordeste como um todo era de 72% e a do Brasil 87%. Cerca de 200 mil crianças estavam fora da escola, perfazendo um déficit que chegava a 30% na zona rural e a 15% na zona urbana (HAGUETTE, 1993 *apud* GONDIM, 1998, p. 60-61).

Segundo o apanhado de Gondim (1998), os governos pós-militares reclamavam o corte drástico de professores da folha de pagamento da rede estadual de ensino, alegando que o campo da educação havia sido privilegiado nos governos anteriores, através da política clientelista⁹⁰ de distribuição de empregos. Sobre o momento político e social vivido pelo Ceará à época e com respeito às políticas de contenção de despesas pela folha de pagamento dos servidores, a referida pesquisadora chama atenção para o modelo de racionalidade administrativa adotado: “se por um lado eliminou-se o nepotismo e o empreguismo típicos do regime neopatrimonialista, por outro lado verifica-se uma tendência à “terceirização” da administração pública” (GONDIM, 1998, p. 53), que ficou claramente expressa na utilização cada vez mais intensa de mão-de-obra sem vínculo empregatício.

A partir de Xerez (2013), constatamos que o Ceará continuava a sofrer com as consequências dos desmandos clientelistas dos governos militares pretéritos e com a racionalidade administrativa dos “governos das mudanças”. Acerca do princípio de contenção de gastos, principalmente com o quadro de pessoal, Gondim (1998, p. 62-63) levanta a hipótese de que

[...] para explicar o medíocre desempenho dos “governos das mudanças” no que se refere à educação é que na SEDUC, a política de cortes nos gastos com pessoal e o estilo autoritário de gestão, praticado por Tasso e Ciro inviabilizam melhorias substanciais na qualidade.

Neste ponto cabe uma formulação: se a situação da educação básica era tão crítica em meados da década de 1990, o que afirmar sobre as políticas para a educação profissional no

⁹⁰ “O clientelismo “moderno” constitui um mecanismo de cooptação política baseado na utilização de recursos do patrimônio público para fins privados dos detentores do poder” (GONDIM, 1998, p. 27).

Estado? Ramos (2009) é quem vai responder ao expor que, ao final do governo de Ciro Gomes, ainda não havia escolas públicas de Ensino Médio Profissionalizante⁹¹ e, compreender o panorama político dos anos que se sucederam, permite uma melhor análise dos fundamentos dos planos de governo que compuseram a gênese da Educação Profissional e Tecnológica do Ceará.

Lembramos, antes de expor o percurso de ampliação da Educação Profissional, que não faz parte de nosso projeto fazer a defesa da ampliação do Ensino Médio Integrado como única - ou melhor - via de possibilidade de formação escolar, o que seria o mesmo que robustecer o discurso burguês que dá a essa modalidade um caráter solucionador dos diversos problemas fruto dos estratos sociais mais precarizados. Também é necessário fazer a mediação de que a proposta curricular da EP apesar de se utilizar de categorias caras ao marxismo e contar com a contribuição teórica de autores respeitados deste referencial como, por exemplo, Frigotto, Ciavatta e Ramos⁹², não apresenta nenhuma solução ou proposta de ruptura com o capitalismo. Houve questionamentos dirigidos aos autores por terem trabalhado na constituição de um Decreto (5.154/04) que, em essência, se apresenta como uma medida autoritária. Sobre a polêmica da integração, categoria contraditória dentro da apresentação da proposta, Ramos (2008) se pronunciou a respeito:

[...] paradoxalmente, tem-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam, aquela subjacente ao Decreto n. 5.154/2004 que discutimos aqui; e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas (RAMOS, 2008, p. 23).

Xerez (2013) destaca a experiência do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional – como um exemplo significativo para ilustrar a maneira como o governo do Ceará se alinhou às políticas do governo federal, buscando financiamentos externos⁹³:

O PROEP inspirou a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (SECITECE), que elaborou suas propostas registradas na documentação institucional, bem articulada com a política macro para a Educação Profissional adotada pelo Ministério da Educação (MEC) e alinhada a este Programa. Nesse período, precisamente em 1995, foi inaugurado no Ceará o Instituto de Ensino

⁹¹ Com exceção do IEC – Instituto de Educação do Ceará – e do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica (XEREZ, 2013).

⁹² Autores alinhados ao campo da “esquerda progressista” que colaboraram com a criação do Decreto nº 5.154/04.

⁹³ “Os recursos do PROEP procederam de dotação orçamentária do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação (MEC) e 25% do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e 50% dos empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A execução do Programa ocorria por meio de convênios” (XEREZ, 2013, p. 88).

CENTEC, que iniciou com o atendimento à qualificação profissional de nível básico nos centros vocacionais tecnológicos (CVTs) (XEREZ, 2013, p. 87).

Depois de apresentar problemas operacionais já em 2003, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) arcou com a gestão dos recursos do Programa na tentativa de imprimir maior controle. Ao final da vigência em 2008, 18 escolas comunitárias foram transferidas para a esfera federal de Educação Profissional e Tecnológica e duas para o segmento estadual. “Assim, é encerrada a parte de uma política gestada para atender os fundamentos da Reforma Educacional vinculada ao Decreto 2.208/97 e que deu suporte financeiro ao CENTEC no Ceará” (XEREZ, 2013, p. 88). Encontra-se na gênese do CENTEC, um marco de interesse do governo pela ciência e tecnologia que, mais tarde, viria a concretizar-se na criação da SECITECE.

O plano de governo de Tasso Jereissati explicita uma nítida aproximação com os princípios regulados pela UNESCO, através do Relatório Jacques Delors e de seu lema: “Quem não planeja, não executa, quem não mede não sabe de nada”. Os estudos de XEREZ (2013, p. 92) comprovam que as políticas para educação deste governo “se guiaram por processos gerais, sendo influenciadas por organismos internacionais que objetivam o controle ideológico da educação dos países em desenvolvimento”. A análise dos documentos permite visualizar a explícita articulação entre as propostas do governo Tasso e as determinações dos organismos multilaterais, claramente assentadas nos quatro pilares da educação propostos pelo referido Relatório:

[...] **aprender a conhecer**, isto é, adquirir instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, [...] (DELORS, 1998, p. 90, grifos nossos).

O plano Decenal da Educação, elaborado pelo Ministério da Educação em 1993, trazia as diretrizes políticas para recuperação da escola fundamental com o compromisso de executar, no espaço de uma década, as resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁹⁴. O plano de governo do Ceará para o período (1995-1998), inserido nesse contexto, articulava-se às orientações das reformas educacionais que vigoravam no país e no mundo, tendo como um de suas metas a implementação da Educação Profissional por meio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (Secitece), criada em 1995. Esta Secretaria desenvolveu uma proposta de política de qualificação profissional embasada no modelo de produção flexibilizada, incorporado pelo governo a partir da década de 1990 e

⁹⁴ Realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, sob a tutela do Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD.

fundamentado nos princípios “da qualidade, avaliação e controle, desenvolvimento tecnológico, informatização e mecanismos de adequação” (XEREZ, 2013, p. 92).

Em relação ao mandato de Lúcio Alcântara não daremos cobertura a este período (2003-2006), por entendermos que não houve mudança significativa em relação ao governo antecessor⁹⁵, considerando que desempenhou uma política, embora com algumas diferenças, bem próxima e afinada aos princípios do grupo político dominante do qual se fazia representante. Assim, justificamos o salto para o governo de Cid Ferreira Gomes (2007-2010 e 2011-2014), a fim de investigar os impactos das políticas educacionais para a Educação Profissional desenvolvidas a essa época.

Segundo dados de 2012, do Conselho de Educação do Ceará, colhidos por meio de entrevista com a encarregada de documentos da Câmara de Educação Profissional, há cerca de 100 cursos técnicos credenciados em instituições privadas, os quais foram regulamentados pelo Conselho de Educação, para formação de técnico de nível médio. Esta formação, em instituições privadas no Ceará, ocorre nas modalidades concomitantes externa e subsequente. Algumas dessas instituições ofertam também graduações tecnológicas.

As políticas também enfatizam a necessidade de um novo perfil profissional. Moldado pelo desenvolvimento de “competência” e de “saberes”, que estariam sendo exigidos pelo mundo do trabalho em razão das novas formas de organização do trabalho e da produção (CARVALHO, 2010, p. 296).

O novo governo traz a implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs)⁹⁶ de tempo integral e a federalização de algumas unidades do CENTEC. Os jovens-trabalhadores deparam-se com um currículo amplo nas EEEPs, cuja matriz está dividida em: 1) base nacional comum, com conteúdos iguais para todos os alunos e 2) disciplinas de formação profissional, variantes de acordo com cada curso profissionalizante. Além destes estudos, ao longo dos três anos do Ensino Médio são ofertadas mais quatro disciplinas voltadas à formação profissional e empreendedora, a saber: Mundo do Trabalho, Formação para a Cidadania, Projeto de Vida e Empreendedorismo⁹⁷.

⁹⁵ No final do governo de Lúcio Alcântara houve um racha, fruto de divergências políticas. Na época, circularam informações sobre a intenção de Tasso em dar apoio aos irmãos Ferreira Gomes na candidatura ao governo, escoando Lúcio para tentar uma vaga no Senado. Lúcio não aceitou e, logo depois, rompeu com o PSDB, filiando-se ao Partido da República (PR). O político ainda tentou a reeleição ao Governo do Estado do Ceará – agora sem o apoio de Tasso Jereissati – mas foi derrotado nas urnas por Cid Gomes.

⁹⁶ “Por meio de uma perspectiva de educação integral, o plano associa o ensino regular ao conhecimento tecnológico com enfoque na formação profissional, que oportunize o desenvolvimento socioeconômico do seu território de abrangência. Intrinsecamente pautado nas recomendações da SETEC/MEC, o plano propõe expandir a rede de ensino profissionalizante no estado” (NOGUEIRA, 2014, p. 15).

⁹⁷ Estas duas últimas, ofertadas em parceria com o Instituto Aliança e SEBRAE, respectivamente.

Na pesquisa realizada por Nogueira (2014), foi considerada possível, a partir do modelo das EEEPs, a concretização de uma proposta de integração, consolidando a superação do “simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior” (NOGUEIRA, 2014, p. 22). Apesar desta perspectiva, o autor admite que

As EEEPs propõem uma integração curricular, no entanto, essa integração, em diversas escolas com esse modelo educacional, ocorre apenas no âmbito da concomitância. Ou seja, o que se chama de currículo integrado são apenas disciplinas dos cursos profissionalizantes e disciplinas da base comum sendo ministradas em horários intercalados sem nenhuma interação entre elas. Muitas vezes nem os professores da base comum dialogam com os professores da base técnica (NOGUEIRA, 2014, p. 30).

Assim, a partir da legislação educacional federal, o Governo do Estado do Ceará aprova, em 2008, a Lei nº 14.273 que dispõe sobre a criação da rede estadual de Escolas de Educação Profissional (EEEPs), como parte de sua política voltada à juventude. Consta no discurso oficial que o objetivo imediato de tal dispositivo seria diversificar a oferta do ensino médio, articulando-o com a educação profissional, numa perspectiva propedêutica. Entretanto, afirmamos com Santos, Farias e Freitas (2013) que a dualidade da educação brasileira, que historicamente diferiu escolas para dirigentes e dirigidos, assim como a também histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante, não podem ser superadas apenas pela legislação vigente. Ao contrário, dispositivos como o Decreto nº 5.154/04 ampliaram a Educação Profissional ao “permitir”/determinar que os jovens filhos dos trabalhadores cursem o Ensino Médio junto com o Técnico, ou de forma integrada, naquilo que nossos autores consideram “o velho jeitinho da atrasada elite brasileira de misturar um pouco daqui e um pouco dali procurando agradar a “gregos e troianos”, ou melhor dizendo, favorecer os empresários aparentando agradecer o povo” (SANTOS, FARIAS e FREITAS, 2013, p. 267).

Em conformidade com a legislação federal, a educação profissional de nível médio pode se apresentar na modalidade **integrada** – onde o aluno matriculado cursa o Ensino Médio e o Técnico, ao mesmo tempo e na mesma instituição, através de um currículo articulado, no caso do Ceará, sempre na rede pública. Já a modalidade **concomitante**

[...] permite que o aluno curse o Nível Técnico em uma instituição e o Ensino Médio em outra escola, mas a matrícula do curso técnico somente é autorizada quando o estudante conclui o primeiro ano do Ensino Médio. Essa modalidade no Ceará é ofertada na rede pública federal, nos cursos do Instituto CENTEC e naqueles da iniciativa privada. Enfim, na modalidade subsequente, o aluno poderá cursar o Nível Técnico quando tiver concluído o Ensino Médio. Essa modalidade é ofertada no sistema S, IFCE, CVTEC e nos demais cursos particulares (XEREZ, 2013, p. 97, grifo da autora).

Na compreensão de Zibas (2007, p. 8) sobre o cenário do Ensino Técnico⁹⁸ no Brasil, até 2004 o Ceará apresenta tímidos números em relação a esta modalidade:

O CENTEC oferece cursos técnicos apenas modulares. Em 2004, tinha 323 alunos matriculados nesses cursos. Esse tão reduzido número de matrículas sustentadas pelo Estado do Ceará se deve ao fato de que o governo do Estado, diante do decreto de 1997, que proibiu a oferta de ensino técnico articulado ao ensino médio, preferiu transformar todas as suas escolas de ensino técnico em escolas de ensino médio regular. Apenas em 2004, por uma ação judicial, foi compelido a voltar a oferecer ensino técnico de nível médio, optando, então, pelo ensino modular. Daí, o reduzido número de matrículas nesses cursos, que são de criação recente.

Ao apontar a realidade do Ensino Técnico bastante reduzido no Estado do Ceará, Zibas (2007) classificou o CENTEC, responsável pela modalidade, como uma “organização social”⁹⁹, guardando as devidas ressalvas. Um dado relevante observado pela autora atenta para o fato de que, apesar de governo cearense receber financiamento federal para estruturar o financiamento do CENTEC, incentivava, todavia, a instituição a vender cursos e serviços às indústrias, a fim de complementar o ensino gratuito. O caráter duplo do CENTEC, apresentando-se como uma instituição público-privada não passou despercebido pela Fundação Carlos Chagas que, na época, levantou uma investigação coordenada por Maria Sylvia Simões Bueno¹⁰⁰ que, já nas constatações preliminares, destacou o privilégio de atividades lucrativas em detrimento da função pedagógica nas escolas.

Relacionamos este fato com a pesquisa posteriormente realizada por Xerez (2013) junto à Coordenadoria de Educação Profissional da SEDUC, em 2011, que demonstrou de fato haver uma estagnação até 2004. Tal estudo apontou, mais adiante, a modificação deste quadro ao concluir que ao final do período de 2005-2011 ocorreu um avanço de mais de 200% em relação à oferta desta modalidade no Ceará, considerando as instituições EEEPs e IFCE. Com relação aos indicadores de matrícula da Educação Profissional no Estado, foi possível observar que também houve crescimento ao final do mesmo período.

⁹⁸ A nomenclatura de “Ensino Técnico” é amplamente utilizada para designar o modelo de educação proposto pela burguesia com o intuito de adestrar/subordinar os jovens trabalhadores ao imediatismo da formação de mão de obra. E onde essa classe não cogita matricular seus próprios filhos. Entendemos que esse tipo de educação não pode receber o nome de técnica, pois a rigor, nem profissional é. Defendemos a omnilateralidade, que só será possível para além da sociedade do valor de troca.

⁹⁹ “As “organizações sociais” são entidades recentes na estrutura jurídica da sociedade brasileira. Constituem entidades privadas, formalmente sem fins lucrativos, que podem executar, por meio de convênios com órgãos públicos, funções que, em princípio, seriam do Estado. Na verdade, o Estado do Ceará, na década de 1990, foi um dos estados brasileiros que mais se aproximou da decantada “nova administração pública”, tentando, de diversas formas, introduzir mecanismos de mercado em seu sistema educacional público. O processo de articulação do Estado a uma “organização social” passa por essa opção político-ideológica” (ZIBAS, 2007, p. 8).

¹⁰⁰ Professora assistente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-Doutora em Educação.

Xerez (2013) aponta o fato de que a mera expansão das matrículas da Educação Profissional no Ceará¹⁰¹ não significa, necessariamente, o aumento da excelência ou qualidade do ensino, assim como não garante o atendimento a “todos”. No entendimento da pesquisadora, que é também o nosso, é preciso resguardar a atenção aos processos formativos, enfocando principalmente a retenção, conclusão e aprendizagem efetiva, em oposição às propostas de formação dissipadas pelas agências internacionais de fomento da educação básica como mecanismo de elevação do nível de formação de mão de obra em função das exigências mercadológicas.

Aqui, abrimos um parêntese para comentarmos a meta de Cid Gomes de construir, até 2014, 140 EEEPs. O fato de não se ter atingindo o número esperado de escolas profissionalizantes é, sem dúvida, o menor dos problemas apresentados por esta proposta escolar que se destina unicamente aos filhos dos trabalhadores. Este tipo de expansão não é alvo de nossa defesa, não nestes termos. Não podemos deixar de nos posicionar, energicamente, a favor da formação omnilateral o que, conseqüentemente, nos afasta do modelo de gestão empresarial firmado pelas escolas de Educação Profissional do Ceará e de qualquer outro modelo que se oriente pela pedagogia do empreendedorismo, teoria das competências, ou qualquer outra abordagem mercadológica. As fissuras e contradições encontradas no padrão das EEEPs – delatadas até por seus defensores mais animados, como o exemplo citado de Nogueira (2014) – impossibilitam estas escolas de serem espaços onde os trabalhadores devam ser formados, se constituindo, ao contrário, em espaços de segregação, já que os filhos das classes privilegiadas não estudam nelas. Ainda que todas as escolas, particulares ou públicas, apresentem limites claramente distanciados da proposta marxiana de educação para a plenitude humana, é inaceitável que se expanda um modelo que tão descaradamente reforça a dualidade educacional e a unilateralidade do ser social.

Seguramente, não serão os pressupostos apresentados no Projeto Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará que contribuirão para uma formação desalienante do indivíduo, que ofereça um sentido omnilateral à educação, não apenas de treinamento para o mercado de trabalho, mas de humanização do homem em sua integralidade de ser social (SANTOS, FARIAS e FREITAS, 2013, p. 284).

Avançando no sentido de traçar o perfil das EEEPs, constatamos, segundo dados coletados por Xerez (2013), que estas escolas contam com três tipos diferentes de estruturas: a) **básicas** (ex-escolas de Ensino Médio regular adaptadas à nova modalidade); b) **liceus** (escolas mais novas e melhor estruturadas, construídas durante o governo Lúcio Alcântara); c) **padrão MEC** (mais modernas e bem equipadas, foram construídas especificamente para

¹⁰¹ Ocorrida de forma mais concreta na esfera pública a partir de 2008.

atender a Educação Profissional em tempo integral. Possuem essa nomenclatura por atenderem o disciplinamento do MEC que orienta os projetos locais de edificação das escolas). O padrão constatado por nós na escola Jaime Alencar de Oliveira¹⁰² se estende às demais escolas padrão MEC, onde a excelente estrutura representa um dos maiores atrativos para a crescente adesão à educação integrada. Mesmo havendo as orientações do Ministério da Educação sobre os projetos arquitetônicos das escolas, os Estados possuem autonomia para realizarem as adaptações que julgarem necessárias para melhor atender as condições climáticas, ambientais e culturais.

Representando um traço bem marcado da articulação das EEEPs aos princípios da iniciativa privada, chamamos atenção para o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que desde 2010 foi também estendido às escolas regulares. Trazido para o Brasil através da experiência em escolas públicas de Portugal, esse projeto chegou ao conhecimento da SEDUC/CE por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) – Seção do Ceará, em 2007. Como o próprio título apresenta, trata-se da escolha de um professor para ‘dirigir’ uma turma em especial. Dentre as atribuições do professor-diretor está a elaboração de um dossiê contendo todas as informações que julgar relevante, além de resultados e dados estatísticos da turma.

No padrão estabelecido pelo PPDT há também uma grande transferência de responsabilidade para o professor-diretor escolhido. Fica ao seu encargo, por exemplo, empenhar-se para melhorar os índices de evasão, incentivar as atividades extraclasse, instigar o bom comportamento dos alunos, incentivar o protagonismo juvenil, promover a participação dos pais junto a escola, e mais uma miríade de deveres que se acumulam em torno do que este modelo entende por sucesso escolar. Além de todas essas atividades, o professor-diretor ainda é responsável por ministrar a disciplina Formação para a Cidadania.

Segundo a postura crítica assumida por nós desde o início desta pesquisa, apontamos nesse projeto mais uma característica inequívoca do perfil empresarial adotado nas EEEPs e, após a expansão desta ação, também no ensino regular. O professor-diretor, como uma espécie de gerente, apresenta periodicamente os dados que recolheu nas chamadas “reuniões intercalares” onde, como numa prestação de contas, é feita a análise quantitativa dos resultados. O PPDT, perfeitamente alinhado ao modelo TESE, também não perde de vista os

¹⁰² Escola padrão MEC do Estado do Ceará que nos estimulou a investigar com a devida clareza a razão de tamanha estrutura ofertada à educação profissional diante de tanto abandono e descaso em relação à escola básica, historicamente sucateada.

quatro pilares da educação de Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

3.3 O contexto ideológico da pedagogia do mercado: a integração escola-empresa

Depois de termos historiado a dicotômica educação ofertada aos trabalhadores e apreendermos uma sucinta atualização do debate sobre a técnica/tecnologia, pudemos encontrar as antinomias do discurso sobre a chamada “era tecnológica”, estruturadora das políticas de Educação Profissional. Também após a tomada da discussão sobre a crescente profissionalização e privatização do Ensino Médio, entendemos que agora possuímos as melhores condições de analisar a política de Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará, elemento que mais se aproxima do objeto específico desta investigação. Para uma melhor apreensão da realidade sobre essa integração sentimos a necessidade de determo-nos com mais tenacidade no documento que fundamenta as bases pedagógicas desta proposta: Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) que, por sua vez, fundamenta-se na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), fruto da experiência realizada no estado de Pernambuco. Temos, portanto, uma questão de raiz: um projeto escolar público orientado por uma proposta empresarial, o que já de início denuncia a prevalência de uma perspectiva mercadológica.

Lembramos que este tipo concepção já estava demarcada no relatório Delors, a partir dos conhecidos pilares para a educação do novo século, já mencionados por nós anteriormente. Afinado ao relatório, o documento TESE parece elevar, acima dos quatro pilares – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser – um quinto de forma velada:

[...] o que o documento não revela é sua íntima ligação com o quinto pilar instituído pelos sábios Ministros de educação da América Latina: aprender a empreender, este sim, apesar de não referenciado diretamente, é percebido sem maiores esforços, já que o empreendedorismo é uma grande expertise para seus defensores e por isso, não precisa ser escondido, ao contrário, fazem questão de mostrá-la como uma espécie de *knowhow* pessoal. Portanto, a ligação do projeto de integração escolar do Ceará ao espírito empreendedor do estudante das escolas profissionais, é flagrante (SANTOS; FARIAS; FREITAS, 2013, p. 271).

Declaradamente, os princípios defendidos pelo modelo TESE/TEO não diferem a formação de um gestor escolar da formação de um gerente de uma empresa. A atitude empresarial prevista por esta proposta, reproduzida pelas EEEPs, envolve a avaliação dos resultados, diretamente proporcional aos ciclos de organização interligados em cadeia: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. Cada uma dessas fases se move no sentido de dar suporte à seguinte.

[...] A educação de qualidade deve ser o negócio da escola – o que ocupa a mente de cada um de seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores (Manual TESE, p. 08).

De acordo com a exposição realizada por Xerez (2013), esse modelo de gerenciamento das EEEPs - a partir do modelo TESE - se desdobra num modelo conhecido como “Pedagogia da presença”, cujo principal traço é exatamente o acompanhamento do gestor monitor durante todo o processo, de acordo com o ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act, quer dizer, planejar, executar, avaliar e refazer as ações). Cada um destes traços objetivos, com ênfase na tecnologia empresarial priorizada pela SEDUC/CE, demonstra uma clara preocupação em atender as demandas do mercado ao pautar suas ações nos princípios do empreendedorismo. Para Freitas (2012, p. 8), a “demanda por mão-de-obra aparece como um clamor pela melhoria da qualidade de ensino, mas isso tem que ser visto com cautela”. Este autor chama atenção para a preocupante consolidação da educação profissionalizante como um caminho para melhorar a relação entre oferta e procura de mão-de-obra e relembra que os verdadeiros objetivos da formação deveriam ser as dimensões da vida humana:

[...] uma atividade econômica mais elevada e que passa a demandar um volume de mão de obra em algumas áreas, maior do que no passado, melhor infraestrutura (portos, estradas, aeroportos), mas o que interessa no caso da educação, mais diretamente, é a questão da mão de obra. [...] Na realidade, quando os empresários falam de melhoria da qualidade do ensino o que está em jogo é melhorar a relação oferta-procura de mão-de-obra. Significa que se você tem pouca mão de obra para uma determinada área, ela custa mais caro, se você tem muita barateia (FREITAS, 2012, p. 8).

Tratando a escola a partir de moldes empresariais, a comunidade escolar é vista como a clientela e os gestores são vistos como gerentes. Sobre os chamados investidores sociais, Santos, Farias e Freitas (2013, p. 271) colocam que “este tipo de parceria público privada é encarada com bons olhos pela comissão do relatório Delors, haja vista a defesa dos setores empresariais para mercadorizar o ensino”. Além disso, tanto o relatório como o modelo TESE são defendidas as premissas da qualificação e requalificação, através da ideia de “formação continuada” e “educação ao longo da vida”, sintetizando a responsabilização do trabalhador em manter-se atrativo ao mercado de trabalho.

O discurso da empregabilidade e qualificação profissional não deixa claro ao trabalhador, todavia, que a formação oferecida através do currículo integrado não é garantia de estabilidade no mercado de trabalho. Também não é esclarecido à população em geral que não há, por melhor e mais incrível que possa ser a bagagem intelectual ou curricular de um indivíduo, nada que possa lhe firmar no seu projeto individual de vida. O negócio da educação

não prevê desfecho ou trégua, não admite um ponto de chegada. Mesmo assim, a pedagogia do empreendedorismo não faz nenhuma cerimônia em criar a impressão/ilusão aos estudantes das possibilidades de sucesso consignadas ao término do curso médio integrado e à inserção – por conta da formatura – quase que compulsória ao mercado de trabalho.

A gama de contradições contida no modelo TESE e no discurso da empregabilidade alimenta a meritocracia e o individualismo, sempre tão presentes no discurso burguês. O emprego é visto como um sonho, um objetivo maior, um passaporte para uma vida mais digna atrelado a um ideal de “sucesso”.

Qualquer indivíduo imerso nas contradições de um cotidiano marcado por violência urbana, desemprego crônico, barbárie estética, devastação ao meio ambiente e ao patrimônio histórico, entre outras expressões fenomênicas da crise estrutural do capital, [...] seja ele artista, professor, diretor, intelectual e/ou qualquer outra profissão, vai ser difícil não se deixar influenciar sob a pressão ideológica apontadas sobre as benesses da TESE/TEO (SANTOS; FARIAS; FREITAS, 2013, p. 275).

Com a proposta de privilegiar as áreas técnica e tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) surgiu no Ceará em decorrência das ações do governo federal em atenção à educação profissional e tecnológica, configurada pela Lei nº 11.892/2008. Assim, a estrutura para a oferta de matrícula de nível técnico incorporou os extintos estabelecimentos federais de educação tecnológica do Ceará (CEFETs/CE) e os centros agrotécnicos dos municípios de Iguatu e Crato. Quanto à distribuição de vagas, o instituto destina metade à oferta de cursos técnicos de nível médio, priorizando o currículo integrado. Também traz a asserção de expandir suas atividades para o restante do Estado, “descentralizando a oferta de Educação Profissional e Tecnológica historicamente concentrada nas capitais” (XEREZ, 2013, p. 100).

A proposta de expansão do Ensino Profissional público federal no Ceará está inserida numa macropolítica educacional, denominada Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A política de expansão se efetiva no Brasil em três etapas, sendo que, na primeira de (2005 a 2007), 64 unidades de ensino foram construídas no Brasil (XEREZ, 2013, p. 100).

Na segunda etapa, iniciada em 2008, houve um aumento de matrícula de 215 para 500 mil. A terceira fase, conforme nos coloca Xerez (2013), estende-se até a conclusão do Plano de Expansão, esperando ter alcançado a meta de 562 escolas até 2014, em 512 municípios do Brasil. No Ceará, foi grande a repercussão deste Plano, pois conforme os registram os dados oficiais em 2011, a cobertura do IFCE chegou a 20.500 estudantes, matriculados entre cursos técnicos e tecnológicos regulares, presenciais e à distância. Além disso, “mantém 84 cursos técnicos e 64 cursos superiores, que cobrem a oferta de graduações tecnológicas, bacharelados e licenciaturas, além de cursos de pós-graduação, especialização e mestrado” (XEREZ, 2013, p. 100).

As resoluções do Conselho de Educação do Ceará de nº 389/04, 413/06 e 434/11 regulamentam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará, conforme as orientações da política educacional do Governo Federal. Com respaldo federal e estadual, a SEDUC/CE estruturou as EEEPs de forma a integrar a política para as juventudes, ampliando a oferta do ensino médio articulada à educação profissional e continuidade dos estudos, conforme prevê Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, de 2008. A oferta de matrículas nessa modalidade tem início oito meses após a criação do Programa Brasil Profissionalizado¹⁰³, implantado a partir do Decreto 6.302/2007, conforme está registrado em Santos (2012).

Para alavancar o atendimento da modalidade de Educação Profissional Integrada, o Governo do Ceará conta com recursos federais do Programa Brasil Profissionalizado, que tinha uma dotação orçamentária de R\$ 900 milhões para o período de 2008 a 2011 (XEREZ, 2013, p. 102).

Relembramos o fato de que os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que subsidiam a política do Programa Brasil Profissionalizado têm origem nas determinações dos organismos multilaterais, amplamente disseminadas nos países em desenvolvimento sob a tutela dos países centrais. O sítio oficial do MEC¹⁰⁴ contabiliza que, desde a implantação, em 2008, até 2014, foi injetado pelo Governo Federal R\$ 456 milhões no Programa. Esperava-se também que nesse período o governo do Estado do Ceará tivesse implantado 140 EEEPs. Tal meta, apesar de não ter sido alcançada, não constitui um dado relevante para esta pesquisa, conforme já nos posicionamos.

Os dados analisados relativos aos números do final de 2014¹⁰⁵ mostram indicativos de crescente ampliação com 113 EEEPs funcionando¹⁰⁶ e previsão de mais 6 para serem inauguradas em 2015. Na base técnica há um contingente de aproximadamente 1.250 professores distribuídos em 1.130 turmas entre 1º, 2º e 3º anos. As diretrizes de expansão assumidas pelo governo Cid Gomes certamente terão continuidade no mandato de Camilo Santana, visto que a bandeira da Educação Profissional é marcante no discurso do Partido dos Trabalhadores (PT), inclusive – e principalmente – na esfera federal; bem como comprovado

¹⁰³ O Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo MEC, tinha como objetivo central fortalecer as redes de educação profissional e tecnológica nos estados do país.

¹⁰⁴ <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 15/01/2015.

¹⁰⁵ Dados analisados em fevereiro de 2015 junto ao departamento de Currículo da SEDUC.

¹⁰⁶ Algumas destas ainda não foram inauguradas, mas já estão em pleno funcionamento.

também pelo fato de que aquele político apoiou a candidatura deste, que por seu turno, defendeu peremptoriamente a continuação do projeto das EEEPs.

Talvez o dado mais relevante a ser considerado em relação ao Programa Brasil Profissionalizado e ao aumento do percentual dos cursos profissionalizantes no Brasil seja o fato de que isso não signifique, em valores absolutos, real superioridade numérica. Isso porque o aumento das vagas de cursos técnicos ocorreu especificamente na rede federal de educação tecnológica, o que significa dizer que não reflete a EP na totalidade, mas

[...] a expertise dos antigos centros federais de educação e seu legado, que ainda hoje continuam sendo campo de interesse de estudantes, trabalhadores e claro dos empresários que também fazem tal reconhecimento, motivo pelo qual é certa a contratação dos profissionais que são formados nestas instituições (SILVA; SANTOS, 2014, p. 10).

De forma específica, no entender de Silva e Santos (2014, p. 10-11), na medida em houve baixa de vagas nas diversas iniciativas de cursos técnicos, somente a rede federal de educação tecnológica apresentou alta ou, melhor dizendo, índices superiores aos esperados, representando um aumento de quase 70% das vagas inicialmente disponibilizadas por essa rede. “É importante salientar ainda que a maior parte dessas vagas não têm a identidade da educação integral, pois representam ofertas de formação complementar por meio dos cursos subsequentes¹⁰⁷”.

O EMI do Estado do Ceará, amparado no Decreto 5.154/2004, inspira-se na essência da educação politécnica ao anunciar uma base teórico-prática capaz de integrar formação profissional e intelectual aos diversos aspectos da vida, ciência, cultura, tecnologia, trabalho e práticas sociais. A promessa é de formação plena, capaz de formar seres de práxis, situados historicamente, conscientes de seu papel social e capazes de buscar sua própria emancipação. Em contrapartida, diante de tudo que foi exposto, constatamos que este sistema de ensino tem preparado, numa escala muito desigual, mais sujeitos para executarem tarefas simples e submissos às forças produtivas do que homens e mulheres capazes de se integrar às forças sociais, compreendendo os impactos das ações dentro delas. Sobre essa contradição cabe a reflexão de Sousa Júnior (2010, p. 81): “A crítica de Marx condena não só a concepção de educação politécnica dos economistas filantropos, mas a própria redução em geral dos trabalhadores a uma mera formação técnica diversificada”. Para evitar mal entendidos, o autor

¹⁰⁷ Segundo esclarecem Silva e Santos (2014), o curso Subsequente era ofertado à estudantes após a conclusão do ensino médio. Apresenta uma proposta curricular que privilegia as bases de uma formação técnica, partindo da premissa de que o aluno já obteve a base propedêutica pelo simples fato de já ter cursado o ensino médio. “O problema está na desarticulação com a proposta de formação integral prevista no EMI. Contudo, representa uma alternativa às pessoas que estão em busca de um trabalho específico, cuja exigência é a formação técnica” (SILVA; SANTOS, 2014, p. 11).

entende, neste específico contexto, politecnicidade “como formação no maior número possível de atividades industriais”.

Dando respaldo ao desejo de atar a educação ao mercado, o empresariado acena, com todos os seus artifícios, para a responsabilidade do trabalhador em manter-se interessante para o mercado de trabalho capitalista, lembrando-o constantemente de seu compromisso em desenvolver sua criatividade, empreendedorismo, dinamismo, dentre outras potencialidades de saberes subjetivos. Os agentes defensores dessa perspectiva trazem, na ponta da língua, expressões prontas e acabadas sobre como deve ser a conduta do jovem-trabalhador para enfrentar a competitividade do mercado de trabalho a partir das competências desenvolvidas. É sob essa lógica que o Estado cearense, a exemplo de outras tantas experiências Brasil afora, está dando uma espécie de treinamento através das ETECs, com a promessa de aumentar a empregabilidade dos jovens egressos.

Além de obstacularizar o desenvolvimento livre da ciência e das forças produtivas, a profissionalização do ensino médio contribui para o subjugo da educação aos imperativos do mercado e das agências multilaterais, assim como impõe a este complexo a chantagem da qualificação profissional como uma promessa de ascensão social e garantia de empregabilidade. Para o Estado, é confortável que a propaganda oficial apresente dados sobre o aumento do acesso das classes populares aos cursos profissionalizantes, alimentando a falsa impressão de estar dando valiosas oportunidades aos jovens, encobrindo a precariedade massificada por trás do falacioso acesso à era tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará por nós empreendida, como não poderia deixar de ser dado o nosso compromisso com o materialismo histórico-dialético, partiu de uma recuperação histórica. Sendo assim, tornou-se um aspecto fundamental de nossa pesquisa retomar as características da educação desde os tempos mais remotos, a fim de demonstrar a forma como o conhecimento sistemático tem sido ofertado à classe trabalhadora segundo os ditames da superficialidade e da conveniência das classes dominantes. A necessidade de voltar ao histórico tem por base a premissa marxiana de partir da fase mais desenvolvida para examinar sua origem, de forma a compreender mais efetivamente os processos atuais.

Para alcançar o objetivo de historiar sobre as origens do processo de reprodução social, e fazendo frente ao discurso dos ideólogos do capitalismo que justificam a ambiguidade do sistema escolar burguês, procuramos compreender e diferenciar conceitos que para nós se constituem como centrais para uma formação de base omnilateral, a saber: **omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica**. Orientados por estes princípios, nos posicionamos durante toda a pesquisa contra a educação ofertada aos filhos dos trabalhadores, indicando que esta tem se dedicado apenas às demandas imediatas de formação para o mercado de trabalho capitalista, profissionalizando precocemente os jovens trabalhadores sem proporcionar-lhes a apreensão das bases científicas dos processos de produção da vida material.

Tendo como horizonte uma proposta socialista de unificação escolar, verificamos seus limites de efetivação em meio a uma sociedade pautada na exploração do homem pelo homem, numa contradição há muito destacada por Marx e Engels (2004): a necessidade de modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; e a falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Isso levou-nos a recorrer, no sentido de apreender o significado da gênese da escola única do trabalho, às proposições gramscianas, reafirmando a perspectiva revolucionária de formação humana elaborada pelo filósofo sardo ao vislumbrar uma nova forma de sociabilidade humana.

Já nos *Escritos Políticos* (2004) Gramsci reconhecia ser imprescindível a elaboração de uma proposta educativa capaz de articular teoria e prática, embora só a tenha desenvolvido no famoso *Caderno 12* (2006). Analisando a teoria da educação unitária nos termos da omnilateralidade, foi fundamental retornar aos fundamentos que concebem trabalho e

educação como componentes de um único processo. Nesse movimento, exibimos criticamente a lógica de funcionamento da sociedade burguesa, especialmente a forma com que o pensamento liberal-burguês se articula com as questões educacionais.

Percebemos a escola como um espaço de construções e relações contraditórias, ocupada em consolidar a hegemonia dominante, mas com potencial, ao mesmo tempo, de tornar-se um espaço capaz de fundar uma contra-hegemonia, fundamental num contexto de transição para a organização das novas gerações. Além de formar as massas – historicamente deixadas à margem das possibilidades escolares, privilégio das elites –, pode transformar esta possibilidade, elevando a classe trabalhadora da condição inferiorizada, garantindo a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Constitui um passo fundamental para um novo projeto de sociedade que as classes subalternas se apropriem criticamente destes conhecimentos, a fim de conservá-los e superá-los dialeticamente, posto que foram produzidos de acordo com os interesses das classes privilegiadas, como tem sido registrado ao longo da história.

Apontamos juntamente com Gramsci (2006), o interesse do Estado em conservar a sociedade dividida em classes antagônicas, através da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, efetivada na escola sob a fragmentação entre o ensino prático-manual e o ensino intelectual. Os apontamentos gramscianos são comprovados facilmente pela insistência dos governos em levantar a bandeira da Escola Profissional como tábua de salvação e único futuro possível para a educação. A criação e ampliação das ETEPs encobrem a desfaçatez diante da manobra burguesa para consolidar o caráter dualista assumido pela educação, que tem instruído “os trabalhadores sem educá-los para governar”, conforme relembra apropriadamente Jimenez (2001a, p. 75).

A “educação para o emprego/desemprego” produz verdadeiro vácuo na formação dos trabalhadores, reforçando a divisão social do trabalho e atravancando a aquisição de conhecimentos úteis e significativos às lutas dessa classe, cada vez mais distanciada da formação omnilateral defendida pelos clássicos do marxismo. Ao explorarmos a chamada revolução técnico-científica e o reabastecimento das possibilidades tecnológicas resultantes dela, verificamos que a partir desse marco a ciência foi transformada radicalmente em mercadoria, cada vez mais ajustada às necessidades imediatas do capital. A educação nessa nova configuração, como qualquer outro item de ordem comercial, recebe um tratamento impulsionado pelas demandas do mercado.

Amparados em Manacorda (2010b), pudemos refletir sobre o potencial progressivo da tecnologia apontado por Marx e penetrando na dialética desta categoria, identificamos duas

peculiaridades bem demarcadas: o realce da apropriação dos resultados do trabalho e seu potencial emancipador. Entretanto, apesar da constatação de que a definição marxiana de tecnologia diz respeito à aplicação das ciências à produção, ponderamos juntamente com Sousa Júnior (2010) haver uma supervalorização desse potencial emancipador, pois, ao passo que a formação polivalente é posta pelos avanços produtivos, é contraditório supor que a formação omnilateral esteja diretamente associada a eles, como única urgência aos operários.

Resgatamos com Saviani (2007) o fato de que Marx utilizou a palavra politecnia pela primeira vez juntamente com tecnologia, cuja definição se referia ao estudo da técnica. Neste ponto da pesquisa, a fim de resguardar o caráter educativo da politecnia, esclarecemos o confronto à formação recebida pelos trabalhadores durante a ascensão industrial, o que significa que em hipótese alguma a tecnologia – nos termos de Marx – esteve resumida aos ditames capitalistas ou à polivalência reclamada no seio deste modo de produção. Sendo o debate politécnico proposto por Marx anterior ao primado da polivalência do trabalho – que só se estabelece na passagem do século XX para o XXI – é possível demarcar o uso do termo politecnia distanciado da concepção tecnológica burguesa, que compara ou rebaixa esta proposta emancipadora à concepção produtiva de trabalho informatizado suscitado nos tempos atuais.

As prováveis contradições em relação à tecnologia já eram apontadas por Marx (1978, p. 81): “sabemos que as novas forças da sociedade têm unicamente necessidade, para adquirir um efeito benéfico, de homens novos, que a dominarão – refiro-me aos operários”. Diante do avanço da indústria moderna Sousa Júnior (2010) recupera que nessa contradição encontra-se o potencial emancipador dos avanços tecnológicos e ajuíza o quanto seria ingênuo acreditar que essa contradição geraria um movimento mecânico de superação, assim como crer que a tecnologia é emancipadora em si mesma.

Foi fundamental refletir sobre o maniqueísmo enalçado no primado da técnica, o que procuramos tratar criticamente a partir de bases filosóficas consistentes, situando seu papel no desenvolvimento histórico da humanidade. Confirmamos com Álvaro Vieira Pinto (2008) a premissa de que a filosofia da técnica precisa estar baseada no entendimento da relação homem e natureza, contextualizada no modo de produção da sociedade e fundamentada no horizonte do materialismo dialético para uma análise de base sólida e responsável. Também foi possível, a partir deste autor, compreender a forma como a categorização da técnica e da tecnologia têm produzido – intencional ou ingenuamente – uma amarração de fatores para servir de sustentação ao apanhado de concepções teóricas ludibriantes que encobrem o cenário de profunda barbárie social. Com Santos (2012) que, por sua vez, se embasa em

Vieira Pinto, inferimos que a técnica não deve ser endeusada nem repudiada. Este autor enfatiza que tais misticismos conceituais pretendem, no fim das contas, encobrir as consequências basilares da crise capitalista, além de estruturarem o arcabouço ideológico responsável por subsumir o cotidiano do trabalhador frente ao emaranhado ideológico que exulta e justifica a deturpação dessas duas categorias.

Braverman (1980) refuta as críticas dirigidas a Marx sobre um provável determinismo econômico ao discutir a abordagem do filósofo alemão entre tecnologia e sociedade. Recuperamos juntamente com este autor, a crítica do conceito de qualificação média, analisando concreta e historicamente os postulados da tecnologia em Marx, demonstrando que nessa perspectiva o trato das forças produtivas e das relações sociais se interligam mutuamente, de forma em que uma influencia a outra de forma dialética, sem exclusividade de causa ou efeito. Desconfigurada em essência, a tecnologia em vez de produzir relações sociais é produzida pelas relações sociais que o capital representa. Apontamos, em suma, que mesmo com o gerenciamento dos processos produtivos - ou seja, da estrutura formal – eles jamais estariam completos sem conteúdo técnico pois, ao partir da especialidade do ofício para depois assumir um caráter cada vez mais científico, proporciona que o conhecimento das leis naturais aumente e destitua o conhecimento fragmentado e as tradições fixas do ofício (Braverman, 1980).

A partir da incorporação da ciência ao capital, comprovamos com Braverman (1980, p. 140) que os fins científicos têm sido convertidos nos próprios fins do capital. Através dos tempos, a ciência esteve empregada “como fio cortante da transformação industrial”, tratada como mercadoria ajustada à lógica do mercado.

Avistamos a tecnologia segundo a perspectiva apresentada por Vieira Pinto (2008), portanto, como algo que deveria ser, necessariamente, patrimônio da espécie humana. Com Santos (2012), refletimos sobre o fato de que a tecnologia sozinha não guarda o cerne da discussão, pois trata-se de uma condição para a evolução humana, para a emancipação plena da humanidade. Logo, as máquinas construídas pelo trabalho do ser social não tem o poder de promover a atual precarização social agudizada pela era do capital; não há carga moral nelas, boas ou más. A natureza do problema encontra-se no emprego que se faz da tecnologia e, principalmente, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.

Com base nos estudos de Rüdiger (2005) sobre o legado de Vieira Pinto, destacamos que os tecnocratas futuristas celebram a técnica com o intuito de impedir sua apropriação autônoma, ou impossibilitar seu desenvolvimento por parte das nações atrasadas, enquanto

que os humanistas retrógrados a reprovam pelas mesmas razões, mesmo de forma inversa, ao motivarem o elogio dos estágios mais atrasados de vida social, certificando um tom apocalíptico ao seu desenvolvimento. Completando a questão, pudemos concluir com Santos (2012) que a tecnologia na chamada “era tecnológica” sofre dois ataques frontais: por um lado é percebida como demoníaca e, por outro, como salvadora de todos os males da humanidade, principalmente nos países que orbitam na periferia do capitalismo. Ambas as posições se equivocam exatamente por não levarem em conta a relação produtiva que o ser social mantém em seu entorno, fato primordial para a análise desta categoria.

O caráter mistificador implantado em torno da técnica e da tecnologia é uma peça fundamental para justificar as políticas educacionais que elevam o ensino profissionalizante como principal, para não dizer única, alternativa possível aos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, concentramos esforços para desconstruir a idolatria vinculada à suposta “era tecnológica”, bem como o arcabouço ideológico que a reveste, evidenciando as refinadas táticas de controle daqueles que Vieira Pinto (2008, p. 65) nomeou de “grandes conglomerados capitalistas”. Constatamos a ampla utilização dos conceitos técnica e tecnologia nas instituições escolares por meio dos enunciados aplicados nos documentos oficiais, que definem e estabelecem as políticas curriculares para o sistema educacional brasileiro.

Para materializar o objetivo de esmiuçar o Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará, objeto específico da investigação, foi necessário tomar para análise os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2000), dentre outros. Através deles, pudemos apurar que as prescrições curriculares não apresentam homogeneidade ou articulação com os interesses da classe trabalhadora, representando o embate entre diferentes perspectivas, assim como as tensões existentes no campo da educação. O exame de tais documentos, juntamente com a postura de desvendar a ambivalência assumida pela técnica/tecnologia na sociedade vigente viabilizaram uma investigação mais consistente e madura em torno do nosso objeto de estudo, a educação profissional, no sentido de apreender as reformulações educacionais que tem dado sustentáculo ao projeto burguês de educação que tem se destinado a segregar os estudantes em doutores e técnicos (no sentido menor da palavra), entre privilegiados e subalternos.

A leitura mais atenta dos documentos oficiais do MEC revelou o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no centro das transformações autônomas o que, conforme vimos em Santos (2012) desprezam as experiências sociais, supondo existir neutralidade nessa esfera. À

vista disso, advogamos que os cursos aligeirados, rasteiros e conciliados à lógica mercadológica nem mesmo mereciam levar o estandarte dos cursos técnicos, tamanha é a deturpação de tal categoria – já na nomenclatura.

O debate da educação profissional representa o entrave de várias correntes de pensamento e, em última análise, evidenciam as determinações da postura do Estado quanto ao reforço do dualismo educacional. Relembramos com Kuenzer (1997) que o enfrentamento da tensão entre as várias perspectivas educativas, principalmente no caso do Ensino Médio, tem levado não ao consenso, mas à polarização. Discutimos a categoria da dualidade estrutural a partir das formulações propostas pela autora, o que nos levou a concluir com o enfrentamento da preparação para o mercado de trabalho capitalista, entavando as possibilidades de continuidade dos estudos para os jovens precocemente profissionalizados. Inferimos com Moura (2010) que na relação entre Educação Básica e Educação Profissional no Brasil está impressa a dualidade histórica pela funcionalidade da educação ao modelo de expansão econômica do país.

O Ensino Médio no decorrer da história esteve voltado ao mercado de trabalho capitalista, conforme demonstramos no corpo da pesquisa. Durante o projeto nacional-desenvolvimentista, a possibilidade ampla de emprego passou a ser o principal objetivo pelos jovens concludentes do EM. Afinada a este ideário, a finalidade mister da educação passou a ser a preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, este projeto exibiu sua fragilidade a partir da “crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais” (RAMOS, 2010, p. 47). Diante da mudança de cenário, houve mudanças no discurso oficial com a LDB nº 9.394/96, cujas orientações alinharam-se ao modelo das competências “genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2010, p. 47).

A orientação educacional para a Educação Profissional que redundou no atual EMI cearense já vinha sendo gestada desde o governo de Fernando Collor, embora só tenha sido engendrada no governo Fernando H. Cardoso, através do então ministro da educação Paulo Renato Costa Souza. A política neoliberal implementada na década de 1990 serviu de pano de fundo para os fatores que desencadeiam relações empresariais mais nítidas dentro da escola. Nesse arcabouço ideológico, a Teoria do Capital Humano se fixa como um conceito bastante difundido na sociologia da educação, sendo eleita pelos organismos internacionais como fundamento teórico de base para os currículos escolares, especialmente para aqueles ligados ao ensino profissionalizante. Herdeira dos mesmos pressupostos, a teoria das competências

surge como uma pedagogia de vanguarda, articulada aos ‘novos tempos’ e à ‘sociedade do conhecimento’. Em lugar da sociedade do trabalho delimitada por Marx, a suposta era tecnológica exerce dupla influência no campo educacional: supre a demanda de técnicos de nível médio reclamada pelo mercado de trabalho e contém a pressão sobre a expansão do ensino superior, conforme vimos com Cunha (1977).

Após examinarmos os documentos e sítios oficiais, ficou nítido que o objetivo maior das reformas, financiamentos e projetos de expansão esteve, ao longo dos anos e governos, centrado em responder as exigências do mundo produtivo sem, contudo, assegurar uma escola básica de qualidade que pudesse de fato dar conta dessa formação. A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio foi gestada a partir dos pressupostos do capital financeiro nacional e internacional, através de políticas endossadas pelas agências multilaterais.

Constatamos, a partir da análise das reformas e documentos da Educação Profissional, que a partir da década de 1990, em consonância com as políticas educacionais federais, os governos do Ceará adotaram práticas de gestão privada no espaço público, resguardados em pressupostos de base ideológica liberal, como o Relatório Jacques Delors, por exemplo. O contexto político e social do Ceará nas últimas três décadas revela uma clara transição entre as atrasadas elites conservadoras, num verdadeiro jogo de poder que se expressa em todas as esferas, inclusive na educativa. A ostensiva propaganda oficial evidencia o investimento na Educação Profissionalizante como ápice da melhoria da educação, levando a opinião pública a crer que por este caminho todos os outros problemas sociais serão resolvidos.

A partir das leituras de aproximação do objeto foi possível constatar que a fundamentação da proposta pedagógica que dá substrato ao *Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará* se ampara, fundamentalmente, no documento Modelo de Gestão TESE/TEO, o que demonstra a proximidade e articulação com a ideologia neoliberal, com a reestruturação da força de trabalho e com a expansão do grande capital. O discurso dissimulador apresentado neste modelo, dentre muito fraturas que apresenta, remete a algo externo um problema que é interno, que é orgânico na dinâmica do capitalismo.

Nosso estudo chama atenção para o fato da profissionalização do trabalhador ocorrer cada vez cedo o que, em termos reais, significa um grande contingente de jovens de aproximadamente 18-19 anos tendo recebido “habilitação” para exercer uma função precária atrelada à necessidade material de batalhar pelo sustento do dia a dia. Refletir sobre o tipo de sociedade que intentamos quando formamos os jovens constitui um imperativo real e urgente. O ideal de uma sociedade integradora nos coloca, necessariamente, a favor de uma proposta que valorize os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, garantindo os direitos sociais

plenos, que muito se difere do espírito do Ensino Médio Integrado do Ceará que, em essência, exclui, discrimina e fragmenta os sujeitos.

Ao discutirmos a concepção de Ensino Médio Integrada à Educação Profissional, questionamos também sobre qual projeto de sociedade nos parece mais digno, mais humano. Assim, contestamos radicalmente o aprofundamento da separação entre educação geral e profissional, entendendo que este predispõe o reforço do elitismo e da dualidade educativa. Elegemos, em contrapartida, a importância de se repensar a dimensão integral da vida dos educandos, entendendo que, além de estudantes, devem desempenhar outros papéis no sistema das relações sociais. Denunciar a enorme distância entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que é de fato vivenciado, é uma forma de fazer frente aos graves danos causados pela escassez de instrumentos que permitam à classe trabalhadora compreender, questionar e modificar sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Análise Crítica da Teoria Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ARAÚJO, Adéle Cristina Braga; CABÓ, Leonardo José Freire; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. *O papel do trabalho no processo de humanização dos sentidos: elementos ontológicos e históricos*. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de e outros. **Diálogos sobre a formação de professores: olhares plurais**. Teresina: EDUFPI, 2012.

APEOC(<http://www.apec.org.br/noticias2/34-ultimas-noticias/6199-presidenta-dilma-inaugura-escola-jaime-alencar-de-oliveira-nesta-terca.html>) Acesso em: 26/03/2014.

BESSA, Maryland; ARRAIS NETO, Enéas; ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula. Breves notas sobre o conceito de classe burguesa em Marx e a relação com a construção da classe industrial no Ceará. In: SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Eneas; ALBUQUERQUE, José de Paula; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (Orgs.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: SEMTEC, 1997.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

_____. _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, MEC, 2000.

_____. _____. **Decreto permite articulação entre ensino médio e ensino técnico**. Disponível em: www.mec.gov.br/semtec. Acesso efetuado em: 08/08/2004.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares.** Brasília, 2002. Disponível em: http://www.unifenas.br/radiologia/resol_cne3.pdf. Acesso efetuado em 21/03/2012.

_____. _____. _____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.sct.ce.gov.br/>. Acesso efetuado em 21/03/2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CARDOZO, Maria José Pires. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes:** desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís: Edufma, 2009.

CARMO, Francisca Maurilene do. *Trabalho, educação e construtivismo: considerações preliminares.* In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (Orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação:** uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Conhecimento e profissionalização no ensino médio: a lógica da naturalização e da adaptação social. *EccoS*, São Paulo, v.12, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.

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

CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. **Revisando conceitos:** polivalência, politecnia e cooperação no debate sobre organização no trabalho. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão (REDD)*, Araraquara, v. 4, n. 1, jul/dez. 2011.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana.** Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza, Ceará. UFC. 2007.

CRUZ, Marta Vieira. **Brasil Nacional-Desenvolvimentista (1946-1964).** 2005. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marta_Vieira_Cruz_artigo.pdf>.

Acesso efetuado em 28 de outubro de 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil:** a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DORE, Rosemary. *Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.* In: **Caderno Cedes**, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco:** a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 71, PP. 29-52 [especial].

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP; Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acessado em: 20/10/2010.

FARIAS, Aracélia; SANTOS, Deribaldo; FREITAS, Maria Cleidiane. *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 Quixadá; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EdUECE, 2013.

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

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

_____. “Agenda dos reformadores educacionais pode destruir a educação pública no Brasil”. **Revista Adusp**, São Paulo, out. 2012. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Trabalho Necessário, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/numeros-antecedentes/2-uncategorised/8-20053>

GADOTTI, Moacir. **A história das idéias pedagógicas**. São Paulo: 1995, Ática.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Clientelismo e modernidade nas políticas públicas: os governos das mudanças no Ceará (1987-1994)**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Vol1, organização e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Obras escolhidas**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. v. 1.

_____. **Cartas do Cárcere, Vol.2: 1931-1937**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Caderno 12. IN: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Caderno 11. IN: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1 (Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura). Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p.93-168.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO– ICE. Manual Operacional – Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Sócio-educacional (TESE) – Uma nova escola para a Juventude Brasileira – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Disponível

em:

http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4135:seduc-divulga-edital-de-selecao-de-professores-para-educacao-profissional&catid=133&Itemid=76.

Acesso em: 10 fev. 2014.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho*. IN: **Trabalho e educação: Uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Orgs Susana Vasconcelos Jimenez e Elizabeth Bezerra Furtado. Ed. Demócrito Rocha. Fortaleza-Ce, 2001a.

_____. *A educação pública soçobra nas ondas do mercado: breves considerações críticas sobre a política privatizante da educação brasileira*. IN: **Trabalho e educação: Uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Orgs. Susana Vasconcelos Jimenez e Elizabeth Bezerra Furtado. Ed. Demócrito Rocha. Fortaleza-Ce, 2001b.

_____; SEGUNDO, M. D.M. *Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para educação do novo milênio*. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [28], 119-137, janeiro/junho, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7 ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

_____. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

_____. **Proletário e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Capital e estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, Marteana. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza, Ceará. UECE. 2009.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. In: HOLZ, H.H; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

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

MAIA FILHO, Osterne Nonato. *A perspectiva dialética em ciências humanas*. In: TASSIGNY, Mônica M.; SAMPAIO, Patrícia Passos (Org.). **Experiências e pesquisas**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *A educação e os desafios das novas tecnologias*. In: FERRETTI, C. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa*. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010b.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro: 2004.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2012.

MARX, KARL. **O Capital: crítica da economia política**. Editora Bertrand: Rio de Janeiro, 1989.

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

_____. *Processo de trabalho e processo de valorização*. In Antunes, Ricardo (ORG.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. SP: Expressão Popular, 2004.

_____. **Miseria de la filosofia**. Buenos Aires: sigloveintiuno argentina editores sa, 1974.

MENDES SEGUNDO. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2005.

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

_____. **A educação para além do capital**. Boitempo: São Paulo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: **Reforma Universitária – Relatório do Grupo de Trabalho**. MEC: Rio de Janeiro, 1968.

MIRANDA, Victor Garcias; AZEVEDO, Mário Luiz neves de. **Reforma Gentílica: por uma educação de espírito**. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas” ArqMudi. 2007; 11(Supl.2): 50-4, 2007.

MONTEIRO, Diana Silva; JIMENEZ, Susana; GOMES, Valdemarin Coelho. *O professor para a educação do futuro: reflexões sobre a formação e a prática docente inscritas ao ideário pedagógico do capital em crise*. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. (Org.). **Diálogos sobre a formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2013.

MORAIS, Elvira Sá de. *A questão do método em Marx: “o caminho de ida e de volta”*. In: JIMENEZ, Susana et al. (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MOURA, Dante Henrique. *Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração*. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e**

tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA E CASTRO, C. *Educação técnica: crônica de um casamento turbulento*. In: BROCK, C.; SCHUWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. , 2005, p. 153-180

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

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

ODEBRECHT, Norberto. **Sobreviver, crescer e perguntar: tecnologia empresarial** Odebrecht.Salvador: Odebrecht, 1987.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma Re(li)gião: Sudene, Nordeste. Planejamento e conflito de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Terezinha. **Universidade medieval: uma memória**. IV Jornada de estudos antigos e medievais. Universidade Estadual de Maringá, outubro de 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção Educação Contemporânea.

QUARTIERO, Elisa Maria; LUNARDI, Geovana Mendonça; BIANCHETTI, Lucídio. *Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais*. IN: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica*. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____.**Concepção do ensino médio integrado** (2008). Disponível em: <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>. Acesso em: 22 de Setembro de 2010.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Projeto Educativo e Político-Pedagógico**

da Escola de Ensino Médio. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

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

RÜDIGER, Francisco. **Marxismo e a antropologia da técnica.** IN: Revista Contemporânea, UERJ, Edição 05, vol.3, n. 2, jul/dez 2005.

SANTOS, Deribaldo. *Concepções epistemológicas e onto-históricas da técnica e da tecnologia: um debate no legado de Álvaro Vieira Pinto.* In: SANTOS, Deribaldo et al. (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EdUECE, 2013a.

_____. **Discurso do orador docente.** FECLESC -2013b.

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

_____. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2005.

_____; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Ideário Educacional competente no contexto da crise estrutural do capital.** Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES. , v.17, p.9 - 33, 2011. ISSN: 1519-4507.

_____; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo et al. (Org.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital.** Fortaleza: EdUECE, 2012.

_____; FARIAS, Aracélia; FREITAS, M. Cleidiane. Ensino médio integrado no Estado do Ceará: o “Caminho das pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In: SANTOS, Deribaldo et al. (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EdUECE, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Escola e democracia**. 36. Ed. - Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p.152-180, 2007a.

_____. Prefácio. In: PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SEDUC (<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/192-noticias-2013/6148-91-escola-estadual-de-educacao-profissional-sera-inaugurada-em-fortaleza>)

Acesso em 10/03/2014.

SILVA, Maria José. **Escola família agrícola Dom Frágoso: elementos teóricos de aproximação da escola única de Gramsci**. Monografia (Especialização - Programa de Formação de Formadores), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Erbio dos Santos; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. **Gestão e financiamento: repercussões do programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação profissional no Pará**. In: 6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Bento Gonçalves, 2014. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/encontro-internacional.php>

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2010.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. *O ensino médio integrado e a política educacional de Lula da Silva: afirmação da origem operária ou confirmação subalterna?* In: NASCIMENTO, Aristonildo; MOURÃO, Arminda Rachel. **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: Edua, 2011. Vol. 3.

_____. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista de educação**. v.I, II e III. São Paulo: Estampa, 1976.

TONET, Ivo. 2003. *A educação numa encruzilhada*. In: **Trabalho sociabilidade e educação: Uma crítica à ordem do capital**. Orgs: Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Ed. Edufal, 2013. (coleção fronteiras da educação).

TRIBUNA DO CEARÁ (<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/tag/ita/>) Acesso em 28/02/2014.

TUMOLO, Paulo Sergio. *Trabalho, ciência e reprodução Social*. In: BERTOLDO, Edna et al. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. Vol.1.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Educação Profissional no Ceará:** políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo, 2013.

ZIBAS, Dagmar M. L. Uma visão geral do ensino técnico no Brasil: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, jan. 2007. (Difusão de Ideias). Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/encontro_uma_visao_geral_do_e_nsinio_tecnico_no_brasil.pdf. Acesso em: 12/01/2015.

