

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

ANDRÉA DANIELE MÜLLER MARIANO

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: AVANÇOS, RETROCESSOS OU
PERMANÊNCIAS?

PONTA GROSSA
2015

ANDRÉA DANIELE MÜLLER MARIANO

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: AVANÇOS, RETROCESSOS OU
PERMANÊNCIAS?

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

PONTA GROSSA
2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

M333 Mariano, Andréa Daniele Müller
 As Diretrizes curriculares nacionais
 para a educação profissional técnica de
 nível médio: avanços, retrocessos ou
 permanências?/ Andréa Daniele Müller
 Mariano. Ponta Grossa, 2015.
 112f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
 Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cássia
 da Silva Oliveira.

 1.Trabalho. 2.Educação Profissional.
 3.Diretrizes Curriculares. I.Oliveira,
 Rita de Cássia da Silva. II. Universidade
 Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
 Educação. III. T.

CDD: 373.2

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉA DANIELE MÜLLER MARIANO

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: AVANÇOS, RETROCESSOS OU PERMANÊNCIAS?

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof.^a Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira
UEPG

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UFSCar

Prof.^a Dra. Vera Lucia Martiniak
UEPG

Prof.^a Dra. Gisele Masson
UEPG

Ponta Grossa, 24 de fevereiro de 2015.

Ao meu amado pai Roberto, homem simples, forte e amoroso que dedicou sua vida ao trabalho. Com uma intensidade muito especial, marcou minha vida, minha trajetória acadêmica e profissional. Para ele, “o estudo”, como costumava mencionar, “era tudo”.
É dele meu eterno respeito e amor.

À minha querida irmã Angela, com quem convivi por breves dezesseis anos, de modo intenso e profundo. Seu amor, sua amizade e sua ternura jamais se apagam. Sua crença na transformação inspira meus estudos.
É dela meu eterno respeito e amor.

À minha filha, com quem compartilhei todo o percurso de formação no mestrado. Da gestação ao nascimento, e, agora, já desenhando nos livros da mamãe! Sua presença trouxe todo amor e força necessários, tornando o caminho repleto de sentido e de ternura.
É dela meu eterno respeito e amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roberto (*in memorian*) e Lucilla, de modo muito especial, pelo amor, pela paciência, pela confiança e pelo apoio que sempre demonstraram para comigo e minhas irmãs, nos propiciando momentos inesquecíveis de amor e lutando cotidianamente pela nossa felicidade.

Às minhas irmãs, Ângela (*in memorian*) e Agnes, pela cumplicidade, amizade e amor compartilhados, na certeza da reciprocidade dos sentimentos que sempre existiram entre nós.

Aos meus sobrinhos, Bárbara, Otávio e Michel, pelo carinho, pela atenção e pelo amor sempre compartilhados, pela alegria que proporcionam, tornando minha vida mais doce e feliz.

Ao meu marido Jeferson, pelo apoio e cuidados dispensados para que eu pudesse realizar todas as etapas desse trabalho, inclusive durante a gestação, com segurança e disposição, abdicando de muitos momentos em família por entender a dimensão do meu sonho.

Ao meu cunhado Luciano, pelo apoio e pelo carinho que sempre dedicou, permitindo que construíssemos uma relação de amizade e companheirismo.

Aos amigos e colegas do Mestrado, pelos momentos de partilha ao longo do curso, pelas discussões e pelos ensinamentos, em especial à Janaína, pelo apoio e pelo carinho que sempre demonstrou, auxiliando-me sem medir esforços sempre que necessitei.

Aos amigos de longa data, pelo incentivo e pelo carinho demonstrado, assim como pela compreensão diante da minha ausência durante esse tempo dedicado aos estudos e à pesquisa.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira, pela paciência, pela atenção e pelo carinho proporcionados e pelo estímulo e apoio essencial diante dos desafios que a pesquisa suscitou.

Ao Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, à Prof.^a Dr.^a Gisele Masson e à Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Martiniak, que integraram a banca, pela generosidade e atenção dispensadas e pelas valiosas contribuições, as quais foram determinantes para a consolidação desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes e à Prof.^a Dr.^a Gisele Masson, ex-coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, assim como à Prof.^a

Dr.^a Célia Finck Brandt e à Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Pereira Baccon, que, atualmente, coordenam o programa, pelo excelente trabalho desenvolvido e pelo estímulo e incentivo, essenciais em minha formação.

Aos demais docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo compromisso e pela dedicação, pelo apoio e pela atenção que recebi ao longo desse percurso de formação.

A todas as pessoas que contribuíram, ainda que indiretamente, para a concretização desse trabalho.

À minha amada filha Roberta, de forma muito especial, pelos beijos molhados, pelos abraços apertados, pelos olhares cheios de ternura, pelos sorrisos demorados, pelos infindáveis gestos de amor que recebo diariamente, pela sua vida, que, por tão especial, tornou-me muito mais feliz.

“[...] o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital [...] e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes. Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida ‘sociedade de produtores livremente associados’. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a ‘*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”.

(István Mészáros)

MARIANO, Andréa Daniele Müller. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: avanços, retrocessos ou permanências**. 2015, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

Este estudo tem como finalidade analisar a concepção de educação profissional presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma a compreender como se dá a relação entre capital e trabalho e suas implicações na formulação do referido documento. Nesse sentido, a concepção teórica que orienta esse trabalho sustenta-se no materialismo histórico e dialético, constituindo-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, efetivada por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012). A categoria trabalho é tomada como discussão central, bem como seus sentidos e suas configurações, tendo em vista suas relações, sob os ditames do capital, com a educação, com base em Marx (2011), Marx e Engels (2007), Lukács (2012), Netto e Braz (2010), Saviani (1989, 2007). Além disso, buscou-se tratar, com base em Mézáros (2008, 2011a, 2011b), do tripé “Capital, Trabalho e Estado”, como categoria essencial para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa. Logo, fundamentada, entre outros, em Frigotto (2009, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b), Kuenzer (2002, 2008, 2011), Ramos (2010, 2011a, 2012), Ciavatta e Ramos (2012); esta pesquisa buscou levantar elementos condicionantes na formação do trabalhador, decorrentes das mudanças originadas pela reestruturação produtiva e acumulação flexível, explicitando as implicações para a Educação Profissional a partir da década de 1990. Nesse percurso investigativo, o exame das bases conceituais e categorias evidenciadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 deu-se, entre outros, a partir das análises de Moura (2013) e Saviani (1989, 2003), assim como o levantamento de que modo se situam esses documentos no contexto das relações entre capital e trabalho e em que medida os documentos conferiram legitimidade à educação politécnica e apontaram condições para seu desenvolvimento. A partir dessas análises, identificaram-se avanços, retrocessos e também continuidades nas novas diretrizes, com relação às diretrizes anteriores. As diretrizes atuais abrigam contradições que, do ponto de vista de um projeto de educação, enfraquecem a ideia de formação humana integral e, nesse sentido, a possibilidade de processos formativos pautados na politecnia. Nessa perspectiva, e concordando com os autores que fundamentaram esta pesquisa, o grande desafio que se vislumbra, reside, certamente, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, na sua implementação como um direito e na sua efetivação, tendo em vista um projeto de educação alinhado à perspectiva da politecnia. Assim, esta pesquisa carrega a intenção de agregar contribuições nesse campo complexo e permeado de contradições.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional. Diretrizes Curriculares Nacionais. Politecnia.

MARIANO, Andréa Daniele Müller. **The National Curriculum Standards for the Middle Level Technical Vocational Education**: progress, setback or permanence. 2015. 112p. Dissertation (Master in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ABSTRACT

This study aims to analyze the conception of vocational education in the National Curriculum Guidelines for the Middle Level Technical Vocational Education in order to understand how is the relationship between capital and labor and its implications for the formulation of the mentioned document. In this sense, the theoretical framework that guides this research lies within the dialectical and historical materialism, constituting a bibliographic and documentary research, carried through the analysis of the (new) National Curriculum Guidelines for the Middle Level Technical Vocational Education (CNE/CEB No. 06/2012 and CNE/CEB No. 11/2012). The labor category is taken as central discussion, as well as its senses and configurations considering its relations with education, under the dictates of capital, drawing from Marx (2011), Marx and Engels (2007), Lukács (2012), Netto and Braz (2010), Saviani (1989, 2007). In addition, we sought to address, drawing from Mészáros (2008, 2011a, 2011b), the 'Capital, Labor and State' tripod as essential category for understanding the study object of this research. Thus, grounded among others in Frigotto (2009, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b), Kuenzer (2002, 2008, 2011), Ramos (2010, 2011a, 2012), Ciavatta and Ramos (2012); this research sought to raise determining factors in the education of the worker resulting from the changes caused by the industrial restructuring and flexible accumulation, explaining the implications for the Vocational Education from the 1990s. In this investigative journey, the examination of the conceptual basis and categories highlighted in CNE/CEB No. 11/2012 and CNE/CEB No. 06/2012 took place from the analyzes of Moura (2013) and Saviani (1989 2003), among others, as well as the survey of how these documents are located in the context of relations between capital and labor and to what extent the documents gave legitimacy to polytechnic education and pointed conditions for its development. From these analyzes, we identified improvements, setbacks and also continuities in the new guidelines with respect to previous guidelines. Current guidelines harbor contradictions that, from the point of view of an education project, weaken the idea of integral human education and, in this sense, the possibility of education processes guided by polytechnic. From this perspective, and agreeing with the authors that supported this research, the main challenge ahead certainly lies in Integrating Secondary School and Vocational Education, in its implementation as a right and its effectiveness considering an education project aligned with the polytechnic perspective. Thus, this research carries the intention of adding contributions in this complex and contradictory field.

Keywords: Labor. Vocational Education. National Curriculum Standards. Polytechnic.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional Técnica
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - CAPITAL, TRABALHO E ESTADO: QUE RELAÇÕES SÃO POSSÍVEIS?	22
1.1 TRABALHO COMO CATEGORIA CENTRAL E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS	22
1.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES HISTÓRICAS E DETERMINAÇÕES CAPITALISTAS	26
1.3 O TRIPÉ “CAPITAL, TRABALHO E ESTADO”	31
1.3.1 O Capital e suas mediações (necessárias e possíveis)	31
1.3.2 O papel do Estado para a manutenção do Capital	37
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS MARCAS DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	44
2.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: QUE (NOVO) TIPO DE TRABALHADOR O CAPITAL EXIGE?	44
2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS MARCAS DO NEOLIBERALISMO	53
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA: HORIZONTE DE MUDANÇAS ESTRUTURAIS OU REFORMAS CONCILIADORAS?	61
2.4 DIRETRIZES CURRICULARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RELAÇÕES CONSTITUÍDAS SOB A LÓGICA DO CAPITAL	66
CAPÍTULO III - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: AVANÇOS, RETROCESSOS OU PERMANÊNCIAS?	70
3.1 AS DCNEPTNM: O TEXTO INICIAL DA CEB/CNE, DISPUTAS E CONTRADIÇÕES	70
3.2 AS DCNEPTNM: AVANÇOS, RETROCESSOS OU PERMANÊNCIAS?	81
3.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) E POLITECNIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Reconhecendo o campo educacional como espaço de disputas e tensões entre os diferentes interesses e concepções que o permeiam, o presente estudo volta-se à compreensão das implicações da relação capital e trabalho na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), decorrentes da publicação do Decreto nº 5154/2004, mas que foram aprovadas apenas em 2012 e que se encontram consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

A opção pelo objeto de estudo vincula-se à atuação profissional no campo da Pedagogia em instituição de educação profissional e tecnológica, bem como decorre das constantes inquietações presentes no cotidiano de trabalho, especialmente no que tange à implementação das diretrizes mencionadas.

É fundamental retomar, em uma perspectiva histórica, alguns marcos que demonstram de onde se buscou partir para a compreensão do objeto de estudo do presente trabalho. Nesse sentido, toma-se como ponto de partida a década de 1990, a qual guarda um período marcado pelo neoliberalismo, conforme alerta Frigotto (2010a, p. 32), ao tecer análises sobre esse contexto:

Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990, com um avanço quantitativo no ensino fundamental e com uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas.

Para entender melhor esse aspecto, é interessante retomar o contexto da promulgação do Decreto nº 2.208/1997 que, no campo das políticas educacionais, implicou em sérios desdobramentos, os quais, na análise de Frigotto (2010a), significaram o desmantelamento do “ensino médio integrado”, a partir da normatização que representou a dicotomia entre a formação geral e específica. A lógica vigente no referido decreto ganha legitimidade com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999.

Não obstante, após promulgação do referido decreto, em dezembro de 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999 (BRASIL, 1999), que legitimam a lógica do Decreto nº 2.208/97.

A primeira década do século XXI foi marcada por intensas expectativas de transformações com a eleição, em 2002, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Um aspecto crucial desse governo refere-se à revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154, em julho de 2004.

O Decreto nº 5.154/04 tem origem a partir de um longo e polêmico processo que abrange a luta de diversos interesses oriundos de vários segmentos da sociedade. Desse documento é fundamental destacar a possibilidade de integração, no âmbito do currículo, entre formação básica e profissional, Ensino Médio e a formação técnica, solo fecundo para a educação politécnica.

Entretanto, Ramos (2011a) chama a atenção para as contradições presentes nesse processo, enfatizando a importância de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional. Para a autora, com a conservação das diretrizes da década de 1990 não houve rompimento com a política curricular implementada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (RAMOS, 2011a).

Apesar da importância de novas diretrizes e, tendo em vista o que até aqui já foi assinalado, as DCNEPTNM só foram publicadas em 2012, depois de decorridos oito anos da promulgação do Decreto nº 5.154/2004. A reformulação das DCNEPTNM teve início em 2010 e foi fruto de um longo processo que envolveu a sociedade civil e os estudiosos da área, o Conselho Nacional de Educação (CNE), os educadores e os intelectuais que tecem discussões e pesquisas no campo do trabalho e educação, realizadas no âmbito de audiências, seminário e grupo de trabalho. Os conflitos e as contradições em torno desses documentos evidenciam-se desde a divulgação da primeira versão destes pelo Conselho Nacional de Educação, mais especificamente pela Câmara de Educação Básica, até a sua aprovação, em 2012.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objeto de análise e investigação a concepção de educação profissional presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012c), com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012¹ (BRASIL, 2012b), buscando, também, compreender as implicações desse contexto de

¹ Resolução CNE/CEB nº06/2012, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) de 21 de setembro de 2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012 e publicado no D.O.U de 4 de setembro de 2012.

disputas oriundas da tensão entre capital e trabalho na elaboração e na aprovação deste documento, bem como no seu conteúdo, o qual orientará as políticas e as práticas no âmbito da Educação Profissional técnica de nível médio.

A partir disso, é possível identificar as disputas travadas e as contradições, oriundas de diversos interesses que permeiam as relações entre trabalho e capital e expressam-se na elaboração das diretrizes curriculares, assim como das políticas educacionais.

Tendo em vista esse cenário e o histórico de tensão entre as diferentes concepções de Educação Profissional ao longo da trajetória educacional brasileira, coube indagar: quais as implicações da relação capital e trabalho no contexto da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e qual concepção de Educação Profissional expressa esse documento?

Na desafiadora trajetória que se buscou perseguir a fim de responder essa questão, é relevante a análise de qual concepção, em meio às disputas travadas, revela-se hegemônica e quais os desafios que se apresentam a um projeto de educação pautado na politecnicidade. Nesse sentido, o presente estudo apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar a concepção de Educação Profissional presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma a compreender como se dá a relação entre capital e trabalho e suas implicações na formulação do referido documento.

Objetivos específicos:

- compreender as relações entre educação e trabalho e suas implicações para a Educação Profissional a partir da década de 1990;
- investigar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio dos documentos produzidos durante as discussões realizadas;
- examinar as bases conceituais e categorias evidenciadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e como se situam no contexto das relações entre capital e trabalho;

- analisar em que medida o documento confere legitimidade à educação politécnica e aponta condições para seu desenvolvimento;
- identificar quais foram os avanços, retrocessos ou continuidades das novas diretrizes, com relação às diretrizes anteriores;
- apontar os desafios para a Educação Profissional, tendo em vista a perspectiva da politécnica.

Tendo em vista o objeto de investigação do presente trabalho, as obras de Karl Marx (2008, 2011), Karl Marx e Friedrich Engels (2004, 2007), György Lukács (2012, 2013), István Mészáros (2008, 2011a, 2011b), Dermeval Saviani (1989, 2003, 2007), José Paulo Netto (2007, 2011), José Paulo Netto e Marcelo Braz (2010), constituíram o referencial teórico e bibliográfico, somando-se às produções de autores que tratam dos processos ligados ao campo do trabalho e da educação, como também às configurações das políticas voltadas à educação profissional no Brasil, tendo em vista as contraditórias relações entre capital e trabalho, como Ricardo Antunes (2002, 2005), Eliza B. Ferreira (2009), Eliza B. Ferreira e Sandra R. de Oliveira Garcia (2012), Lúcia Maria Wanderley Neves (2007), Gaudêncio Frigotto (2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2012a, 2012b), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Acácia Kuenzer (2002, 2005, 2008, 2011), Marise N. Ramos (2010, 2011a, 2011b, 2012), Maria Ciavatta e Marise N. Ramos (2012), Marcos Francisco Martins (2000), Lígia R. Klein e Maria A. Cavazotti (2011), Dante H. Moura (2013).

Considerando as categorias essenciais para a compreensão da dialética marxista, cujo corpo teórico constituiu-se como base para o desenvolvimento da pesquisa no presente trabalho, o ponto de partida reside na premissa fundamental de Marx e Engels (2007), os quais ressaltam a centralidade do trabalho como categoria fundante do gênero humano, assim como aspecto crucial que diferencia a humanidade dos animais. Esses elementos são essenciais para a compreensão das relações contraditórias entre capital e trabalho, assim como demarcam os pressupostos de análise do presente estudo. Vale destacar que “[...] no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social. [...] o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo de ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

O trabalho constitui-se como categoria central na compreensão da história da humanidade, pois é pela via do trabalho que o homem produz os meios

necessários para a sua existência e a própria natureza humana. Nesse sentido, recorre-se a Ramos (2011b, p. 23-24), a qual contribui com essa compreensão afirmando:

Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, é mister reconhecer o trabalho em seu sentido ontológico, como exposto por Ramos (2011b), e, também, na sua dimensão histórica, compreendendo seus condicionantes sob o modo de produção capitalista, seu sentido econômico.

A partir da compreensão do trabalho, ancora-se o entendimento da educação e dos processos formativos. Nessa direção, as convicções de Frigotto (2010a), ao analisar os desafios na opção do projeto de sociedade e da relação educação básica e técnico-profissional, sustentam que:

O estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional implica resgatar a educação básica (fundamental e média) na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica. Portanto, trata-se de uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. (FRIGOTTO, 2010a, p. 37).

Nessa exposição, Frigotto refere-se à uma concepção politécnica de educação. Buscando compreender melhor essa concepção, Saviani (2003) explica, historicamente, a relação do trabalho com a organização do currículo básico da escola elementar e como essa relação ocorre no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Quanto ao Ensino Médio, ele afirma que:

Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então, a questão da politecnia. (SAVIANI, 2003, p. 136).

O autor evidencia como o trabalho constitui-se como motor dessa etapa da Educação Básica, destacando o papel da politecnia, tendo em vista que “[...] a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho

manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 137).

Avançando nessas inferências, Saviani (2003) examina as contradições próprias do capitalismo necessárias à compreensão da politecnicidade, perpassando pelos mecanismos que a sociedade capitalista vem encontrando para conservação dos seus objetivos, evidenciando a importância do *taylorismo* nesse contexto.

Nesse sentido, o autor ressalta que a perspectiva da politecnicidade é contrária à essa concepção, entendendo que no decurso do trabalho os elementos manuais e os elementos intelectuais estão unidos, não havendo trabalho exclusivamente manual ou exclusivamente intelectual (SAVIANI, 2003). No decorrer dessas análises, Saviani (2003) alerta que essa união está condicionada à socialização dos meios de produção e que a totalidade do processo de produção seja empregada à toda sociedade. O autor também comenta que:

A idéia de politecnicidade se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais. (SAVIANI, 2003, p.139).

Em síntese, Saviani (2003) apresenta suas considerações, ressaltando que:

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Nessa perspectiva, entende-se que a politecnicidade deve ter espaço nuclear no que tange às investigações acerca da política curricular forjada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, colocando-se em contraposição à dualidade histórica presente na Educação Profissional que encontra seu fundamento na própria dualidade existente entre trabalho manual e trabalho intelectual na sociedade capitalista.

Emerge a necessidade da luta constante pelas transformações efetivas no que diz respeito à educação ofertada à classe trabalhadora. É sobre outro projeto de sociedade e, portanto, de educação que Frigotto (2010a) chama a atenção. Uma

sociedade que não se sustente a partir das disputas entre classes sociais antagônicas, sob um modo de produção que, operando pela lógica do capital, preserva a desigualdade e a exploração de uma classe sobre a outra. Daí decorre a importância de processos educativos capazes de formar sujeitos que possam agir nesse terreno contraditório.

Cabe destacar que a concepção teórica que orienta esse trabalho funda-se no materialismo histórico e dialético, buscando analisar, a partir da dialética materialista, as relações entre capital e trabalho no contexto da formulação das diretrizes curriculares nacionais voltadas à Educação Profissional, das quais decorre a implementação das políticas educacionais. A realidade, a partir da ótica do materialismo histórico e dialético, precisa ser analisada em face de sua historicidade e como um todo articulado. O tratamento histórico do fenômeno é uma condição do método dialético materialista.

Por isso, toma-se como base um princípio fundamental em Marx, segundo o qual

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

A partir dessa premissa evidencia-se que, para a compreensão da realidade, não se pode tomar como ponto de referência aquilo que se dá no âmbito do pensamento, das ideias, mas, ao contrário, é necessário tomar como base a própria realidade.

Em recente estudo sobre as contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais, Masson (2012, p. 8) afirma que:

O enfoque marxista parte do pressuposto de que não é possível apreender o significado de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção. Desse modo, não é possível separar o método do conteúdo da obra marxiana, pois tal conteúdo contribui na compreensão da política educacional a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural.

Esse entendimento decorre da compreensão das categorias centrais do método dialético, pois, conforme aponta Masson (2012, p. 4, grifos da autora),

[...] no enfoque marxiano, as categorias como *totalidade*, *práxis*, *contradição* e *mediação* são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento.

É mister destacar que a ideia de todo, ou melhor, de totalidade constrói-se não apenas da simples soma das partes. Marx toma essa categoria em uma perspectiva de apropriar-se das relações que se estabelecem entre os homens, na sua totalidade. Netto (2011, p. 56, grifos do autor) auxilia na compreensão dessa categoria quando afirma que:

Para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como *um complexo constituído por complexos*).

A análise de Netto (2011) dimensiona a importância dessa categoria, a qual, dentre outras, como contradição e mediação, considera “nuclear” nas elaborações do método em Marx. Complementando suas reflexões, Netto (2011) destaca o aspecto “contraditório” daquelas totalidades, componentes da totalidade abrangente, a qual o autor adjetivou como “inclusiva” e “macroscópica”, assim como ele enfatiza que essas totalidades que formam a totalidade inclusiva (sociedade burguesa) estabelecem relações entre si, as quais precisam ser desvendadas. Essas relações dão-se de forma “mediada”, tratando-se, segundo o autor, de um “sistema de mediações” que atua como engrenagem entre essas totalidades, conferindo-lhes concreticidade (NETTO, 2011). Logo, além da necessária atenção à perspectiva da totalidade, o método dialético materialista revela outras categorias essenciais.

Além dessas categorias, vale enfatizar que

[...] a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 2010c, p. 89, grifos do autor).

Eleva-se a práxis na sua importância fundamental para a busca do conhecimento, da compreensão da realidade, tendo em vista que, sob a ótica da “teoria materialista”, “[...] a atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento” (FRIGOTTO, 2010c, p. 91).

Levando em conta essa perspectiva teórica e considerando as categorias essenciais ao método, como a totalidade, a contradição e a mediação, é que esse trabalho investigativo, na medida em que permite a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que exercem influência direta na formulação da política educacional voltada à formação do trabalhador, pauta-se para captar os condicionantes presentes na formulação da política, assim como os antagonismos que permeiam as relações entre capital e trabalho. O esforço em garantir rigor metodológico consiste em permitir que se revele o projeto societário forjado na política estudada, entendendo o contexto de disputas entre classes sociais antagônicas sob o modo de produção capitalista.

Retomando a importância de considerar-se a realidade como totalidade concreta e não apenas como a soma de partes, tomam-se as elaborações de Kosik (1969) para demarcar essa abordagem, quando o autor afirma:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1969, p. 42).

Nessa direção, as contribuições de Kosik (1969), expressas a partir do pensamento de Marx, auxiliam na compreensão da relação entre essência e aparência. Ele esclarece que “[...] a estrutura da realidade, a ‘coisa em si’ [...] não se manifesta direta e imediatamente” (KOSIK, 1969, p. 13-14, grifo do autor). Para chegar-se ao conhecimento, é necessário analisar cada parte e as relações entre elas, é fundamental a “decomposição do todo”. Por isso, ele afirma que:

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade² para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno, se desvenda a lei do fenômeno; por trás do

² Para Kosik (1969, p. 11, grifo do autor), “[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*”.

movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1969, p. 16).

Assim sendo, na instigante empreitada rumo ao conhecimento, Konder (2008, p. 44, grifos do autor) lembra que o “[...] pensamento dialético [...] é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade”. No sentido expresso por Kosik (1969), é fundamental levantar elementos necessários à análise para a compreensão da “coisa em si”, empreendendo um processo que ele chama de “*détour*”.

Logo, a partir dessas referências teórico-metodológicas, o presente estudo pauta-se no materialismo histórico e dialético, constituindo-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, realizada por meio do mapeamento e da análise de documentos e legislações emanadas do Conselho Nacional de Educação, com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, os quais tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A partir das análises resultantes desse processo, buscou-se identificar quais foram os avanços, retrocessos ou continuidades das novas diretrizes, com relação às diretrizes anteriores³ e apontar os desafios para a Educação Profissional, tendo em vista a perspectiva da politecnia.

A organização da exposição dos resultados da referida pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos que visam, por meio do referencial teórico adotado, a compreensão do objeto de estudo, considerando seus fundamentos e seus elementos condicionantes. O primeiro capítulo, intitulado *Capital, Trabalho e Estado: que relações são possíveis?*, apresenta a categoria trabalho como discussão central, bem como seus sentidos e configurações tendo em vista suas relações, sob os ditames do capital, com a educação. Além disso, buscou-se tratar do tripé “Capital, Trabalho e Estado” como categorias essenciais para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa.

O segundo capítulo, denominado *A Educação Profissional no Brasil: as marcas do capital na formação do trabalhador*, trata dos elementos que, em decorrência da reestruturação produtiva e da acumulação flexível, condicionam a

³ Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 16/1999.

formação dos trabalhadores. Da mesma forma, buscou-se evidenciar as marcas do neoliberalismo na educação profissional na década de 1990, na vigência do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, voltando-se para os documentos legais norteadores dessa modalidade de ensino. Nesse mesmo viés, a análise também se volta para a configuração da educação profissional no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

O terceiro e último capítulo, sob o título *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: avanços, retrocessos ou permanências?*, inicia apresentando o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir da análise do documento preliminar elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, assim como procede a análise do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, os quais se configuraram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Desse modo, o caminho trilhado deu-se pela análise dos seus elementos norteadores, evidenciando os avanços, os retrocessos e as continuidades em relação às diretrizes anteriores. Ainda, no último capítulo, coube apontar os desafios postos à educação profissional, levando em conta a perspectiva da politecnia.

Diante do trabalho realizado, é possível perceber que as questões suscitadas não se esgotaram nos limites da presente pesquisa, pelo contrário, novas questões apresentaram-se e, justamente a partir dessa possibilidade, é que se alimentam as convicções da pesquisadora e a satisfação ao findar a etapa que aqui foi proposta. As constatações feitas e os estudos empreendidos organizam-se e, certamente, inauguram novos caminhos a serem trilhados.

CAPÍTULO I

CAPITAL, TRABALHO E ESTADO: QUE RELAÇÕES SÃO POSSÍVEIS?

1.1 TRABALHO COMO CATEGORIA CENTRAL E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS

O trabalho constitui-se como elemento central desta investigação - centralidade esta adquirida não de modo arbitrário ou aleatório, mas justificada em virtude de o trabalho constituir-se o elemento essencial na produção da existência humana. Logo, trata-se de retomar o trabalho entendendo-o “[...] como categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 29).

Esse princípio norteador está presente de forma bastante clara na obra marxiana. Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* foram enfáticos ao afirmar que:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus **meios de vida**, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos nossos).

É evidente que, nessa perspectiva, o trabalho coloca-se, para a humanidade, como determinante: na geração dos “meios de vida”, no atendimento das necessidades impostas ao homem e que necessitam ser sanadas para sua sobrevivência e existência, na própria natureza humana. Assim como também fica explícito que a via do trabalho marca as diferenças fundamentais dos homens em relação aos animais.

A partir da análise pormenorizada de Marx (2011, p. 211), é possível verificar a natureza do trabalho e seu lugar de destaque na produção da vida humana:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao

mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Marx descreve as implicações do trabalho apresentando-o como dimensão imprescindível na relação entre o homem e a natureza. Ele destaca como o “intercâmbio material” que o homem estabelece com a natureza, além de permitir a captação dos elementos necessários à satisfação das suas carências, também forja mudanças em seu próprio ser.

Recorre-se a Lukács, o qual também apresenta as ideias de Marx:

Como formador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, desse modo, uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais, uma eterna necessidade natural de mediar o metabolismo entre homem e natureza, portanto, a vida humana. (MARX apud LUKÁCS, 2012, p. 285-286).

Além de Lukács (2012) ter recorrido a essa premissa para apontar a centralidade do trabalho em Marx, ele também comenta que se trata de uma “dupla transformação” operada pelo trabalho: ao mesmo tempo que o homem altera a natureza por meio do trabalho, com a finalidade de explorar suas propriedades em função das suas necessidades; o homem também transforma seu ser.

Também iluminados por essa premissa, Netto e Braz (2010, p. 30) enfatizam o papel do trabalho na constante batalha que a humanidade trava para promover sua sobrevivência, afirmando que “[...] as condições materiais de existência e reprodução da sociedade [...] obtêm-se numa interação com a natureza: a sociedade, através de seus membros (homens e mulheres), transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades”. Os autores ainda destacam que “[...] essa transformação é realizada através da atividade que denominamos *trabalho*” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 30, grifo dos autores).

Portanto, cabe defender e reafirmar o caráter essencial do trabalho, assim como, nessa direção, vale acrescentar que Marx vai além em suas inferências quanto ao lugar ocupado pelo trabalho na existência humana. Ele afirma que:

Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais que um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um

resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2011, p. 212).

Marx coloca em evidência os elementos contidos no ato do trabalho que implicam diretamente na produção da existência humana e que determinam o *ser social*. É incontestável essa capacidade exclusivamente humana de produzir mentalmente aquilo que se pretende realizar objetivamente, que corresponde ao caráter *teleológico* do trabalho. Contudo, é necessário destacar que os homens não deixam de ser parte da natureza. Para Netto e Braz (2010, p. 35, grifos dos autores):

A sociedade não pode existir sem a natureza – afinal, é a natureza, transformada pelo trabalho, que propicia as condições de manutenção da vida dos membros da sociedade. Toda e qualquer sociedade humana tem sua existência hipotecada à existência da natureza – o que varia historicamente é a modalidade da relação da sociedade com a natureza [...].

A compreensão da natureza teleológica do trabalho permite o entendimento da formação do *ser social*. Sobre isso, as contribuições de Lukács (2012, p. 286) apontam que

[...] o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui [...]. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais.

Com isso, Lukács (2012) está chamando a atenção para esse processo, de caráter “dialético”, cujo início é marcado pelo “salto ontológico”, que se define pelo “pôr teleológico no trabalho”. Ele alerta que se trata de um extenso processo marcado por diversas “formas de transição”, no qual o ser social tem sua gênese a partir do “ato do pôr teleológico”, na medida em que vão sendo suplantadas as características naturais, as quais cedem lugar para àquelas de caráter social, ocorrendo a passagem do “ser-em-si para o ser-para-si” (LUKÁCS, 2012, p. 287).

A análise elaborada por Lukács, no que tange ao *ser da natureza*, fica ainda mais esclarecedora nos apontamentos de Netto e Braz (2010, p. 35, grifos dos autores), os quais explicam que a natureza constitui-se de “[...] seres que não dispõem da propriedade de se reproduzir (a natureza *inorgânica*) e aqueles que

possuem essa propriedade, os seres vivos [...] (a natureza *orgânica*)⁴. Ainda, conforme Netto e Braz (2010, p. 34), trata-se de um “novo tipo de ser”, produto desse “salto”, “[...] distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o **ser social**” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 34, grifos dos autores). Os autores chamam a atenção para o fato de que

[...] foi através do trabalho [...] que grupos de primatas se transformaram em grupos humanos, *foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal*. Ou, se quiser: *o trabalho é fundante do ser social*, precisamente porque é de ser social que falamos quando falamos da humanidade (sociedade). (NETTO; BRAZ, 2010, p. 37, grifos dos autores).

Fica evidente que o trabalho, identificado sob seu cunho teleológico, constitui-se a gênese do *ser social*. Logo, é possível delinear a dimensão ontológica do trabalho. Nessa perspectiva, Antunes, C. (2012, p. 25, grifos do autor), inspirado pelo pensamento de Mészáros, afirma o trabalho como

[...] mediador da relação entre ser humano e natureza, tanto em seu aspecto estrutural quanto em suas formas históricas, tanto como elemento fundante quanto como processo de continuidade e complexificação, tanto em sua profundidade analítica quanto em suas manifestações práticas, numa palavra, trabalho em seu sentido *ontológico*, é aquilo que Mészáros chama de conjunto ou sistema de *mediações primárias* ou *mediações de primeira ordem*.

Ao produzir essa síntese, esse mesmo autor também destaca o trabalho como “causa, meio e fim do processo histórico-social do ser humano”:

[...] *causa* da diferenciação entre ser humano e natureza, *meio* de constante humanização do ser social e *fim*, ou finalidade em si do próprio processo humano, uma vez que o ser social, em virtude do longo processo histórico já trilhado, não mais produz para assegurar sua condição animal, mas sim para, uma vez assegurada essa sobrevivência, desenvolver-se livre, isto é, humanamente. (ANTUNES, C., 2012, p. 25, grifos do autor).

A compreensão do trabalho e dos elementos presentes nas origens do *ser social*, seu vínculo permanente com a natureza, e, ao mesmo tempo, como condição para sua humanização, sua diferenciação dela; constituem os aspectos basilares para o entendimento das configurações do trabalho em meio aos corrosivos efeitos do sistema do capital que, como costuma lembrar Mészáros (2011a), é destrutivo.

⁴ Segundo Netto e Braz (2010, p. 36), “[...] as indicações científicas disponíveis mais seguras permitem afirmar que foi dos primatas, através de outro salto qualitativo, sobre o qual carecemos de conhecimentos detalhados (embora existam várias hipóteses) que surgiu a espécie humana”.

Ao direcionar o olhar em torno da educação, busca-se partir desse elemento central, no qual se constitui o trabalho, para então focalizar as relações que se estabelecem entre trabalho e educação. Dessa forma, a seção seguinte tem a pretensão de tratar dessa relação considerando as influências do sistema do capital.

1.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES HISTÓRICAS E DETERMINAÇÕES CAPITALISTAS

Os elementos apresentados na seção anterior procuraram levantar os aspectos que, tomados a partir de uma concepção marxista, auxiliam na compreensão do *trabalho como valor de uso*. Em face do tratamento do trabalho nessa perspectiva, Tonet e Nascimento (2009, p. 21-22, grifos nossos) destacam que o trabalho

[...] sempre será a base a partir da qual se estruturará qualquer forma de sociabilidade. Não importa qual seja a sua forma concreta; o trabalho como produtor de valores de uso será sempre uma *necessidade inescapável* para a humanidade enquanto esta existir.

Essa premissa - a qual demonstra que mesmo em outra forma de sociabilidade (em uma sociedade socialista, por exemplo), o trabalho permanecerá à frente na produção da existência humana - decorre do pensamento de Marx, o qual, ao tratar da *Mercadoria*, no primeiro livro de *O Capital*, faz as devidas distinções ao que chamou de “*valor de uso e valor de troca*”. Ele principia afirmando:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria. [...] O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela. Na forma de sociedade que vamos estudar, os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais dos valores-de-troca. (MARX, 2011, p. 58).

Marx (2011) aponta que se utiliza determinada “coisa” com a finalidade de satisfazer alguma necessidade, portanto a “coisa” utilizada é portadora de algo (a ela inerente), que é responsável por sanar a necessidade existente, aí reside seu valor. Nessa relação definem-se os valores de uso.

No entanto, Marx (2011) já adiantara que, na sociedade por ele investigada, onde imperava o modo de produção capitalista, os “valores de uso” carregavam os “valores de troca”. Ele pretendia demonstrar em que medida, nas relações capitalistas, os valores de uso ficam secundarizados mediante a ascensão dos

valores de troca. Suas conclusões apontam que “[...] as propriedades materiais só interessam pela utilidade que dão às mercadorias, por fazerem destas valores-de-uso. Põem-se de lado os valores-de-uso das mercadorias, *quando se trata da relação de troca entre elas*” (MARX, 2011, p. 59, grifos nossos).

Devido ao fato de a finalidade do trabalho estar submetida aos interesses de reprodução do capital, suas potencialidades na produção de valores de uso ficam convertidas à produção de valores de troca. Nesse sentido, Tonet e Nascimento (2009, p. 22) afirmam que:

[...] nas sociedades onde vige o antagonismo social de classes, o trabalho assumirá, necessariamente, uma forma contraditória. A exploração e a opressão fazem com que o trabalho que cria riqueza, a arte, a beleza (que nada mais são do que a manifestação da potência humana) seja o mesmo que produz a pobreza, a miséria, a degradação e a desumanização. Contudo, essa natureza contraditória não lhe é conatural. É uma determinação histórica que surgiu com a sociedade de classes e desaparecerá quando ela for eliminada.

É necessário compreender a natureza dessa contradição e analisar o trabalho sob essas duas perspectivas distintas: a primeira, que lhe consagra como *fundante do ser social*, potencial de satisfação plena das necessidades humanas, promotor das mais ricas e impactantes obras humanas, e a segunda que, em detrimento da primeira, lhe situa na esfera da produção e da troca meramente mercantil, que lhe confere a expressão da alienação e promove a mutilação do seu sujeito (o trabalhador).

No âmbito das relações capitalistas, orquestradas pela *divisão social do trabalho* e pela *propriedade privada dos meios de produção*, o trabalho é crucial para a produção de valores de troca (em detrimento dos valores de uso), os quais são essenciais para a acumulação capitalista e avanço do capital.

Logo, alguns aspectos históricos são essenciais para compreensão da relação que se estabelece entre trabalho, capital e educação. Recorre-se a Netto e Braz (2010) que buscam explicitar em que reside a gênese da divisão social do trabalho e, vasculhando os percursos históricos da humanidade, apontam para a produção do “excedente econômico” que ocorre ainda no interior das comunidades primitivas e que só é possível devido ao “aumento da produtividade do trabalho”. Assim, os autores demonstram que a ruptura dessa forma de organização social (comunidades primitivas) que dá lugar ao escravismo, vem no rastro dessa condição de produção para além do que se necessitava, podendo existir acúmulo de produtos

oriundos da atividade do trabalho, início do intercâmbio de produtos e exploração do trabalho humano (NETTO; BRAZ, 2010). Refazendo esse caminho, os autores afirmam:

Com efeito, à medida que se desenvolve a capacidade produtiva da sociedade (e, com ela, o volume do excedente), esta divide as ocupações necessárias à produção de bens entre seus membros – instaurando a **divisão social do trabalho**, que avança tanto mais rapidamente quanto mais os bens produzidos, deixando o limite do autoconsumo das comunidades, destinam-se à troca⁵. (NETTO; BRAZ, 2010, p. 59, grifos dos autores).

Saviani (2007, p. 155) também auxilia na compreensão dessa questão, explicando que “[...] o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra [...]. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção gerou a divisão dos homens em classes”. Saviani (2007, p. 155) aponta que a partir daí se origina “[...] a classe dos proprietários e a dos não-proprietários”, e que, no desenrolar desse processo histórico, a primeira (proprietários) passa a viver do trabalho realizado pela segunda (não-proprietários).

Ao tecer essa retomada histórica, Saviani (2007) evidencia que a divisão que ocorre na educação dá-se a partir dessa divisão que submete a humanidade em duas classes distintas. Ele afirma:

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155-156, grifo do autor).

Conforme Saviani (2007, p. 157) “[...] o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho”, o que ocorre, para esse autor, como um

⁵ Complementado suas formulações, Netto e Braz (2010) destacam que a divisão que apontam nesse momento corresponde, ainda, à fragmentação do trabalho em “[...] especialidades [...], mas não reparte cada especialidade em operações limitadas [...]” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 59).

determinante do processo de trabalho⁶. Entretanto, o autor complementa afirmando que:

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 57).

No entanto, cabe considerar que, em se tratando de um processo histórico, marcado por contradições, essa relação no âmbito do advento do modo de produção capitalista ganha traços específicos. Conforme salienta Saviani (2007), a indústria moderna vem marcada pela produção por meio da maquinaria, e o trabalho manual passa a ser realizado por meio da operação das máquinas.

Em síntese, Saviani (2007, p. 159) também destaca como se dá essa relação, afirmando que “[...] à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”. A escola, a partir da Revolução Industrial, acaba vinculando-se à produção, já que para o manejo das máquinas era necessário “[...] um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Contudo, Saviani (2007, p. 159) também explica que outras tarefas estavam em evidência nesse contexto, as quais implicavam em “[...] qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico”. Assim, esse autor também enfatiza que ocorre, em atendimento às exigências da produção, uma divisão do sistema de ensino: “escolas de formação geral e escolas profissionais”.

Deflagrada essa relação entre escola e produção - que evidencia sob quais determinantes configuram-se trabalho e educação -, Saviani (2007, p. 159) é enfático ao alertar que

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à

⁶ A compreensão da união e da cisão entre educação e trabalho/escola e produção é, com efeito, o elemento histórico essencial para o entendimento da defesa da *politecnia*.

execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Essa distribuição demonstra nitidamente como a burguesia opera suas distinções para manutenção do poder necessário à conservação da ordem social a serviço dos interesses do modo de produção capitalista.

Em texto anterior, Saviani (1989) já destacara a intensificação da divisão do trabalho a partir do modo de produção capitalista, especialmente pela incorporação, na produção, das máquinas e pelas características da indústria moderna. Nesse sentido, ele também destacou a importância da interferência do “Taylorismo”, o qual investigou o “tempo e o movimento”. Segundo o autor,

[...] foi possível detectar quais eram as tarefas simples que cada trabalhador tinha que desenvolver a fim de contribuir para a produção de determinados produtos. Uma vez isso sistematizado, é devolvido na forma parcelada, e o conhecimento relativo ao conjunto passa a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais representam os donos dos processos produtivos. (SAVIANI, 1989, p. 14).

Por conseguinte, o conhecimento da totalidade do processo produtivo é dos proprietários dos meios de produção, enquanto que aos trabalhadores restou apenas o conhecimento referente àquele fragmento de trabalho que cumpre na produção (SAVIANI, 1989)

Saviani (1989, p. 14) reforça que essa lógica acaba interferindo na escola, assim como é nessa conjuntura que se concebe o “ensino profissionalizante”, a partir da premissa do fracionamento do trabalho em “especialidades autônomas”.

Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Nessa concepção, que se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, na divisão entre proprietários e não proprietários de meios de produção, o trabalhador detém apenas a sua força de trabalho. Tal concepção também vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (SAVIANI, 1989, p. 14-15).

Nessa direção, dá-se a compreensão da forma como se estrutura e como se expressa essa separação/diferenciação, assim como sua vinculação ao funcionamento do modo de produção capitalista e a sua base de sustentação

ancorada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão da sociedade em classes antagônicas, enquanto processos que determinam a relação entre capital e trabalho. Com efeito, esses elementos são os portadores ou constituem-se como o *locus* apropriado para a gestação do fenômeno que atingiu a educação e instaurou-se no Brasil, principalmente a partir da década de 1940 – chamado pelos estudiosos de “dualismo estrutural” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). O “dualismo estrutural” é forjado a partir da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre Ensino Médio e Educação Profissional, processos que se assentam na divisão da sociedade em classes sociais distintas e com interesses antagônicos.

É possível perceber que essas relações são tecidas no interior da sociedade, cujas tramas mais profundas não podem ser compreendidas sem a investigação acerca do funcionamento do capital. Desse modo, o próximo passo desse estudo busca complementar os elementos teóricos já explicitados, encaminhando a análise na perspectiva da relação entre “Capital, Trabalho e Estado”.

1.3 O TRIPÉ “CAPITAL, TRABALHO E ESTADO”

O desenvolvimento das próximas subseções diz respeito à análise de elementos essenciais para a compreensão do tripé “Capital, Trabalho e Estado”, com base nas proposições de Mészáros. Dessa forma, pretende-se entender a dinâmica do capital e do que consistem as mediações de primeira e de segunda ordem, assim como buscou-se delinear a relação entre Estado e capital.

1.3.1 O Capital e suas mediações (necessárias e possíveis)

Cabe iniciar destacando como Mészáros compreende o capital. Para ele, “[...] o capital não é simplesmente uma ‘entidade material’ [...] mas é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 96, grifos do autor). É relevante pontuar que não há, portanto, uma equivalência entre capital e dinheiro. Netto e Braz explicam que “[...] o dinheiro, em si mesmo, não é capital; ele se converte em capital apenas quando compra força de trabalho e outras mercadorias para produzir novas mercadorias [...]”. Com isso, os autores pretendem explicitar que “[...] o capital, mesmo que se expresse através de coisas

[...], é sempre uma *relação social*” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 98, grifos dos autores). Diga-se de passagem, uma relação fundada na exploração do homem pelo homem, na dominação de uma classe - que detém os meios de produção -, sobre outra classe, a qual sobrevive da venda da sua força de trabalho. Por isso, ao tratar do modo de produção capitalista (MPC)⁷, Netto e Braz (2010, p. 101, grifos dos autores) concluem que

[...] do valor criado pela força de trabalho, a parte que excede o valor de sua produção/reprodução é apropriada pelo capitalista – a relação capital/trabalho, personalizada na relação capitalista/proletariado, consiste, pois, na expropriação (ou extração, ou extorsão) do excedente devido ao produtor direto (trabalhador): é nessa **relação de exploração** que se funda o MPC.

O entendimento de Mészáros a respeito do capital leva-o a afirmá-lo como “[...] a *mais poderosa* [...] estrutura ‘*totalizadora*’ de controle à qual tudo o mais, inclusive os seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 96, grifos do autor).

Para Mészáros (2011a), a estruturação da sociedade em classes sob constante contradição é um requisito que não se pode eliminar no âmbito do capital, tendo em vista que cada uma dessas classes deve assumir papéis diferentes no sistema. Esses papéis dizem respeito às “[...] funções de *produção* e de *controle* do processo de trabalho” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 99, grifos do autor), as quais, então, devem estar desligadas uma da outra. Logo, “[...] como sistema de controle metabólico, o capital se torna o mais eficiente e flexível mecanismo de extração do trabalho excedente [...]”, sendo essa a “sua *raison d’être* histórica e seu modo real de funcionamento” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 102-103, grifos do autor).

É válido também assinalar, conforme alerta Antunes, R. (2011)⁸, que, para Mészáros, o capital e o capitalismo não estabelecem relação de identidade. De acordo com Antunes, R. (2011, p. 15-16), Mészáros explicita que o capital e o capitalismo são fenômenos diferentes, sendo o “[...] sistema de sociometabolismo do capital” entendido como

⁷ Netto e Braz (2010) utilizam a sigla **MPC** para denominar o *modo de produção capitalista*.

⁸ Nesse caso, menciona-se a análise que Ricardo Antunes tece na *Apresentação* da obra que pode ser considerada de maior expressão de Mészáros, o livro *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*.

[...] o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. Este, o capital, antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho ao capital. (ANTUNES, R., 2011, p. 16).

Com efeito, Mészáros (2011a) afirma que Marx remetia sua crítica ao *capital* e não ao *capitalismo*. Quanto às pretensões de Marx, Mészáros (2011a, p. 721, grifos do autor) relata:

Ele não estava preocupado em demonstrar as deficiências da *produção capitalista*, mas imbuído da grande tarefa histórica de livrar a humanidade das condições sob as quais a satisfação das necessidades humanas deve ser subordinada à “*produção do capital*”.

A partir dessa perspectiva, Antunes, R. (2011, p. 16) comenta acerca do “tripé capital, trabalho e Estado”, como “núcleo constitutivo” do “sistema de sociometabolismo do capital”.

Buscando conhecer essa dinâmica, é necessário avançar nas contribuições de Mészáros, a fim de compreender o modo como se constituem as relações entre Capital, Trabalho e Estado, bem como as determinações entre essas categorias, mediante a necessidade de alcançar elementos para o entendimento de como se estruturam as bases da política educacional no âmbito do Estado, o que não se conquista sem apurar as relações estabelecidas no âmbito desse tripé.

Nesse sentido, recorre-se às interlocuções de Antunes, R. (2005, p. 19, grifos do autor) o qual afirma que “[...] o *sistema de metabolismo social* do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a *subordinação estrutural do trabalho ao capital*”. Denunciando essa relação de subordinação, vigente entre trabalho e capital, em que o segundo subordina o primeiro, nesse processo, o autor ainda assevera que “[...] um sistema de mediações de *segunda ordem* sobredeterminou suas mediações primárias básicas, suas mediações de *primeira ordem*” (ANTUNES, R., 2005, p. 19, grifos do autor).

Sobre isso, cabe esclarecer que, quanto às mediações de primeira ordem, Mészáros (2011a, p. 212, grifos do autor) define duas características, quais sejam:

- 1) os seres humanos são uma *parte* da natureza que deve satisfazer suas necessidades elementares por meio de um constante intercâmbio com a natureza – e...
- 2) eles são constituídos de tal maneira que não podem sobreviver como indivíduos da espécie a que pertencem (a única espécie “intervencionista” do mundo natural) num intercâmbio *não mediado* com a natureza – como

fazem os animais – regulado pelo comportamento instintivo diretamente determinado pela natureza, por mais complexo que seja esse comportamento instintivo dos animais.

Para Mészáros (2011a), essas duas características condicionam a vida dos homens e, dessa forma, é por meio das “funções primárias de mediação” que os homens estabelecem relações com os demais da sua espécie e para com a natureza como um todo, que se torna possível dar conta daquilo que lhe é requisitado para que possa sobreviver. Logo, isso “[...] significa assegurar e salvaguardar as condições objetivas de sua reprodução produtiva [...] através da atividade produtora – a ontologia unicamente humana do trabalho [...]” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 212).

Desse modo, não é por acaso que Mészáros (2011a, p. 212, grifos do autor) manifesta claramente o caráter essencial dessas relações, ressaltando que “[...] as funções vitais da *mediação primária* sejam exercidas enquanto a humanidade sobreviver”. Isso demonstra a perenidade da natureza do trabalho, perante o fato de que a humanidade precisa, ininterruptamente, satisfazer suas necessidades e produzir sua existência. Nessa perspectiva, Mészáros (2011a) aponta as “condições”, a partir das quais se constitui a “mediação primária”. Vale destacá-las integralmente:

- a regulação da atividade reprodutora biológica, mais ou menos espontânea e imprescindível, e o tamanho da população sustentável, em conjunto com os recursos disponíveis;
 - a regulação do processo de trabalho, pelo qual o indispensável intercâmbio da comunidade com a natureza produz os bens necessários para gratificação do ser humano, além dos instrumentos de trabalho, empresas produtoras e conhecimentos pelos quais se pode manter e aperfeiçoar esse processo de reprodução;
 - o estabelecimento de relações adequadas de troca, sob as quais as necessidades historicamente mutáveis dos seres humanos podem ser associadas para otimizar os recursos naturais e produtivos (inclusive os culturalmente produtivos);
 - a organização, a coordenação e o controle das múltiplas atividades pelas quais se asseguram e se preservam os requisitos materiais e culturais para a realização de um processo bem-sucedido de reprodução sociometabólica das comunidades humanas cada vez mais complexas;
 - a alocação racional dos recursos humanos e materiais disponíveis, combatendo a tirania da escassez pela utilização econômica (no sentido de *economizadora*) dos meios e formas de reprodução da sociedade, tão viável quanto possível com base no nível de produtividade atingido e dentro dos limites das estruturas socioeconômicas estabelecidas;
- e
- a promulgação e administração das normas e regulamentos do conjunto da sociedade, aliadas às outras funções e determinações da mediação primária. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 213, grifo do autor).

Contudo, Mészáros (2011a, p. 213) assevera que uma outra ordem de mediações, as quais ele denomina de “mediações de segunda ordem”, que se vinculam a “sistemas de reprodução social historicamente específicos”, acabam prejudicando a efetivação do papel da “mediação primária”.

[...] graças às mediações de segunda ordem do capital cada uma das formas primárias é alterada de modo a se tornar quase irreconhecível, para adequar-se às necessidades expansionistas de um sistema fetichista e alienante de controle sociometabólico, que subordina absolutamente tudo ao imperativo da acumulação de capital. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 213).

Ainda, quanto a essa segunda ordem de medições, Mészáros relaciona:

- a *família nuclear*, [...];
- os meios alienados de produção e suas “personificações”, pelos quais o capital adquire rigorosa “vontade férrea” e consciência inflexível para impor rigidamente a todos submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente;
 - o dinheiro, com suas inúmeras formas enganadoras e cada vez mais dominantes ao longo do desenvolvimento histórico [...] até chegar à força opressora global do sistema monetário dos dias de hoje;
 - os objetivos fetichistas da produção, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas (e a atribuição conveniente dos valores de uso) aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital;
 - o trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle, tanto nas sociedades capitalistas, onde tem de funcionar como trabalho assalariado coagido e explorado pela compulsão econômica, como sob o capital pós-capitalista, onde assume a forma de força de trabalho politicamente dominada;
 - as variedades de formação do Estado do capital no cenário global, onde se enfrentam [...] como Estados nacionais autônomos...
 - ... o incontrolável *mercado mundial*, em cuja estrutura, protegidos por seus respectivos Estados nacionais no grau permitido pelas relações de poder prevaletentes, os participantes devem se adaptar às precárias condições de coexistência econômica e ao mesmo tempo esforçar-se por obter para si as maiores vantagens possíveis, eliminando os rivais e propagando assim as sementes de conflitos cada vez mais destruidores. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 180, grifos do autor).

É evidente o alerta de Mészáros para as consequências dessas mediações⁹.

Pare esse autor, esse conjunto de mediações, “[...] principalmente o Estado, a

⁹ Ainda sobre as mediações de segunda ordem, Mészáros (2011a, p. 71, grifos do autor) explica que “[...] as *mediações de segunda ordem do capital* – ou seja, os meios alienados de produção e suas ‘personificações’; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles. Apenas um exame crítico radical desse sistema de mediações de segunda ordem historicamente específico poderia mostrar uma saída de seu labirinto conceitual fetichista. No entanto, ao contrário, a aceitação sem crítica deste sistema historicamente contingente, mas efetivamente poderoso, como horizonte reprodutivo absoluto da vida humana em geral torna impossível a compreensão da natureza real da mediação, pois as mediações prevaletentes de segunda ordem anulam a devida consciência das relações primárias de mediação e se apresentam, em sua ‘eterna presença’ (Hegel), como o ponto de

relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital” invertem as relações entre os indivíduos, sujeitando-os à lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Assim sendo, os processos decorrentes das mediações de segunda ordem submetem a atividade vital para a humanidade – o trabalho – à mera produção de valores de troca, e tudo isso ocorre em detrimento da produção de valores de uso.

Não é por menos que Mézáros (2011a, p. 214, grifos do autor) afirma o caráter estruturante das “funções primárias da mediação da reprodução social”, as quais “[...] devem ser sempre remodeladas segundo as especificidades sócio-históricas da ordem reprodutiva em que continuam a exercer suas funções – como determinações *trans-históricas* [...]”.

Desse modo, ele pondera que a mediação de primeira ordem “[...] só pode existir nas, ou por meio das, mediações de segunda ordem das ordens sociais historicamente cambiantes” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 214-215). Nesse sentido, reside no “projeto socialista” aquilo que não contém o “modo de reprodução do capital”: “[...] o estabelecimento de um conjunto coerente de mediações de segunda ordem viáveis na prática e controladas racionalmente [...] por indivíduos reais” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 214-215).

Assim, Mézáros (2011a) afirma que as mediações de segunda ordem, ainda que permaneçam vigentes mesmo em uma nova forma de sociabilidade (no socialismo) e apresentem determinadas limitações, terão configuração bem diversa daquela que se observa no âmbito do capital, tendo em vista que:

O projeto socialista visa reduzir progressivamente a força dessas restrições - em vez de transformar sua permanência em virtude, como fazem os defensores do capital, em nome de um mercado idealizado e outras estruturas reificadas de dominação. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 215).

Para esse autor, o socialismo deve cumprir essa tarefa de desvincular as mediações de segunda ordem dos elementos de dominação presentes na vigência do capital. Nesse sentido, ele afirma que essa nova forma de sociabilidade coloca-se como uma opção que se constitui “[...] em um conjunto de práticas que cumprem as

partida necessário que é também, simultaneamente, o ponto final insuperável. Elas produzem realmente uma *inversão* completa da verdadeira relação, resultando em que a ordem primária é degradada e as mediações alienadas de segunda ordem usurpam seu lugar, trazendo consequências potencialmente mais perigosas para a sobrevivência da humanidade [...]”.

funções mediadoras primárias de reprodução sociometabólica [...], sem subjugar os indivíduos ao ‘poder das coisas’” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 215).

É relevante destacar a necessária compreensão a respeito do socialismo, como uma nova e possível forma de sociabilidade, bem como a identificação de como o Estado atua no tripé citado por Mézszáros, levando em conta as mediações que esse autor aponta. Dessa forma, na sequência, coube investigar de modo mais específico como se configura a relação entre Estado e capital.

1.3.2 O papel do Estado para a manutenção do capital

Mészáros (2011a, p. 104-105) tem constantemente alertado para a “[...] perda inevitável de controle sobre o conjunto do sistema reprodutivo social [...]”, assim como tem tratado da “incontrolabilidade total” do sistema do capital. Mediante a essa situação, ele aponta os “defeitos estruturais de controle” do capital, os quais dizem respeito às contradições e à profunda cisão entre “a produção e seu controle”, entre “a produção e o consumo” e entre a “produção e a circulação”. Nesse sentido, conforme análise desse autor, em todas essas dimensões, o “defeito estrutural do controle” reside na “ausência de unidade”.

Paniago (2012), apoiando-se em Mézszáros, aponta que, de modo muito distinto do que ocorreu no sistema feudal, em que predominava a “coesão” e a “restrição” entre as “unidades metabólicas básicas do sistema feudal”, com o capital essas características foram eliminadas

[...] pela separação entre a produção e o controle (produtores separados dos meios de produção), produção e consumo (valor de uso subsumido ao valor de troca) e produção e circulação (trocadas locais incompatíveis com o mercado mundial). (PANIAGO, 2012, p. 80-81).

A função do Estado moderno relaciona-se diretamente às questões evidenciadas acima, tendo em vista que o Estado moderno atua na perspectiva de uma “estrutura corretiva”, conforme aponta Mézszáros (2011a, p. 106, grifos do autor), sendo considerado, por esse autor, como “[...] *estrutura totalizadora de comando político do capital*”.

Quanto ao primeiro defeito do capital captado por Mézszáros (2011a), destaca-se que, na falta de unidade entre produção e controle, o Estado é requisitado, já que “[...] protege legalmente a relação de forças estabelecida”. Assim,

“[...] as diversas ‘personificações do capital’ conseguem dominar [...] a força de trabalho da sociedade, impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais ‘livremente iniciado’ [...]” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 107, grifos do autor).

No caso da separação entre produção e consumo, Mézszáros (2011a) indica que a compreensão dessa cisão implica em considerar que o valor de uso foi secundarizado no domínio do capital e que:

A expansão desenfreada do capital desses últimos séculos abriu-se não apenas em resposta a necessidades reais, mas também por gerar apetites imaginários e artificiais – para os quais, em princípio, não há nenhum limite [...] – pelo modo de existência independente e pelo poder de consumo autoafirmativo. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 109).

Mészáros chama a atenção para “a ideologia burguesa” que acaba ressaltando o “capitalista como ‘produtor’”, além de tratar do “consumidor/cliente”. No entanto, esse autor alerta para o fato de que, de forma legítima, a riqueza é produzida pelo trabalhador e afirma que “[...] o trabalhador como consumidor desempenha um papel de grande [...] importância no funcionamento saudável do capital” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 110).

Diante desses aspectos, Mézszáros (2011a, p. 110) avalia que o Estado moderno

[...] deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo.

Portanto, o Estado alinha-se ao capital, visando à manutenção dos seus interesses e, conforme esse autor ainda enfatiza, o Estado também presta o papel de “comprador/consumidor”, no suprimento de demandas sociais sob sua responsabilidade “[...] e também a satisfação de ‘apetites em sua maioria artificiais’ [...]”, como “[...] o complexo militar-industrial [...] atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 110, grifo do autor).

Quanto ao defeito relativo à falta de ajuste entre a produção e a circulação, Mézszáros (2011) assinala que se atribui ao Estado papel importante quanto à “[...]”

necessidade de criar a circulação como empreendimento global [...]” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 111). Contudo, o autor aponta que a contradição que se expressa nesse caso

[...] é que historicamente as estruturas corretivas global e de comando político do sistema do capital se articulam como *Estados nacionais*, embora como modo de reprodução e controle sociometabólico (com seu imperativo de circulação global) seja inconcebível que tal sistema se confine a esses limites. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 111, grifos do autor).

Para Mézáros (2011a), a intervenção do Estado mediante essa situação se manifesta

[...] com a instituição de um sistema de ‘duplo padrão’: em casa (ou seja, nos países ‘metropolitanos’ ou ‘centrais’ do sistema do capital global), um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora – associado à democracia liberal – e, na ‘periferia subdesenvolvida’, um governo maximizador da exploração [...], exercido diretamente ou por procuração”. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 111, grifos do autor).

Esse cenário revela que a “globalização”, conforme esse autor, é oriunda do capital e denota “[...] o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 111). Implicando em uma “[...] hierarquia de Estados nacionais” em que a situação de cada um depende do seu lugar na “[...] ordem de poder do capital global” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 111).

A análise de Mézáros (2011a, p. 106) também explica que “[...] a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Esse argumento demonstra que as especificidades da relação entre capital e Estado assentam-se sobre as necessidades de conservação do primeiro. Não é por menos que Mézáros (2011a, p. 106) complementa seu argumento informando que “[...] o capital chegou a dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno”.

Em texto posterior, Mézáros (2011b) chama a atenção para a “dialética histórica” que marca a relação entre Estado e capital. Ele destaca o caráter dialético da constituição do Estado moderno, que se dá “[...] por meio de sua necessária *interação recíproca* com a base material altamente complexa do capital” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 235, grifos do autor). Desse modo, destaca-se que o autor situa a relação entre Estado e capital em termos de “interação recíproca”.

Dessa forma, a concepção de Mészáros supõe compreender a natureza dessa estrutura mediante as distorções presentes no sistema do capital, tendo em vista que “[...] o Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como um modo de controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 107); assim, presta o papel de corrigir “a falta de unidade” que se evidencia entre a produção e o seu controle, a produção e o consumo e entre a produção e a circulação.

É válida, então, a insistência de Mészáros quanto ao fato de ser a

[...] completa ‘ausência’ ou ‘falta’ de coesão básica dos microcosmos socioeconômicos constitutivos do capital – devida, acima de tudo, à separação entre o valor de uso e necessidade humana espontaneamente manifesta – que faz existir a dimensão política de controle sociometabólico do capital na forma de Estado moderno. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 123, grifos do autor).

Cabe acrescentar que, para Mészáros (2011a), o Estado também integra a “base material” do sistema do capital.

As falhas estruturais de controle [...] exigiam o estabelecimento de estruturas específicas de controle capazes de *complementar* – no nível apropriado de abrangência – os constituintes reprodutivos materiais, de acordo com a necessidade totalizadora e cambiante dinâmica expansionista do capital. Foi assim que se criou o Estado moderno como estrutura de comando político de grande alcance do capital, tornando-se parte da ‘base material’ do sistema tanto quanto as próprias unidades reprodutivas socioeconômicas. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 118-119, grifos do autor).

Verifica-se que os defeitos presentes no sistema do capital requisitaram uma estrutura nos moldes do Estado moderno. Sendo a interação entre Estado e capital, considerando o aspecto da “temporalidade”, de “simultaneidade”, e, quanto ao aspecto das “determinações”, é apropriado tratar em termos de “codeterminações”. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 119).

Logo, no entendimento de Mészáros, não é possível considerar o Estado somente como uma “superestrutura”, tendo em vista que

[...] como estrutura de comando abrangente, tem sua própria superestrutura – a que Marx se referiu apropriadamente como ‘superestrutura legal e política’ - exatamente como as estruturas reprodutivas materiais têm suas próprias dimensões superestruturais. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 119, grifo do autor).

Mészáros (2011a, p. 120) explica que a natureza “centrífuga” dos “constituintes reprodutivos econômicos” ou “unidades econômicas reprodutivas” do

capital coloca-os em uma condição de ausência do elemento promotor de coesão, essencial para o desempenho do capital - enquanto “sistema sociometabólico” –, no cumprimento do seu “imperativo estrutural expansionista”, qual seja: a “extração de trabalho excedente”. De acordo com Mészáros (2011a, p. 120), nesse contexto de carência de unidade, o “mercado” emerge como o recurso capaz de atuar como o “regulador suficiente” ou mesmo o “regulador global ideal”. Contudo, para Mészáros (2011a, p. 120),

[...] o papel diversificado do mercado nas diferentes fases do desenvolvimento do sistema do capital [...], é totalmente incompreensível sem relacioná-lo ao outro lado da mesma equação: a dinâmica igualmente variável do Estado como estrutura de comando política totalizadora¹⁰.

Por isso, esse autor avalia como “uma simplificação autocontraditória” a ideia que identifica “[...] as unidades reprodutivas econômicas diretas do sistema do capital como ‘base material’ sobre a qual erige a ‘superestrutura do Estado’”, a qual filia-se a uma concepção “mecânica e reducionista”, além de não dispor de condições para “[...] explicar como uma ‘superestrutura’ totalizadora e produtora de coesão poderia surgir de uma ‘base econômica’ da qual está completamente ausente” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 120, grifos do autor).

Em suas análises, Mészáros (2011a, p. 121) ainda reforça, enquanto característica do Estado em todas as suas configurações, que este “[...] pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente”.

Nesse sentido, esse mesmo autor verifica na relação entre Estado e capital, uma “reciprocidade dialética”, tendo em vista que seu entendimento é de que “[...] o capital é *seu próprio* sistema de comando, de que é *parte integrante* a dimensão política, ainda que de modo algum parte *subordinada*”. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 124, grifos do autor). Por isso, ele afirma:

O Estado moderno [...] é, ao mesmo tempo, o *pré-requisito* necessário da transformação das unidades inicialmente fragmentadas do capital em um *sistema viável*, e o quadro geral para a completa articulação e manutenção

¹⁰ A título de reforçar as ideias do autor, cabe mencionar que Mészáros (2011b, p. 237, grifos do autor) pondera que “[...] nenhum postulado fictício de ‘soberania empresarial’, nem mesmo a projeção idealizada da misteriosa mas, por definição, necessariamente e para sempre bem-sucedida ‘mão invisível’, poderia efetivamente remediar a *falha estrutural* dos microcosmos produtivos do sistema do capital: sua *centrifugalidade* auto-orientada e autoafirmativa, desprovida de uma *coesão abrangente/totalizante sistemicamente sustentável*”.

deste último como *sistema global*. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 124, grifos do autor).

Nota-se, novamente, que o Estado faz parte “[...] da própria base material do capital” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 124-125), assim como “[...] é inconcebível sem o capital como função sociometabólica” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 124-125). Há, portanto, uma “determinação recíproca” presente na relação entre Estado e capital. Nesse sentido, o autor menciona que em decorrência desse fator, pode-se inferir que há “[...] uma correspondência estreita entre, por um lado, a base sociometabólica do sistema do capital e, por outro, o Estado moderno como estrutura totalizadora de comando político da ordem produtiva e reprodutiva estabelecida” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 124-125).

Sobre a reciprocidade que ocorre entre Estado e capital, Mézszáros (2011a, p.125, grifo do autor) ressalta aos socialistas que esse fator implica tanto na compreensão de que o propósito socialista ficará muito restrito no caso de interferências na dimensão política, como também “[...] que não existe a possibilidade de superar a força do capital sem permanecer fiel à preocupação marxista com o ‘encolhimento’ do Estado”.

Por isso, Mézszáros é enfático ao destacar essa característica fundamental na relação entre Estado e capital, e insiste em alertar que

[...] o Estado não foi apenas *moldado* pelas fundações econômicas da sociedade, como também *moldou de forma bastante ativa* a realidade multifacetada das manifestações reprodutivas do capital no decorrer de suas transformações históricas [...]. (MÉSZÁROS, 2011b, p. 235, grifos do autor).

Nesse sentido, evidencia-se a existência de “[...] uma complementaridade objetiva entre o capital e o Estado, cuja função principal consiste em assegurar as condições necessárias à reprodução contínua da exploração e subordinação estrutural do trabalho ao capital” (MÉSZÁROS, 2004, apud MELO, 2012, p. 34).

De modo geral, essa relação de complementaridade entre Estado e capital fica em relevo na acepção de Mézszáros e dos autores que com ele corroboram. Considerando que Mézszáros apoia-se em Marx para compor suas análises, vale ainda ressaltar que:

Em termos gerais, segundo a abordagem marxiana do Estado, este, quer assumo ao longo do seu desenvolvimento a forma imperial, autocrática, absolutista, democrática, constitucional, etc.; conserva sempre o seu caráter

de força de dominação de classe, na sua dependência ontológica em relação à estrutura econômica social. (ANDRADE, 2012, p. 14)

Compondo esse conjunto de análises quanto à função do Estado e considerando as formas concretas nas quais, historicamente, o capitalismo foi se constituindo, Melo (2012, p. 36) destaca que

[...] as mudanças processadas no Estado na passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, embora tenham possibilitado a ampliação das atribuições do poder estatal, não alteraram a natureza do Estado burguês, pelo contrário, o próprio desenvolvimento dos monopólios e constituição das políticas públicas demonstra que ele continua sendo um instrumento utilizado pela burguesia para a defesa dos seus interesses, em especial a proteção da propriedade privada e a manutenção e reprodução da exploração do trabalho pelo capital.

Mediante os elementos até aqui expostos, é possível entender o papel do Estado na vigência (e para a manutenção) do capital, bem como os limites inerentes à sua constituição e à sua estrutura no que diz respeito à construção de processos que permitam o estabelecimento de outras relações que operem de modo a refutar os ditames do capital.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS MARCAS DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

2.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: QUE (NOVO) TIPO DE TRABALHADOR O CAPITAL EXIGE?

Conforme expressão de Netto e Braz (2010), *capitalismo contemporâneo* diz respeito àquele que se desenvolveu a partir dos anos de 1970, com predominância dos monopólios, e que se “[...] **constitui a terceira fase do estágio imperialista**” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 211, grifos dos autores).

Nesse sentido, Netto e Braz (2010, p. 212) explicam que “[...] o capitalismo monopolista ingressou nos anos sessenta mostrando crescimento econômico e taxas de lucro compensadoras”. Tratava-se de um período em que nada parecia abalar as condições de acumulação adotadas pelo capital, porém essa fase estava por findar. Os autores explicam que se vivia uma “onda longa expansiva”¹¹ e que:

Os “anos dourados” expressam exatamente esta onda longa de expansão econômica [...], durante a qual crescimento econômico e taxas de lucro mantiveram-se ascendentes entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a segunda metade dos anos sessenta. (NETTO; BRAZ, 2010, p. 213, grifo dos autores).

Contudo, esse período veio a cabo e instalou-se - o que esses autores chamam de “recessão generalizada”, que atingiu “[...] todas as grandes potências imperialistas” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 214).

Frigotto (2010b) alerta que, nesse período, associa-se a crise do capital à própria crise do Estado de Bem-Estar. Ele defende que a origem da crise dos anos de 1970 tem origem nos mecanismos que foram acessados para vencer a crise anteriormente instalada, na década de 1930. Com isso, o autor afirma:

¹¹ Na *onda longa expansiva*, “[...] os períodos cíclicos de prosperidade [são] mais longos e mais intensos, e mais curtas e mais superficiais as crises cíclicas” (MANDEL, 1982, p. 85 apud NETTO; BRAZ, 2010, p. 213).

As políticas do *Estado de Bem-Estar*¹² e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social. Este modelo de desenvolvimento, com base na teorização keynesiana, tem sido caracterizado como sendo o *modelo fordista e neofordista de produção*. (FRIGOTTO, 2010b, p. 73, grifos do autor).

A partir desse contexto, o que se coloca em evidência é uma “[...] **onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes [...]**” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 214, grifos dos autores).

Conforme Netto e Braz (2010), para enfrentar essa crise, o capital monopolista buscou saídas e, com isso, constituiu uma série de mecanismos, os quais esses autores consideraram como “[...] uma estratégia articulada sobre um tripé: a *reestruturação produtiva*, a *financeirização* e a *ideologia neoliberal*” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 214, grifos dos autores).

Com efeito, as análises de Frigotto (2010b, p. 81-82) sinalizam as mudanças ocorridas a partir dessa crise:

Os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social, coincidem, paradoxalmente, com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado [...] do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada à informática, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível.

Logo, nesse contexto, exauridas as potencialidades do taylorismo-fordismo, cujo modelo de produção era marcado pela acumulação de base *rígida*, estabeleceu-se a “acumulação flexível”, instalando-se um modelo de base flexível (NETTO; BRAZ, 2010). É assim que Netto e Braz (2010, p. 216, grifos dos autores) descrevem esse processo, e complementam afirmando que “[...] à base dessa flexibilidade – que, para muitos, assinalaria a fase do ‘pós-fordismo’ -, opera-se a *reestruturação produtiva*”.

Cabe considerar, com base em Antunes, R. (2002, p. 25-26), que “[...] as mutações em curso são expressão da reorganização do capital, com vistas a retomada do seu patamar de acumulação e do seu projeto global de dominação”.

¹² Frigotto (2010a, p. 75) afirma que “[...] o Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam a estabilidade no emprego, políticas de renda com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte, etc.”.

Antunes, R. (2002) destaca como foco desses novos processos a ênfase na “qualidade total”, para a qual tece profunda crítica, já que esta

[...] converte-se na expressão *fenomênica, involucral, aparente e supérflua* de um mecanismo produtivo que tem como um dos seus pilares mais importantes a *taxa decrescente do valor de uso* das mercadorias, como condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas. (ANTUNES, R., 2002, p. 27, grifos do autor).

Além disso, outros aspectos que Antunes, R. (2002) considera centrais no regime de *acumulação flexível* constam no emprego de alta tecnologia, técnicas específicas de gestão dos trabalhadores, produção descentralizada, serviços terceirizados. Todo esse conjunto de elementos

[...] trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a *intensificação das condições de exploração da força de trabalho*, reduzindo ou eliminando em muito tanto o *trabalho improdutivo*, que não cria *valor*, ou suas formas assemelhadas, especialmente as atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo*. (ANTUNES, R., 2002, p. 29, grifos do autor).

Logicamente, esse processo implica em altos custos, pagos, em especial, pelos trabalhadores, entre os quais Antunes, R. (2002, p. 30) aponta para a “[...] desregulamentação enorme dos direitos do trabalho [...]; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe [...]”.

Em que pese as diferenças entre o modelo anterior, do taylorismo-fordismo, de *base rígida*, em relação ao padrão assentado pela acumulação de *base flexível*, onde emergiu o toyotismo, ambos serviram/servem aos interesses de acumulação do capital, como já apontou Antunes, R. (2002).

É válido refletir em que medida os desdobramentos dessas mudanças instauradas nos processos produtivos também influenciaram os processos educativos, em especial a educação profissional, tendo em vista sua tarefa no que concerne à formação dos trabalhadores. De antemão, é importante considerar o que denuncia Kuenzer (2005, p. 78) ao afirmar que “[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista [...]”. A autora alerta para essa apropriação distorcida que gera uma falsa ideia de atendimento aos anseios dos trabalhadores (KUENZER, 2005).

Kuenzer (2002, p. 31-32) apura os desdobramentos da substituição do modelo taylorista-fordista no plano da educação.

Nos cursos de formação profissional, os conteúdos eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, notorizando-se as séries metódicas e a análise ocupacional pelas agências formadoras de mão-de-obra. O aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas de cada ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica. A pedagogia [adotada] [...] propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos [...].

A educação do trabalhador tem acompanhado as mudanças ocorridas nos processos produtivos, engendradas para recompor o capital após os impactos sofridos a partir de mais uma de suas constantes crises.

Logo, na medida em que o capital lança mão de novos mecanismos para manter em curso seus objetivos de acumulação e devido a

[...] mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, [...] com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, [...] as palavras de ordem são qualidade e competitividade. (KUENZER, 2002, p. 32).

Kuenzer (2002, p. 32) ainda destaca que esse contexto requer “[...] um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível”. Cabendo, também, apontar que entre as principais capacidades mencionadas pela autora ela coloca em relevo aquelas que estão relacionadas à “[...] *autonomia intelectual*, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, [...]; [à] *autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético* [...]” (KUENZER, 2002, p. 32, grifos da autora). Em outro texto, Kuenzer (2011, p. 73) assinala que, nesse novo modelo produtivo, ampliam-se as capacidades requisitadas, como: “[...] desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas [...]”.

Kuenzer (2005, p. 80) também pontua que na “[...] pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de ‘competências’”; contudo, essas mudanças dão-se em prol do capital. Assim, a autora cita que mecanismos administrados para minimizar problemas gerados pelos processos fragmentados de trabalho, a exemplo

da “[...] multitarefa ou [do] controle de qualidade feito pelo trabalhador, não tem como objetivo reconstituir a unidade rompida, mas evitar todas as formas de perdas e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital” (KUENZER, 2005, p. 80). A síntese de Kuenzer (2011, p. 73) revela que “[...] uma nova proposta pedagógica de educação dos trabalhadores, que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente” é a determinação gerada pela “reestruturação produtiva”.

A pesquisadora também explica as diferenciações e as desigualdades entre o próprio conjunto de trabalhadores que se originam a partir dos “arranjos flexíveis” característicos desse novo modelo de acumulação. Para a autora:

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, assegure a realização da lógica mercantil. (KUENZER, 2008, p. 494).

Nota-se que os mecanismos utilizados traduzem-se em formas “flexíveis”, cujo objetivo nuclear diz respeito à satisfação da “lógica mercantil”.

Ao tratar do cunho flexível que se adota para a força de trabalho, o que implica naquilo que se exige do trabalhador, Kuenzer (2008, p. 494) sustenta:

Importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

Fica evidente que essas novas exigências que se colocam aos trabalhadores, as quais implicam na formação do que a autora chama de uma “nova subjetividade” (KEUNZER, 2011), dão-se em virtude da necessidade de expansão e ampliação do capital a partir dos novos mecanismos adotados nos processos produtivos. Nesse sentido, Kuenzer (2008, p. 494-495) assevera que o adestramento dessas subjetividades ocorre por intermédio

[...] da educação geral, [...] disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar múltiplas tarefas no mercado globalizado. [...] exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados [...] o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa.

Para a autora, esse tipo de formação, deflagrada pela burguesia aos trabalhadores, estaria a serviço das necessidades do “[...] capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor” (KUENZER, 2008, p. 495). Contudo, a formação promovida pela via da educação básica àqueles para os quais cabe operar com “[...] atividades complexas, na ponta qualificada das cadeias produtivas”, constitui-se como condição de transição para a “[...] educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível” (KUENZER, 2008, p. 495).

Logo, como é típico na lógica do capital, vislumbra-se o quadro que reproduz a “*dualidade*”:

[...] a dualidade na acumulação flexível é a distribuição desigual e diferenciada de educação que, ao contrário do que ocorria no taylorismo/fordismo, valoriza a educação básica para os que vivem do trabalho, como condição para a formação flexível, e a educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica, para os que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do que é estratégico, nesse caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital. (KUENZER, 2008, p. 495-496).

Kuenzer (2002) também aponta que, em decorrência dessas mudanças, a orientação da “educação média e profissional” também se alteraria de modo radical. No entanto, isso não se verificou, já que a formação de caráter “científico-tecnológica” tem sido garantida apenas a um número restrito de trabalhadores. Isso provoca a criação de

[...] uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades da produção e do consumo, e em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, uma grande massa de excluídos cresce a cada dia, como resultado do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação. (KUENZER, 2002, p. 32).

Não obstante a todas as consequências negativas que as modificações originadas a partir do contexto da *acumulação flexível* fizeram emergir, Kuenzer (2002, p. 33) chama a atenção para o fato de que, a partir das exigências que essas modificações apresentaram podem abrigar certa “positividade”, tendo em vista que, entre outros aspectos, “[...] já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral”. Por meio das análises de Kuenzer (2008), também é possível inferir que o “conhecimento tácito”, que prevaleceu nos moldes do taylorismo/fordismo, ainda que não deixe de ser importante no bojo da

acumulação flexível, passa a dividir espaço com aquele conhecimento de cunho “científico-tecnológico”, o qual é imprescindível nesse novo modelo produtivo, tendo em vista que “[...] a implantação de novas tecnologias de base microeletrônica demanda relação permanente e sistematizada com o conhecimento teórico, [...] o que leva à necessidade de formação sistematizada” (KUENZER, 2008, p. 497).

Para a autora, ainda que essa constatação confira valor ao *conhecimento tácito*,

[...] contraditoriamente põe os trabalhadores em maior dependência de conhecimentos científicos a serem obtidos por meio de processos formativos escolares e não escolares, o que é um indicador de um cenário de aprofundamento da dualidade. Os trabalhadores com dificuldades de requalificação intelectualizada, em decorrência da precarização cultural derivada da origem de classe, tendem ou à exclusão ou à inclusão nos setores mais precarizados nos arranjos flexíveis de força de trabalho. (KUENZER, 2008, p. 497).

Mediante a possibilidade de agravamento do cenário da dualidade, para o qual a autora chama a atenção, fica evidente mais uma das consequências que se somam à enorme carga de prejuízos a serem contabilizados pelos trabalhadores.

Diante dos elementos expostos, considerando os desdobramentos promovidos pela *acumulação flexível* forjados no bojo da reestruturação produtiva, é importante trazer à tona as contradições que sustentam o capital. Nesse sentido, outros aspectos de grande relevância nessa análise, também relacionados à necessidade do domínio do capital sobre o conhecimento, podem ser observados nas formulações de Saviani (2003) ao ponderar que, com a automatização dos processos de produção, é possível livrar o homem de grande parte do trabalho antes por ele realizado. Em consequência disso, viabilizar-se-ia o “tempo livre” ou o “reino da liberdade”, na expressão de Marx, lembrada por Saviani (2003).

[...] ao mesmo tempo que o desenvolvimento das forças produtivas materiais aponta na direção indicada, as relações sociais vigentes, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, realizam o movimento contrário [...]. (SAVIANI, 2003, p.148).

Por essa razão, Saviani (2003), ao apontar essa contradição, analisa que

[...] as relações sociais vigentes, ao dificultarem a generalização da produção calcada na ampla incorporação das tecnologias avançadas, impedem também a universalização da escola unitária, vale dizer, a formação omnilateral preconizada pela concepção de politecnia. (SAVIANI, 2003, p. 149).

O autor também demonstra que, nesse novo contexto, a produção passou a exigir um trabalhador capacitado para operar máquinas com tecnologia avançada e, portanto, que tenha condições de realizar “[...] um trabalho intelectual de caráter geral” (SAVIANI, 2003, p. 149). Essa nova conjuntura também implica em exigências diferenciadas na educação desses trabalhadores. Contudo:

Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas [...], cabendo ao trabalhador a propriedade apenas da sua força de trabalho. (SAVIANI, 2003, p.149).

Saviani (2003) destaca que é nesse ponto que se eleva a contradição, pois se trata de uma exigência do processo de produção a aquisição de certos conhecimentos pelos trabalhadores e, para resolver essa problemática, é o modelo produtivo do “toyotismo” que entra em evidência. Vale reforçar, conforme Saviani (2003), que, nesse modelo, o mecanismo da “flexibilização do trabalho” e a estratégia da “qualidade total” configuram-se, em síntese, em competição interna (dentro da empresa) entre os trabalhadores e o aumento da produtividade - “[...] tendência a elevar ao índice máximo possível a extração da mais-valia exacerbando a exploração da força de trabalho. [...]” - resultando para os trabalhadores em “mais desemprego, mais exclusão” (SAVIANI, 2003, p. 150).

A análise de Frigotto (2009) também é importante no que tange à compreensão da dimensão e à complexidade da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção no âmbito do capitalismo. O autor afirma que

[...] as sucessivas “revoluções” da base tecnológica e organizacional da produção, como forças cada vez mais privadas, não só dispensam milhares de trabalhadores na produção direta, aumentando o desemprego estrutural e precarizando o trabalho/emprego no mundo inteiro, como também exacerba a exploração [...]. Por outro lado, as taxas de crescimento, especialmente dos países de capitalismo central, mas não só, se dão à custa da degradação da natureza, portanto das bases da vida. (FRIGOTTO, 2009, p. 66, grifo do autor).

É importante tomar as ponderações de Frigotto não apenas como uma triste e perversa contestação, mas como um alerta a respeito dos caminhos distorcidos que as relações sociais de produção têm tomado, no âmbito do atual modo de produção, bem como as graves consequências geradas em termos de esgotamento de recursos naturais indispensáveis à humanidade. Em face desse processo, próprio do modo de produção capitalista, no qual se intensificam o desemprego e a

exclusão, em que as desigualdades em geral aumentam, em concordância com Saviani (2003), urge a necessidade de processos educativos que possam contribuir para o engajamento dos sujeitos em outro projeto de sociedade, estruturalmente diferenciada, cujos

[...] homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas, obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência. (SAVIANI, 2003, p. 151).

E, ainda, analisando essas determinações, é válido ressaltar que, conforme a avaliação de Frigotto (2012a), apoiado em Castel:

As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado, e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado na incorporação da ciência e tecnologia, acabam desenhando uma realidade sintetizada por Robert Castel dentro das seguintes tendências:

- a) Desestabilização dos trabalhadores estáveis. [...] Essa desestabilização dá-se pela crescente incorporação de novas tecnologias ao processo de produção e a consequente intensidade do trabalho e da exploração e pela permanente ameaça de perda do emprego;
- b) Instalação da precariedade do emprego, mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc.;
- c) Aumento crescente dos *sobrantes*. Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo imediato da produção. (FRIGOTTO, 2012a, p. 70, grifo dos autores).

As consequências assinaladas pelo autor apontam para um grave quadro aos trabalhadores, os quais sempre cobrem os altos custos advindos das crises que brotam do capital. Além disso, fica evidente, mais uma vez, aspectos contraditórios, como o impacto da introdução de tecnologias inovadoras nos processos de produção, servindo aos interesses do capital e não a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, representando, ainda, maior chance de desemprego e de exclusão daqueles para os quais não há lugar nos processos produtivos.

Além disso, é importante destacar as inferências de Kuenzer (2005, p. 90), a qual conclui que, como consequência desse modelo flexível, “[...] o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado” e, também, aponta que “[...] a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade de formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica”. Kuenzer (2005, p. 90) ainda assevera:

Acirra-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete a um número cada vez menor, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo.

A superação dessa cisão permanece vigente e atinge diretamente as possibilidades de construção e de consolidação de projetos diferenciados de educação, em especial aqueles voltados à formação dos trabalhadores, tendo em vista que, conforme complementa Kuenzer (2005, p. 90), como consequência desse acirramento, “[...] a politecnicidade enquanto unidade entre teoria e prática, resultante da superação da divisão entre capital e trabalho, fica historicamente inviabilizada a partir das bases materiais de produção do capitalismo”.

Desse modo, analisado os impactos das mudanças oriundas da reestruturação produtiva e acumulação flexível, em seus elementos essenciais, os passos que seguem buscam a compreensão de como se edificam as bases da Educação Profissional, percorrendo esse trajeto sob o viés da legislação estabelecida, para entendê-la nos seus nexos e contradições, a partir da década de 1990.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AS MARCAS DO NEOLIBERALISMO

Em decorrência de diversos fatores, como o fato de o trabalho, sob as rédeas do capital, servir para a produção de valores de troca, a divisão social do trabalho, a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, a necessidade de formação do trabalhador para a maximização da produção; é possível dizer que os processos educativos - e mais precisamente a educação profissional -, sofrem a intervenção direta do capital, na medida em que estão submetidos aos efeitos provocados pela lógica que orienta a sua acumulação e a sua reprodução.

Sobre essas relações, Ramos (2010, p. 71) apresenta uma síntese fundamental que confere apoio aos próximos passos deste trabalho.

[...] podemos afirmar que é a partir da Revolução Industrial que a educação torna mais explícita os seus vínculos com a produção da vida material, e passa a encarar o trabalho ou a formação para vida produtiva, como elemento indissociável e como princípio que ordena o sistema de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista. A escola, que antes educava para o fruir e que se centrava num saber desinteressado, passa a educar para o produzir; assim como a ciência,

centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se cada vez mais como ciência aplicada e a serviço do capital. Estreitam-se, assim, os laços que unem a escola à fábrica, e dos quais a ciência participa como elemento integrador, ainda que subordinada e comprometida com a ordem capitalista.

Contudo, esse tipo de interferência do capital, que implica em uma relação de subordinação para com ele, não ocorre somente no caso da educação.

Mészáros (2011a) auxilia na compreensão do modo como ocorre esse processo de submissão do trabalho à ordem do capital, assim como as consequências dessa relação, ao afirmar que o capital é

[...] em *última análise*, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a *mais poderosa* – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 96, grifos do autor).

Em seus estudos, Mészáros é enfático ao analisar o funcionamento do capital, enquanto um sistema que, ao mesmo tempo que exerce o domínio sobre os processos sociais, não admite ser controlado. Ele denuncia que está na estrutura do próprio capital essa necessidade de controle absoluto sobre a humanidade e, complementando suas análises, afirma que o “[...] sistema do capital [...] sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde, e do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira [...]” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 96).

Logo, sob o capital, as diversas práticas sociais, necessárias ao desenvolvimento humano, ficam determinadas em função dos efeitos “totalizadores” e “destrutivos” inerentes a esse sistema, apontados por Mészáros (2011). Partindo desse quadro, cabe buscar na história como vem se configurando, e sob quais determinantes, a Educação Profissional no Brasil; condição imprescindível para desvelar-se que tipo de educação concebe-se para o trabalhador.

Parte-se da década de 1990, tendo em vista que os acontecimentos forjados nesse período representaram a consolidação de políticas educacionais marcadas pelo neoliberalismo e, portanto, representaram a defesa de muitos benefícios e impulsos ao capital, realizados à custa de profundas perdas ao trabalhador, muitas das quais sob o patrocínio do Estado.

Segundo Netto (2007, p. 77, grifos do autor), o neoliberalismo sustenta-se a partir de “[...] uma *argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia*”.

É evidente que a proposta neoliberal pressupõe a paralisação da intervenção do Estado na economia, promovendo o mercado como o grande regulador, sem qualquer tipo de freio ao capital. Em face dessa composição, Netto (2007, p. 81, grifos do autor) também comenta sobre a astúcia da “burguesia monopolista”, a qual entende a viabilidade do neoliberalismo, já que este pode possibilitar, por meio do “Estado mínimo”, o “*Estado máximo para o capital*”.

Nessa conjuntura, as políticas educacionais em geral encaminham-se na esteira do quadro instalado pelo neoliberalismo. Por isso, cabe a análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 13), ao afirmarem que:

Na década de 1990, mormente durante oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital, mormente financeiro, e agravamento da dependência¹³ anteriormente analisada.

As reformas no campo educacional não significaram avanços, pelo menos no que tange aos trabalhadores. Ao contrário, representaram graves recuos, já que estiveram profundamente ligadas ao projeto neoliberal. Afirma-se que “[...] as reformas educacionais empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso são caracterizadas [...] por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização” (FERREIRA, 2009, p. 256).

Em suas análises, Neves (2007, p. 212) assinala que, a partir da implementação das políticas neoliberais,

[...] a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir e sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em

¹³ Sobre essa dependência, os autores referem-se à análise de Furtado, o qual trata da sociedade brasileira a partir do seguinte “dilema”: “[...] a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda a sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 9).

especial dos setores monopolistas da economia, principais difusores, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal.

Ficam evidentes os inúmeros prejuízos causados à classe trabalhadora, em especial no que tange aos processos educativos, em decorrência das investidas neoliberais. Além disso, Neves (2007, p. 212) ainda complementa suas análises apresentando as consequências do neoliberalismo na educação escolar, a partir de dois pontos de vista: “técnico”, em que a educação escolar serviria para “[...] desenvolver competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia transferidas pelas empresas trans e multinacionais dos pólos dinâmicos do capitalismo [...]”; e “ético-político”, em que a educação escolar serviria para

[...] educar a classe trabalhadora para aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à sua restrita participação política como estratégia de convivência social. (NEVES, 2007, p. 212).

Sob esses dois prismas levantados por Neves (2007), é possível observar que as medidas adotadas acarretaram, a partir da década de 1990, formas exclusivamente voltadas ao fortalecimento do capital e, portanto, da burguesia, em detrimento dos trabalhadores. Da mesma forma, a educação escolar, em especial a educação profissional, permanece subordinada aos interesses do capital.

No que tange a essa subordinação e ao projeto neoliberal, as análises históricas de Ramos (2011a) são essenciais para a compreensão da configuração da educação profissional. Antes de adentrar precisamente nas investidas neoliberais ocorridas na década de 1990, a autora lembra as discussões acerca da aprovação de uma nova LDB. Ao referir-se ao Projeto do deputado Octávio Elíseo (dezembro de 1988), ela assinala:

Em relação à educação profissional e ao ensino médio, o horizonte traçado por este projeto, era da escola unitária e politécnica, superando-se a histórica dualidade que marca a história da educação brasileira. O longo debate em torno desse projeto e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto de LDB pelo Senador Darcy Ribeiro. (RAMOS, 2011a, p. 59).

A autora destaca que, posteriormente, em dezembro de 1996, o projeto que seria aprovado trata-se daquele proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, originando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996.

Em face da aprovação do referido projeto, Ramos (2011a, p. 63) avalia que:

A derrota do Projeto de LDB na Câmara representou, na verdade, a derrota de uma concepção avançada de educação básica e tecnológica, dando espaço a um processo de regulamentação fragmentada e focalizada, o que permitiu ao executivo realizar a reforma educacional por meio do Decreto n. 2.208/1997.

O resultado dessa disputa preparou o caminho para o estabelecimento de formas concretas de acirramento da *dualidade educacional* provocado pelo referido decreto. As consequências foram graves e, para Frigotto (2010a, p. 32):

O Decreto nº 2.208/97, restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana.

Não obstante, após promulgação do referido decreto, em dezembro de 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que legitimam a lógica do Decreto nº 2.208/97.

Antes de enveredar para a identificação dos antecedentes e das consequências do Decreto n. 2.208/1997, vale destacar que, além do exposto, Ramos (2011a) também dá visibilidade a outro projeto de lei que data desse período, também enviado à Câmara de Deputados, que versa sobre reformas na Educação Profissional. Trata-se do projeto de Lei nº 1.603/1996, do governo FHC (1995-2002). Esse destaque justifica-se na medida em que o conteúdo do Decreto nº 2.208/1997 apresenta-se “[...] restaurando diversos princípios já criticados quando da tramitação do PL 1603/96 na Câmara dos Deputados” (RAMOS, 2011a, p. 76).

Por isso, é válido assinalar que o referido projeto de lei – PL 1.603/1996 – representa “[...] uma iniciativa decorrente da ideologia neoliberal” (MARTINS, 2000, p. 64). Dessa forma, Ramos (2011a, p. 60, grifos da autora) explica essa restauração, citando aspectos do então projeto de lei que, posteriormente, são retomados no referido decreto e destaca que “[...] a *espinha dorsal* da reforma era a

separação da educação profissional da educação regular, organizando o ensino técnico independente do Ensino Médio [...]”.

É possível entender o desenrolar desse processo, esclarecendo-se que:

Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o Executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto [PL n. 1.603/96] em decreto e, assim, fazer a reforma por um ato de poder. [...] o decreto [n. 2.208/97] fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...] e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99). (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar que o Decreto nº 2.208/1997 teve como cerne a “[...] desintegração entre a formação geral e a específica”. (OLIVEIRA, 2011, p. 77). Oliveira (2011) pontua esse aspecto do decreto e ainda defende que, na década de 1990, as medidas tomadas a partir da reforma educacional ocorreram em função de um “ajuste” que, no caso da educação profissional, trata-se da sua adequação à “globalização e ao mercado de trabalho”.

Além disso, a autora também afirma que “[...] esse ajuste expressou-se nas políticas para a organização curricular da EP no Brasil, condensadas em documentos oficiais, entre os quais a resolução nº 4/99 do CNE [...] e o Parecer nº 16/99 [...] que a acompanha [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Cabe, portanto, demarcar que a referida resolução e parecer são forjados a partir dos preceitos do Decreto nº 2.208/1997 e que, em consequência dessa relação, se constituem em instrumentos de manutenção das normativas já nele previstas, as quais conferem a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, além de instituir a lógica das “competências para a laborabilidade”.

O Decreto nº 2.208/97 também provocou a instituição do “[...] ensino modular, baseado em competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico [...]” e também definiu para os “[...] cursos técnicos a finalidade de preparar para o trabalho de forma restrita, diminuindo-se a exigência de conhecimentos científicos-tecnológicos que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais” (RAMOS, 2011a, p. 84).

Outro aspecto levantado por Martins (2000, p. 88), quanto ao referido decreto, é o fato deste provocar o que ele chama de “filtro ao ensino superior”. Ele argumenta que, a partir do Decreto nº 2.208/1997,

[...] o nível superior fica destinado somente aos mais abastados. Uma vez que não precisa se preocupar em apresentar-se tão cedo ao mercado de trabalho, e dado o caráter descartável da formação técnica eminentemente instrumental, [...] essa elite econômica poderá ter o privilégio de ingressar mais cedo na universidade. Mais uma vez a educação reproduz a dicotomia social através dessa separação entre escola da elite e escola dos trabalhadores. (MARTINS, 2000, p. 89).

Ao tratar das reformas empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, Ferreira e Garcia (2012, p. 150) destacam a “[...] expansão da educação profissional”, contudo alertam que “[...] a lógica norteadora dessa expansão foi aquela centrada no atendimento estreito ao mercado de trabalho, [...] e a ênfase na formação por competências como noção norteadora da organização curricular”¹⁴.

É evidente a centralidade que a pedagogia das competências ganha a partir dos princípios estabelecidos via decreto, a ponto de Ramos (2012, p. 113) afirmar que “[...] o elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos 1990 foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas”.

No que tange a esse modelo pedagógico, Ramos (2012, p. 113-114) afirma que:

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos.

Isso implica não mais organizar o currículo a partir de um rol de “conhecimentos sistematizados”, e sim, ao contrário disso, a partir de competências, dando-se a seleção de conhecimentos a reboque do desenvolvimento de competências (RAMOS, 2012).

Nessa perspectiva, cabe fazer a crítica contundente à lógica das competências, já que estas não possibilitam o desdobramento do currículo integrado. Ramos (2012, p. 118) faz essa análise e logo explica que o pressuposto sobre o qual se assenta a pedagogia das competências é o

¹⁴ Também é importante salientar, conforme Ferreira e Garcia (2012, p. 150) que, pelas normas do Decreto nº 2.208/97, “[...] a educação profissional ficou estruturada em três níveis: Básico, independente de qualquer escolaridade; Técnico, simultâneo ou posterior ao ensino médio; e Tecnológico, cursos de Educação Superior”.

[...] de que saberes são construídos na ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais flexíveis [...]. A finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização [...] de saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências.

Conforme o raciocínio de Ramos (2012), cabe ainda pontuar que a possibilidade de desenvolverem-se competências dá-se em decorrência da apropriação dos conteúdos, de modo que

[...] os conteúdos da prática pedagógica continuam sendo os saberes a serem ensinados/aprendidos, por meio de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se limita a elas, pois essa mobilização depende dos saberes. (RAMOS, 2012, p. 119).

É possível, então, compreender os fatores que se acarretaram, bem como as sérias inversões que se processaram, em especial aquelas respaldadas no Decreto nº 2.208/1997, o qual bem representou a força e os efeitos do neoliberalismo. Desse modo, é válido compreendê-lo a partir da perspectiva apontada por Martins (2000, p. 96), de que o referido decreto carregava a intenção de “[...] sedimentar a visão de mundo que reproduz na escola, média e tecnoprofissional, a dicotomia presente na formação econômica-social, emanada das relações de produção”. Assim, como instrumento legal, o Decreto nº 2.208/1997 serviu como um dos mecanismos que legitimam a lógica do capital, marcada pelo abismo entre as classes sociais.

Ainda, no que se refere às dimensões das implicações da reforma que ocorreu nos anos de 1990, pode-se dizer que equivalem, segundo Ramos (2011a, p.85), às seguintes “substituições”:

[...] no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho.

Importa compreender que essa conjuntura no campo da educação profissional, instaurada a partir das reformas efetivadas na década de 1990, de modo algum promoveram uma educação nos moldes da perspectiva defendida por Marx, fundada na formação *omnilateral*¹⁵, nos marcos da *politecnia*. Ao contrário

¹⁵ É importante ressaltar que “[...] *omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de

disso, convergiram para um projeto de educação alinhado aos interesses capitalistas. Por isso, em síntese, pode-se dizer que

[...] as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto n. 2.208/1997 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (FRIGOTTO, 2012a, p. 73, grifos do autor).

Logo, é evidente a pertinência da concepção marxista de educação, que se expressa na educação politécnica ou tecnológica, no bojo da sociedade capitalista, cujas mudanças estruturais fazem-se urgentes e para as quais carecem políticas educacionais assentadas no solo fértil da politecnicidade.

Em que pese essas determinações no âmbito da formação do trabalhador, cabe compreendê-las no âmbito das contradições inerentes ao funcionamento do capital e, desse modo, dos aparatos que este lança mão para sua manutenção, qual seja, o Estado e seus mecanismos de regulação. Por isso, é necessário ampliar a análise, visando a conhecer o percurso da educação profissional no âmbito do Governo Lula (2003-2010).

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA: HORIZONTE DE MUDANÇAS ESTRUTURAIS OU REFORMAS CONCILIADORAS?

A revogação do Decreto nº 2.208/97 - o qual foi parte crucial das reformas do Governo FHC -, era a pauta principal dos setores comprometidos com um projeto de educação profissional cuja concepção estivesse em contraposição aos ditames do capital, tendo em vista o que esse dispositivo legal significou no campo da educação profissional e também do ensino médio, conforme o exposto na seção anterior. Nesse contexto, um dos aspectos cruciais do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (eleito em 2002) residia na imediata revogação do Decreto nº

educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...]” (FRIGOTTO, 2012b, p. 267, grifos do autor). Ao pensar a formação na perspectiva da omnilateralidade também é necessário entender, conforme pondera Frigotto (2012b, p. 269), que “[...] as possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista [...]”.

2.208/97. Contudo, isso só veio a ocorrer com a promulgação do Decreto nº 5.154, apenas em julho de 2004.

A promulgação do novo decreto, Decreto nº 5.154/2004, objetivou “[...] restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país [...]” (RAMOS, 2011a, p. 101).

Ao relacionar o fato de que alguns elementos do projeto original da LDB foram resgatados a partir do Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 37) sustentam que nele se pleiteou “[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. Nesse sentido, no decreto residiu certo potencial tanto para a “[...] a superação do dualismo na educação brasileira ou [para] consolidá-la definitivamente”.

No entanto, Ramos (2011a) também destaca que alguns aspectos que ocorreram no âmbito do Ministério da Educação - como o “divórcio” do Ensino Médio da Educação Profissional, com o fracionamento das suas políticas em secretarias diferentes -, também demonstra o contexto de dificuldades que se abateu após a promulgação do novo decreto. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45), com a separação entre as duas secretarias “[...] o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo”.

Mediante esse processo, as expectativas que poderiam existir em torno de desdobramentos positivos oriundos do novo decreto não se cumpriram. Para Kuenzer (2008, p. 500, grifo da autora):

Ao analisar o novo decreto, indagou-se acerca da sua verdadeira intenção, uma vez que, não obstante revogue formalmente o decreto 2.208/97, na prática não o faz, porque, embora “re-crie” os cursos médios integrados, o que na prática não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo 2º do artigo 36 da lei 9.394/96, incorpora todas as modalidades de educação profissional por ele propostas, com pequenas mudanças de denominação.

Com efeito, o Decreto nº 5154/2004 mantém a possibilidade de oferta da educação profissional de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio e apenas apresenta o ensino médio integrado à educação profissional como mais uma das formas de articulação entre essa modalidade e o ensino médio.

Desse modo, levando em conta o ponto de vista de Kuenzer (2008, p. 501), “[...] o decreto 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada”.

Kuenzer (2008) argumenta que, com o novo decreto, não houve o rompimento com o que ela chamou de “balcão de negócios”, que passou a vigorar no âmbito das instituições de educação profissional (públicas e privadas) com o Decreto nº 2.208/1997, e pondera sobre o que, de fato, significou o Decreto nº 5.154/2004, defendendo que este,

[...] longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2008, p. 501).

Além das análises de Kuenzer, as quais já alertam sobre aspectos que podem sinalizar uma resposta conciliadora¹⁶ oriunda do referido decreto, Ramos (2011a) também chama a atenção para as contradições presentes nesse processo, enfatizando a importância de novas diretrizes curriculares para o ensino médio e educação profissional.

Ramos (2011a, p. 103) sinaliza para um recuo do MEC quanto à política de integração, em relação ao seu papel mediante a política nacional, entendendo que seria sua tarefa “[...] propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação e de agir para conquistar a hegemonia de suas concepções [...]”. No entanto, a autora relata que o MEC transferiu essa tarefa ao CNE e, desse modo:

Ocupando esse espaço, o CNE exarou e o Ministro da Educação homologou, o Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as diretrizes curriculares nacionais vigentes (BRASIL, CNE, 1998 e 1999) às disposições do Decreto n. 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior através do Decreto n. 2.208/97. (RAMOS, 2011a, p. 103).

¹⁶ Vale destacar as ponderações de Oliveira (2011, p. 79) ao afirmar, sobre o Decreto nº 5.154/2004, que “ele propõe forma integrada, embora ao lado de outras formas de articulação (concomitância ou subsequência), do ensino técnico com o ensino médio. O decreto tem, assim, um visível caráter de política de conciliação”.

Mediante essa situação, em muito se restringiu o espaço, que deveria ser legítimo, no âmbito das políticas educacionais, para a consolidação do ensino médio integrado, no que tange a sua hegemonia no cenário da educação profissional no Brasil. Aos trabalhadores restou acompanhar o adiamento de possibilidades concretas com vistas ao fortalecimento de um projeto de educação que poderia vincular-se as suas reais necessidades e aos seus anseios.

Ramos (2011a) também refuta o argumento contido no conteúdo do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, o qual sinaliza que há nele uma “nova concepção pedagógica”. Para ela, fica explícito de que isso não ocorre no referido parecer, já que nele se evidencia

[...] a compreensão de que a Educação Profissional Técnica de nível médio deveria ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do Ensino Médio. A proposta de integração distingue-se da simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no Parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isto que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004. (RAMOS, 2011a, p. 104, grifos da autora).

Com isso a autora faz a necessária distinção entre as propostas, demonstrando as contradições que se explicitam e apontando os limites do parecer em questão.

Além disso, para Ramos (2011a, p. 105), o fato das diretrizes aprovadas em 1999 (e, portanto, durante a vigência do Decreto nº 2.208/1997) permanecerem válidas mesmo após a promulgação do Decreto nº 5.154/04, “[...] deu continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade”. Em síntese, é possível constatar que:

O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04 [...] sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 52).

Tendo em vista o cenário que se desenhou, arrisca-se concluir que os dois fatores levantados pelos autores são válidos. Tanto se evidenciou que as correntes conservadoras, no âmbito das relações que se estabeleceram, encontraram formas de manter seu poder em prol de seus interesses, quanto se revelou o acanhamento do governo em dar a legitimidade necessária ao Ensino Médio Integrado que, nesse

caso, deveria ter seus fundamentos na concepção de politecnia, o que exigiria mudanças estruturais.

Após esse contexto, acerca do Decreto nº 5.154/2004, cabe ressaltar quais outros aspectos históricos deram-se na sequência em relação à legislação vigente. Para tanto, Ramos (2011a) argumenta que houve mudanças importantes no âmbito das políticas para a Educação Profissional, isso já mais próximo do final do segundo mandato do governo Lula (2003-2010). Quanto a essas mudanças, apontadas por Ramos (2011a), destacam-se: publicação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na página virtual da SETEC; implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; promulgação da Lei nº 11.741/2008 (que modifica a LDB nº 9.394/1996, acrescentando as questões ligadas à educação profissional técnica de nível médio, além da educação de jovens e de adultos e educação profissional e tecnológica); ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; assim como o Programa Brasil Profissionalizado (RAMOS, 2011a). Mediante todas essas ações, Ramos (2011a, p.108) defende ser possível observar “[...] o Estado recuperar funções econômicas e políticas importantes que apontam para a garantia de direitos sociais vinculados a um projeto de desenvolvimento nacional sustentável.”

O próximo aspecto levantado por Ramos (2011a) aponta para o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e também para o Ensino Médio, iniciado em 2010, cuja proposta inicial de revisão originou-se do Conselho Nacional de Educação. A análise de todo esse processo de construção de diretrizes, assim como dos documentos resultantes dele - Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e Parecer CNE/CEB nº 11/2012, é o assunto do terceiro capítulo do presente estudo.

Contudo, a referida análise requer o levantamento de elementos teóricos que permitam explicitar do que se tratam e como se configuram, de modo geral, as diretrizes curriculares, bem como que relações estabelecem com as políticas educacionais. Dessa forma, a seção subsequente busca realizar essa tarefa.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RELAÇÕES CONSTITUÍDAS SOB A LÓGICA DO CAPITAL

É atribuição do Ministério da Educação (MEC), a formulação e a avaliação da política nacional de educação. Por conseguinte, o CNE – composto de câmaras temáticas -, é uma instância colaborativa ao referido ministério no cumprimento das suas incumbências, nos termos da Lei nº 9.131/1995¹⁷. Contudo, observadas as incumbências previstas na referida lei, essa instância desenvolve suas atividades “[...] emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno”¹⁸.

Essa contextualização faz-se necessária para que se possa compreender como tem ocorrido a incorporação de Diretrizes Curriculares Nacionais e a relação destas com a política educacional, especificamente no que diz respeito ao processo de construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 11), em recente trabalho cuja discussão trata desse tema, definem diretrizes como sendo “[...] orientações para o pensamento e ação”. As autoras tecem suas análises procurando relacionar o contexto histórico e os diversos condicionantes que implicam na produção das legislações e na organização das instâncias, das quais se originam esses documentos. Nesse

¹⁷ A Lei n. 9131/95 (BRASIL, 1995), que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências, estabelece:

“Art.7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

[...]”.

Quanto às especificidades da Câmara de Educação Básica:

“Art.9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica:

a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução; [...]

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; [...]

e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; [...].”

A LDBEN n. 9.394/96 estabelece em seu artigo 9º, inciso 9º: “§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1996).

¹⁸ Conforme as atribuições publicadas na página virtual do CNE, no item referente à Apresentação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14303%3Acne-atribuicoes&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754>. Acesso em: 7 jul. 2014.

sentido, analisando o contexto histórico da década de 1960, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15, grifos das autoras) afirmam que “[...] a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagra os termos *diretrizes* e *bases* e concilia os interesses públicos e privados da educação”.

Em relação às reformas empreendidas na década de 1990 no campo da educação no Brasil, as autoras apoiam-se em Lopes (2008) informando que ocorreria uma

[...] crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). (LOPES, 2008 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16).

Em relação aos impactos das políticas neoliberais, conforme avalia Lopes (2008, p. 21 apud CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17),

[...] parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado.

Ciavatta e Ramos (2012) lembram que, aqui no Brasil, as competências ganharam centralidade nas diretrizes para a educação profissional, assim como naquelas voltadas ao ensino médio, além de incorporarem a ótica dos quatro pilares da educação, os quais integram o Relatório Jaques Delors (CIAVATTA; RAMOS, 2012), que foi fruto da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO. As autoras destacam que “[...] nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

É importante destacar que Ciavatta e Ramos (2012) apontam o ensino médio como o nível de ensino que sofreu, em relação à educação voltada aos trabalhadores, os efeitos mais profundos da reforma empreendida pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. Elas indicam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional tiveram suas finalidades e seus conteúdos propagados e desdobrados em política curricular (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 19),

[...] explicitava-se, claramente, a direção política e cultural que a classe dominante visava dar à sociedade, considerando a crise ampliada do capital e sua manifestação específica na organização da produção, designada genericamente de reestruturação produtiva.

Dessa forma, com Ciavatta e Ramos (2012, p. 19), é possível entender que “[...] a política curricular [serve] como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea”. Nessa perspectiva, compreende-se como os aspectos econômicos, e, nesse caso, aqueles que são próprios da forma como funciona o capital, acabam condicionando os processos de formação dos trabalhadores.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 19) complementam suas formulações afirmando que:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer.

Quanto ao Conselho Nacional de Educação, Ciavatta e Ramos (2012) comentam que, tendo em vista a LDBEN n. 9.394/96, esta instância acaba servindo para assessorar o Ministério da Educação. Elas ressaltam que, “[...] como instância de poder, torna-se campo de disputa por hegemonia entre classes e frações de classes, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

Logo, é possível verificar de quais condições resultam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, emanadas do Conselho Nacional de Educação, assim como quais elementos tendem a implicar na regência de uma diretriz que normatizará essa modalidade de ensino, a qual define o caminho a ser percorrido na formação dos trabalhadores, influenciando diretamente a formulação da política curricular nesse campo.

Tendo em vista o aparelhamento do Estado aos interesses do capital, a análise a ser feita implica considerar que as relações que se estabelecem nesse contexto apontam que o capital imprime seu ritmo quanto à formação dos

trabalhadores, amparado pelos instrumentos legalmente estabelecidos no âmbito do Estado.

A partir das categorias e dos elementos levantados, a tarefa do próximo capítulo abrange a análise dos principais documentos que definem as DCNEPTNM aprovados em 2012.

CAPÍTULO III

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: AVANÇOS, RETROCESSOS OU PERMANÊNCIAS?

3.1 AS DCNEPTNM: O TEXTO INICIAL DA CEB/CNE, DISPUTAS E CONTRADIÇÕES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Contudo, é necessário analisar esses documentos a partir do seu processo de elaboração, verificando as contradições e os conflitos que ficaram evidentes.

Pacheco (2012) relata como se deu o intenso processo de discussão acerca das referidas diretrizes, apontando que o início dos debates ocorreu a partir de duas audiências públicas, realizadas pelo CNE, respectivamente nos meses de março e de abril de 2010¹⁹. Em seu relato, Pacheco (2012) afirma que os documentos que continham as propostas do parecer e do projeto de resolução elaboradas pelo CNE, especificamente pela Câmara de Educação Básica, tendo como relator o conselheiro Francisco Aparecido Cordão, foram analisados.

Nesse processo, receberam inúmeras considerações críticas de sociedades científicas, profissionais e sindicais, de instituições e redes públicas de ensino, de pesquisadores e gestores públicos da educação profissional e tecnológica. (PACHECO, 2012, p. 5).

Essa trajetória despertou a necessidade de aprofundar os debates por meio da realização de um Seminário, que foi organizado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)²⁰ e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) (PACHECO, 2012).

O resultado do seminário mais uma vez demonstrou que o debate deveria ser ampliado, sendo definido na *Carta do Seminário*, conforme informa Pacheco

¹⁹ Consta no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 que, após constituição de Comissão Especial na CEB, o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão foi designado para fazer o relato das DCNEPTNM, datando de fevereiro de 2010 a apreciação da proposta inicial pela CEB (BRASIL, 2012).

²⁰ Pacheco (2012) menciona que o Conif promove o seminário por meio do seu Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE).

(2012), a criação de um Grupo de Trabalho (GT) formado por pesquisadores da área, entre outros encaminhamentos.

O GT organizado pela Setec/MEC trabalhou ainda em 2010, sendo importante destacar os diversos segmentos que participaram das discussões:

Para o GT foram convidados quatro secretarias do MEC; o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped); contou-se ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da educação profissional e tecnológica. (PACHECO, 2012, p. 6).

O GT instituído pela Setec/MEC também produziu um texto. Portanto, dois textos foram produzidos: o texto oriundo do próprio CNE - por meio de seu conselheiro Francisco Aparecido Cordão -, e o texto elaborado por um Grupo de Trabalho instituído pela Setec/MEC.

É fundamental destacar que em documento intitulado *Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*²¹, o qual foi assinado por diversos educadores representando várias instituições, registrou-se o desacordo quanto ao conteúdo do texto elaborado pela CEB/CNE, denunciando que ele:

- Diverge dos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas recentemente, pelo CNE.
- Fortalece a separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo decreto 2.208/97 já revogado.
- Não incorpora os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo decreto n. 5.154/04.
- Enfatiza a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana.
- Baseia-se no currículo centrado na pedagogia das competências.
- Aponta para uma organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, implicando a precarização da formação. (CARTA..., 2012, p. 220).

²¹ A referida carta data de 1 de junho de 2011 e foi publicada na Revista Brasileira de Educação, n. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014. Esse documento recebeu a assinatura de 35 (trinta e cinco) representantes das seguintes instituições: IFS, IFMG, IFAC, IFRGS, IFCE, FIOCRUZ, FEEVALE, IFSC/CONIF, Colégio Pedro II, IFF, IFCE/FDE, IFRJ, UFF, UFRGS, UFTPr, UFG, UFSM, IFRN, SEE-RS, IFG, IFES, IFAL, SECAD, SEB, IFB, SETEC/MEC, UERJ.

Esses argumentos expressam sérias contradições, as quais indicam vinculação da concepção apresentada no texto do CNE aos interesses mercadológicos, típicos da lógica inerente ao funcionamento do sistema do capital. Entre os elementos pontuados anteriormente, é possível destacar que a retomada da “pedagogia das competências”, desconsiderando a concepção que já estava sendo pautada nos debates em torno do ensino médio integrado, tende a colaborar para que se instale um quadro de retrocessos em relação à educação profissional, enfraquecendo as lutas até então travadas.

Na referida carta também explicitou-se:

O documento produzido por este GT (*Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate*) retoma e sintetiza as discussões e produções acerca do ensino médio integrado, da politécnica e da formação humana integral que vêm sendo construída nas últimas décadas. (CARTA..., 2012, p. 221).

Diante do exposto, é preciso levar em conta que os princípios norteadores que já pautavam o debate acerca da educação profissional não foram legitimados no documento preliminar elaborado pelo CNE.

Nesse sentido, Moura (2013) retoma importantes documentos oriundos do MEC/SETEC²² - os quais contêm princípios orientadores e fundamentos para a educação profissional. Conforme o autor, esses documentos foram considerados no texto produzido no âmbito do GT, denominado *Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate. Texto para discussão*. Além disso, esse texto “[...] resgata a historicidade da questão, incluindo os avanços e os percalços nas disputas teórico-prática e política pelo conceito de EMI e de formação humana integral” (MOURA, 2013, p. 168).

Importa destacar que, segundo Moura (2013), o texto do GT, ao considerar os documentos já produzidos pelo MEC, o faz

[...] ratificando e aprofundando a discussão sobre a necessidade de uma articulação orgânica entre a EP técnica de nível médio e o EM. O texto não se restringe ao EMI, mas aborda o EM como um todo, aprofundando a ideia de que essa etapa deve ter uma base unitária comum, seja em sua forma integrada ou não a um curso técnico. (MOURA, 2013, p. 168-169).

²² Segundo Moura (2013), trata-se dos seguintes documentos: *Políticas Públicas para a EPT, Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Ensino Médio*.

Esse destaque é fundamental para que se possa avaliar a distância e a oposição entre a concepção firmada no texto elaborado pelo GT – constituído a partir da representação de diversos setores e instituições de grande legitimidade acadêmica e social, além de pesquisadores dedicados à Educação Profissional –, e aquela presente no texto elaborado pelo CNE/CEB.

Desse modo, cabe enfatizar que o texto elaborado pelo CNE/CEB, denominado *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*²³ (BRASIL, 2010), relatado pelo Conselheiro Francisco Aparecido Cordão²⁴, apresentou clara orientação da educação profissional e tecnológica a partir da lógica das competências profissionais, cujos elementos destacados encerram-se na sigla “CHAVE”. Na referida versão, o significado de competência profissional diz respeito ao

[...] desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, “Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções” (sigla “CHAVE”), para responder, de forma criativa, aos novos desafios da vida cidadã do trabalhador. (BRASIL, 2010, p. 20, grifos do autor).

Evidencia-se a manutenção da concepção apoiada nas competências, já tão criticada pelo seu relacionamento estreito com os interesses do mercado e, nesse sentido, do capital, além da marginalização dos conhecimentos científicos no currículo. Isso fica explícito quando se afirma que:

O modelo educacional voltado para o desenvolvimento de competências para a laborabilidade sugere que a qualificação profissional de um indivíduo está posta menos no seu conjunto de conhecimentos e habilidades, e mais acentuadamente em sua capacidade de mobilizar e articular Conhecimentos, Habilidades, Valores, Atitudes e Emoções necessários para agir, intervir e decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. (BRASIL, 2010, p. 23).

Não é para menos que, quanto a essa versão preliminar das DCNEPTNM, a avaliação de Ciavatta e Ramos (2012, p. 21) é de que “[...] o conteúdo da proposta reitere os princípios que orientaram a reforma da educação profissional e do ensino médio dos anos 1990”. Além disso, as autoras lembram que a ideia de tomar a “[...]”

²³ Essa versão preliminar está disponível em:

<http://sistec.mec.gov.br/publico/documentos/audiencia/versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

²⁴ Destaca-se a adequada recordação de Moura (2013, p. 163), em nota de rodapé, ao afirmar que, “[...] não por coincidência, o prof. Cordão também foi o relator do Parecer CNE/CEB n. 16/1999, que deu origem à Resolução n. 04/1999, instituindo, naquele momento, as DCN para a EPTN que implementaram a separação obrigatória entre o EM e a EP, em consonância com as políticas neoliberais do governo FHC”.

educação como chave para algum lugar não é nova”, sendo possível perceber “[...] uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970 [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22).

Embora o referido texto apresente ideias que pareciam refutar o mero “[...] ajustamento [da educação profissional] às demandas do mercado de trabalho”, ou ainda reforçar a necessidade de “[...] superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas” (BRASIL, 2010, p. 21), com frequência vem à tona as contradições e os aspectos conflitantes, tendo em vista que o trabalho não é tomado a partir de suas dimensões “ontológica” e “histórica”, valorizando-se, primordialmente, “[...] o desenvolvimento de competências profissionais para a laborabilidade”, e a educação profissional figurando, então, “[...] como fator estratégico para o desenvolvimento humano e social e para a laborabilidade do trabalhador”, e ainda, a ideia de laborabilidade “[...] enquanto possibilidade e intencionalidade de transformar competência em trabalho produtivo” (BRASIL, 2010, p. 21). Destaca-se que essa perspectiva apresenta-se em prol do sucesso do trabalhador, mediante um “[...] universo pautado pela competição, inovação tecnológica, bem como contínuas e crescentes mudanças e exigências de qualidade, produtividade e competência profissional” (BRASIL, 2010, p. 21). Logo, conclui-se que, ao trabalhador, para ter sucesso, resta adaptar-se a esse contexto, desconsiderando as determinações impostas pelas relações capitalistas de produção, as quais orientam-se pelos interesses do capital, desprezando os fatores alienantes forjados nas entranhas desse sistema e que influenciam e interferem na vida das pessoas.

Ciavatta e Ramos (2012) entendem que, para além do que valorizavam as competências no contexto do taylorismo-fordismo:

Os modelos flexíveis de produção valorizam também o comportamento, porém, de natureza transversal, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, saber comunicar-se, dentre outras. São comportamentos de ação e interação [...]. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 23).

A vinculação com a formação de um trabalhador flexível e adaptável, totalmente ajustado aos interesses do capital e as tendências oriundas da reestruturação produtiva e da acumulação flexível, podem ser observadas, por

exemplo, no tratamento dado, no que concerne a aspectos do currículo, mais especificamente sobre metodologias, as quais devem promover

[...] o desenvolvimento de capacidades para resolver novos problemas, comunicar idéias, tomar decisões, ser criativo e cooperativo, ter iniciativa, autonomia, flexibilidade, espírito de equipe, responsabilidade, interesse e atenção nos trabalhos desenvolvidos, e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência humana democrática. (BRASIL, 2010, p. 23).

Em análise elaborada por Ciavatta e Ramos (2012, p. 24), as autoras apontam que esse entendimento demonstra uma leitura “espontaneísta do ensino”, tendo em vista que “[...] retoma-se a ideia de se deslocar o foco das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem”, o que, para elas, apoia-se “[...] numa visão pragmática de educação”.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 24) buscam demonstrar como a versão preliminar das DCNEPTNM coloca “[...] o foco nos comportamentos e a ênfase na metodologia”, bem como alertam para as incongruências na defesa da “experiência dos alunos”. Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2012) destacam a importância da experiência na abordagem metodológica de cunho histórico, no entanto, quando a experiência é requerida de maneira

[...] oposta ao conhecimento científico, este tomado somente como recurso para o desenvolvimento de competências, a valorização da experiência do aluno leva à reificação do saber prático em detrimento da compreensão dos fenômenos e dos próprios fundamentos, pertinência e limites desse saber. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24).

Em passagem subsequente, novamente ficam explícitas as referências a uma formação subordinada aos interesses capitalistas, na qual se cita o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que diz respeito às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* aprovadas ao final da década de 1990 pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999, as quais apresentavam nítida aderência às políticas neoliberais e ajustadas ao capital implementadas nesse período. Na referida passagem, menciona-se que, para “[...] um exercício profissional competente” o trabalhador precisa saber lidar com “[...] situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis [...] em condições de responder aos novos desafios profissionais [...]”, sem deixar de reforçar a necessidade de postura “empreendedora” (BRASIL, 2010, p. 23-24).

Nesse contexto, em que se evidenciam as implicações das mudanças instauradas nos processos produtivos (demandadas pela reestruturação produtiva e acumulação flexível) nos processos educativos, cabe retomar análises de Kuenzer (2008, p. 494) já explicitadas em outro momento neste texto. A autora pondera sobre esses aspectos, demonstrando a ênfase dada à capacidade de adaptar-se e saber lidar com as novidades, implicando no que a pesquisadora chama de “[...] subjetividades disciplinadas”.

Ainda, em outro trabalho, ao tratar sobre o “trabalho pedagógico”, a autora enfatiza que

[...] em uma sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais são de exploração, ele [trabalhador] desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. (KUENZER, 2005, p. 82).

A submissão da formação do trabalhador à lógica capitalista, que fica em evidência, coloca-o sob os estreitos limites do seu lugar na produção, devendo responder adequadamente a cada situação na qual é ele submetido. Logicamente, as respostas somente são adequadas quando beneficiam o capital e seus interesses. Essa visão ganha espaço no texto preliminar das DCNEPTNM, no qual afirma-se que

[...] as transformações em curso no mundo contemporâneo, especialmente dos processos de reestruturação produtiva, exigem que a qualificação para o trabalho deixe de ser compreendida como fruto da aquisição de modos de fazer, passando a ser vista como resultado da articulação de vários elementos, subjetivos e objetivos, tais como: natureza das relações sociais vividas pelos indivíduos, níveis de escolaridade, acesso à informação e saberes, manifestações científicas e culturais, além da duração e da profundidade das experiências vivenciadas, tanto na vida social, quanto no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a formação assume como uma de suas finalidades capacitar indivíduos para que tenham condições de disponibilizar, durante seu desempenho profissional, os atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e laboral, preparando-os para lidar com a incerteza, com a flexibilidade e com a rapidez na resolução de problemas, articulando, mobilizando e colocando em ação os seus saberes (“CHAVE”) [...]. (BRASIL, 2010, p. 24, grifo do autor).

A leitura do papel da formação profissional que fica explícita nesse documento vincula-se diretamente às condições impostas pelo sistema capitalista aos trabalhadores, que acabam sofrendo as consequências dos processos gerados pelo próprio capital em sua forma contemporânea, tendo em vista as características

dos processos produtivos no contexto da acumulação flexível. Nessa perspectiva, reside a validade do alerta de Kuenzer (2005, p. 82), ao indicar que

[...] a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

Cabe ainda destacar que Ciavatta e Ramos (2012) apontam para um elemento importante que deve ser observado ao se tratar da “[...] questão curricular na relação trabalho e educação”. As autoras argumentam que o currículo baseado em “[...] competências e seus respectivos componentes e a definição de situações e metodologias de aprendizagem” é a forma presente no texto preliminar das DCNEPTNM. Assim sendo, no referido texto, essa forma é vista como aquela “[...] capaz de dar ao trabalhador a ‘CHAVE’ de sua existência, que se reduz aos mecanismos de adaptação ao mercado de trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

As autoras ainda chamam a atenção para aspectos relevantes que devem ser considerados na análise desse documento, os quais já estão presentes no texto elaborado pelo GT, e que não se alinham a essa concepção. Por isso, as pesquisadoras afirmam que seu ponto de partida é o

[...] pressuposto de que o real é um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido (Kosik, 1976). A posição da totalidade coloca-se em antítese ao empirismo e ao pragmatismo que parecem orientar a atual proposta de DCNEP. Esses consideram as manifestações fenomênicas e causais como a própria realidade, não chegando a atingir a compreensão dos processos históricos da realidade. A posição da totalidade, ao contrário, compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Observa-se que as autoras buscam alertar sobre o abandono a certas categorias elementares para o tratamento do currículo, como a “totalidade”, bem como apontam as sérias consequências para os processos formativos que venham tomar esse viés.

Desse modo, com a mesma referência metodológica, as autoras esclarecem que considerar essa categoria na perspectiva do currículo na formação profissional implica na necessidade de

[...] identificar componentes curriculares e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer apreender – nesse caso, uma profissão – e a realidade em que eles se inserem. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Esse movimento na relação entre parte e totalidade precisa ser apropriado na dinâmica curricular, enquanto uma das condições para uma formação fundada na perspectiva da *omnilateralidade* e da politecnia. Por isso, defende-se que essa abordagem deveria estar explícita nas DCNEPTNM como elemento essencial.

Ainda, considerando as especificidades da formação profissional, o alerta é de que “[...] os conhecimentos específicos de uma profissão [...] não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isso a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26). Aqui, cabe captar o sentido que pode assumir o ensino médio integrado à educação profissional na árdua tarefa que se levanta ao se pensar em um projeto de educação pautado na *omnilateralidade*.

Outro aspecto que sofreu análise de Ciavatta e Ramos (2012) no parecer do CNE diz respeito à associação da flexibilidade curricular à organização por módulos. Nesse caso, as autoras demonstram que os módulos originar-se-iam a partir daquelas “ocupações” que já ganharam pertinência no mercado de trabalho. Quanto a esse ponto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 29) ainda comentam sobre a independência que se estabelece entre cada módulo e avaliam que “[...] o currículo flexível é, na verdade, o currículo fragmentado que propõe um tipo de rotatividade formativa”. Ao analisar essa fragmentação, as autoras ressaltam a contrariedade dessa concepção em relação “[...] à formação unitária configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção e respectivas profissões” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Também, por isso, esse tipo de formação não confere legitimidade ao EMI, marginalizando suas características e finalidades, ressaltando, mais uma vez, a conveniência com o capital. Ao sabor da ideologia burguesa, nos termos de Ciavatta e Ramos (2012, p. 29), “[...] trata-se, assim, de uma ‘CHAVE’ que abre somente as desiguais oportunidades do mercado de trabalho aos quais trabalhadores competentes podem se adaptar”.

Não é demais ressaltar as elaborações de Moura (2013). O autor tece uma síntese de suas análises quanto às características da versão preliminar das DCNEPTNM, salientando a

[...] centralidade nas competências para a laborabilidade; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do *mercado de trabalho*, ou seja, ênfase no caráter utilitário/instrumental da educação; referência vaga ao trabalho como princípio educativo, sem nenhuma discussão sobre o seu significado; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e saídas intermediárias dos cursos; priorização das formas subsequente e concomitante em relação à forma integrada ao EM; adoção do termo polivalência ao invés de politecnia, como categoria de articulação entre trabalho e educação. (MOURA, 2013, p. 167).

Essas análises revelam o ponto de partida desse processo contraditório de construção das DCNEPTNM. A concepção presente no documento oriundo do CNE choca-se com aquela defendida por inúmeros docentes e pesquisadores renomados dessa esfera. Além disso, embarga a possibilidade de desenvolvimento de processos formativos, no âmbito da educação profissional, que tomem como fundamento a perspectiva da politecnia, no sentido proposto por Saviani. Este argumenta sobre a validade da expressão “educação politécnica”, apontando “[...] uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação” (SAVIANI, 2003, p. 146).

Em face desses acontecimentos em torno da elaboração das diretrizes para a educação profissional, cabe reforçar ainda outros aspectos relevantes que também foram relatados no documento denominado *Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*:

Posteriormente, iniciou-se o movimento relativo às diretrizes para o ensino médio. Novamente integrantes do mesmo grupo, durante a 33ª Reunião da ANPEd, em Caxambu, MG, juntamente com a Secretária de Educação Básica do MEC, mobilizaram-se e produziram um novo documento (*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Proposta de Debate ao Parecer*), cujo conteúdo é convergente com o primeiro documento (*Diretrizes para a EP Técnica de Nível Médio*). Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o ensino médio e outra para a educação profissional técnica de nível médio). (CARTA..., 2012, p. 221).

Conforme relatado, a intenção era vincular as discussões relativas ao ensino médio com aquelas referentes à educação profissional, de forma que o CNE fizesse a opção por essa forma orgânica de regulamentação. No entanto, houve

discordância do CNE quanto a essa possibilidade e, enquanto que as novas diretrizes para o Ensino Médio²⁵ tiveram, em seu conteúdo, vários aspectos basilares presentes no texto já citado, isso não ocorreu com a Educação Profissional (CARTA..., 2012).

Quanto às diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, o CNE emitiu, já em 2011, uma nova proposta de parecer e de resolução que apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, já referenciado, mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade. (CARTA..., 2012, p. 222).

Cabe destacar que as discussões não se findaram e sua continuidade não foi harmoniosa. Segundo Moura (2013) relata, tendo em vista o encaminhamento do texto do GT, referente às diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, ao CNE, “[...] desencadeou-se um árduo embate político incluindo, pelo menos, os autores do documento alternativo/ANPEd, o MEC/SETEC e o CNE, especialmente com o relator da matéria” (MOURA, 2013, p. 171).

Nesse sentido, a partir desse ponto, o processo que transcorreu no interior do CNE, conforme descreve Moura (2013), deu-se a partir da emissão de várias outras versões das DCNEPTNM. O autor relata que, desde 2010, até a aprovação das referidas diretrizes, que se deu em maio de 2012, houve a emissão de pelo menos sete propostas²⁶ pelo CNE (MOURA, 2013).

Sobre as últimas propostas emitidas pelo CNE, destaca-se que, em fevereiro de 2012, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou um texto básico abrangendo o parecer e o projeto de resolução para as referidas diretrizes, mas que ainda ficou em regime de revisão de redação, de acordo com as informações que foram divulgadas no *site* do CNE, pelo presidente da Câmara de Educação Básica, conselheiro Francisco Aparecido Cordão²⁷.

²⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5 de 4 de maio de 2011 (publicado em 24 de janeiro de 2012).

²⁶ Quanto às diversas versões relativas às DCNEPTNM, Moura (2013, p. 172) menciona que “[...] as duas primeiras, de dezembro de 2010 e de janeiro de 2011, respectivamente, trataram apenas da resolução. A terceira, a quarta, a quinta, a sexta e a sétima, respectivamente, de abril de 2011, junho de 2011, janeiro de 2012, fevereiro de 2012 e março de 2012, incorporaram novas propostas de parecer e de resolução”.

²⁷ Essas informações encontram-se disponibilizadas no *site* do CNE, por meio do menu Audiências e Consultas Públicas, no item Consulta e Audiência Públicas – DCN Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098>. Acesso em: 7 de abr. 2013.

Essas informações também apontam que o texto final ainda passou por processo de consulta pública nacional até abril de 2012, quando foi realizada audiência pública nacional com caráter conclusivo sobre as referidas diretrizes. Finalmente, em maio de 2012, foram realizados debate e aprovação do texto final, o qual foi homologado posteriormente, em setembro de 2012. Instituíram-se, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, os quais serão objeto de análise da próxima seção.

3.2 AS DCNEPTNM: AVANÇOS, RETROCESSOS OU PERMANÊNCIAS?

Desde o início das discussões acerca da construção das DCNEPTNM, evidenciou-se um processo contraditório que se instalou, principalmente, a partir da divulgação, pelo CNE, de versão preliminar contendo a atualização das referidas diretrizes, conforme detalhamento apresentado na seção anterior. Desse modo, faz-se necessário analisar o texto final das DCNEPTNM, buscando entender esse processo, bem como explicitar as disputas travadas entre capital e trabalho que se materializam nos diversos instrumentos pelos quais o Estado opera e, nesse caso, pelos documentos normativos que, no âmbito educacional, orientam as políticas educacionais.

Inicialmente, cabe reforçar que as atuais DCNEPTNM foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. As diretrizes anteriores foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, ou seja, essas diretrizes, ainda que tenham representado os interesses neoliberais que caracterizaram as políticas implementadas naquele contexto, permaneceram válidas até 2012. Mesmo com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 elas permaneceram vigentes, sofrendo apenas atualização, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, baseada no Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Depois disso, a própria LDB nº 9.394/1996 sofreu alterações, instituídas pela Lei nº 11.741/2008, considerando o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004. Desde então, as contradições evidenciam-se diante do fato de que a Educação Profissional permaneceu conduzida por meio de normas legais instauradas em um contexto de clara orientação neoliberal.

Após longo e conflituoso percurso de elaboração, os documentos finais de parecer e resolução referente às DCNEPTNM, já mencionados, foram organizados considerando os seguintes aspectos:

- 1) O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 está organizado, de acordo com a sua natureza, em três itens: I - Relatório, II – Voto da Comissão e, III – Decisão da Câmara. O item I, que corresponde ao Relatório, está composto por diversos temas que tratam de várias especificidades relacionadas à educação profissional.
- 2) A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 está organizada em cinco títulos (subdivididos em capítulos), os quais tratam, respectivamente, dos seguintes aspectos: Disposições Preliminares; Organização e Planejamento; Avaliação, Aproveitamento e Certificação; Formação Docente e Disposições Finais.

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 define diretriz como sendo o

[...] o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL, 2012c, p. 1).

Nesse sentido, as normativas estabelecidas a partir do parecer e da resolução que tratam das DCNEPTNM constituem a base para a elaboração das políticas educacionais, nesse caso voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Logo, cabe aqui o estudo minucioso sobre quais princípios e critérios foram estabelecidos no parecer e na resolução que definem as DCNEPTNM, buscando construir essa análise a partir da problematização de algumas categorias essenciais para a compreensão da concepção de educação profissional presente nesses documentos, quais sejam, o trabalho e a educação, considerados no bojo de relações estabelecidas frente aos interesses do capital e do papel do Estado.

Desse modo, é fundamental iniciar ressaltando o que pondera Moura (2013, p. 172) com relação ao Parecer CNE/CEB nº 11/2012, o qual afirma a necessidade de “[...] se reconhecer que houve avanços em relação à proposta inicial. Entretanto, a essência da matriz conceptual que fundamenta o documento original não foi alterada”.

Esse reconhecimento acerca de avanços implica considerar que o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 passa a incluir vários aspectos presentes em outros documentos oriundos do CNE, assim como do próprio texto produzido pelo GT,

denominado *Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate. Texto para discussão*.

É possível observar, por exemplo, que, no Capítulo II referente ao Título I da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, menciona-se como um dos “princípios norteadores”, “[...] o trabalho assumido como princípio educativo, tendo a sua integração com a ciência, a tecnologia, e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012c, p. 2).

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 menciona no artigo 13 do Capítulo II, relativo ao Título II, a concepção de eixos tecnológicos como o guia para a organização dos cursos, levando em conta a ideia de matriz tecnológica e do núcleo politécnico comum (BRASIL, 2012c, p. 4). Além disso, outro aspecto mencionado no mesmo artigo, que faz referência ao “trabalho como princípio educativo”, trata-se do quarto inciso, qual seja:

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas. (BRASIL, 2012c, p. 5).

Verifica-se, também, que o item que se refere às “dimensões da formação humana” - “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” -, no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2012a), o qual trata das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, é completamente reproduzido no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Da mesma forma, os elementos relativos à concepção de “trabalho como princípio educativo” e a “pesquisa como princípio pedagógico”, apresentados no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, também são incluídos no Parecer CNE/CEB nº 11/2012²⁸.

É válida a alegação de Moura (2013) quanto aos aspectos utilizados no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 a partir de recortes oriundos do documento elaborado pelo GT para a DCNEPTNM, cujo conteúdo foi “[...] fundamentado na matriz conceitual que constitui as bases da concepção de formação humana integral, [assim sendo] o parecer aprovado acolhe novas ambiguidades e contradições internas” (MOURA, 2013, p. 175).

²⁸ Faz-se necessário pontuar que, “[...] em 2010, o mesmo GT que estava participando das discussões das DCNEPTNM decidiu elaborar um aporte às DCNEM” (MOURA, 2013, p. 178), desse modo, muitos desses aspectos, presentes no parecer relativo à DCNEM, baseiam-se nesse texto, tendo em vista que “[...] o relator das DCNEM [...] incorporou a essência das contribuições do GT [...]” (MOURA, 2013, p. 178).

Buscando identificar essas ambiguidades e contradições mencionadas por Moura, optou-se por iniciar analisando a justificativa apresentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 quanto à necessidade de novas diretrizes. Nessa direção, ao tratar do porquê das “novas diretrizes” menciona-se que:

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. (BRASIL, 2012b, p. 5).

Mediante essa afirmação, cabe uma análise crítica acerca dos fatores que justificam essas mudanças nos processos produtivos, assim como dos impactos negativos e degradantes dessas alterações na vida dos trabalhadores. Assim, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, “[...] o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências complexos” (BRASIL, 2012b, p. 5) como uma tarefa da educação profissional está atrelado às condições impostas em decorrência da acumulação flexível.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 33), em outro contexto, mas tratando das mudanças provocadas a partir da reestruturação produtiva e acumulação flexível, assinalam que “[...] essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores”. No entanto, essa constatação não é suficiente para se compreender as contradições que se apresentam, pois

[...] o requerimento da escolaridade não é tanto em razão da necessidade de que o trabalhador tenha conhecimentos científicos – dada a simplificação dos procedimentos de trabalho possibilitada pela tecnologia microeletrônica e digital molecular -, mas sim, de se prepará-lo e adequá-lo para enfrentar a flexibilidade do trabalho internamente à produção ou fora dela; neste caso, estando desempregado e tendo que sobreviver. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Com esses elementos levantados pelas autoras, é possível entender o porquê de algumas incoerências e alguns aspectos contraditórios que podem ser observados ao longo dos documentos em análise, como, por exemplo, a passagem que segue, retirada do Parecer CNE/CEB nº 11/2012:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de **uma Educação Profissional mais ampla e politécnica**. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma

completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e **espírito empreendedor**, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. O que é necessário, paralelamente, acompanhando de perto o que já vem sendo historicamente constituído como processo de luta dos trabalhadores, é reverter tais exigências do mercado de trabalho com melhor remuneração, que sejam suficientes para garantir condições de vida digna, mantendo os direitos já conquistados. (BRASIL, 2012b, p. 8, grifos nossos).

Nesse excerto, embora se faça uma breve menção à defesa de “uma Educação Profissional mais ampla e politécnica”, na sequência, ao se afirmar, por exemplo, que os trabalhadores necessitam desenvolver seu “espírito empreendedor”, é possível observar a existência de conflito com uma perspectiva politécnica de educação, a qual não coaduna com a concepção implícita a ideia de empreendedorismo, sendo necessário entender o sentido ideológico que reside nessa perspectiva. Essa questão é muito bem esclarecida por Moura (2013) que, ao analisar essa mesma passagem, revela a retomada da ideia de competências, apontando que

[...] as contradições decorrentes dos conflitos conceituais do texto se exacerbam, pois a submissão da educação profissional à lógica da empregabilidade, anteriormente criticada, agora é assumida ao se defender que essa deve proporcionar “doses cada vez mais crescentes” de “espírito empreendedor” – que está na matriz conceitual das competências para a empregabilidade. (MOURA, 2013, p. 176).

Também é válido referir que passagem bastante similar à mencionada anteriormente pode ser encontrada na primeira versão das DCNEPTNM²⁹, já analisada na seção anterior.

Dando continuidade as suas análises sobre esse aspecto contraditório do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, Moura (2013, p. 177) alerta que, quanto à referência ao

²⁹ “Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem assumir como ponto de partida o pressuposto de que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão das organizações curriculares, tanto da Educação Básica quanto da Educação Profissional e Tecnológica, considerando que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, de forma permanente, o desenvolvimento de maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e de resolução de problemas” (BRASIL, 2010, p. 18).

[...] espírito empreendedor significa que a EP deve contribuir para que os sujeitos naturalizem a ideia de que não há espaço para todos no mercado de trabalho e que, dessa forma, é necessário que cada indivíduo seja o mais competitivo possível. Para isso, tem de ser empreendedor, pois se não conseguir inserção no mercado, [...] resta a capacidade empreendedora para – na falta de emprego – montar o próprio negócio, inclusive como empreendedor individual, como está em evidência atualmente.

Com esses apontamentos, o autor explicita os aspectos ideológicos e de caráter conformador que se encontram presentes na perspectiva do empreendedorismo, sendo importante problematizá-lo considerando esses elementos.

É importante ressaltar, também, que a questão do empreendedorismo tem seu lugar na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 justamente no artigo 14, onde reside aspectos de grande importância no que diz respeito à organização dos currículos para a educação profissional, tendo em vista que o referido artigo define aquilo que “[...] os currículos devem proporcionar aos estudantes”, constando, entre outros aspectos:

VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (BRASIL, 2012c, p. 5).

Moura (2013) ainda chama a atenção para aspectos reunidos nas DCNEPTNM, os quais são tomados de modo a desconsiderar suas bases conceituais, afirmando que,

[...] no texto, aparecem juntas expressões como “pensamento crítico”, “autonomia intelectual” e “espírito empreendedor” como se todos fizessem parte de um todo orgânico e articulado. [...] tal ambiguidade representa a intencionalidade de ocultar, por meio de um jogo de palavras, as diferentes concepções de sociedade, educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura e as disputas daí provenientes. (MOURA, 2013, p. 177, grifos do autor).

Diante disso, é possível questionar se aspectos como esses poderiam indicar uma tentativa de conciliação de interesses, conforme sinalizado em documento elaborado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o qual analisa a denominada versão *Águas de Março* das DCNEPTNM³⁰, e apresenta crítica

³⁰ Trata-se do documento denominado *Considerações sobre versão de março de 2012 da minuta de parecer e resolução do CNE/CEB relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, elaborado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade

semelhante. Nesse sentido, a apropriação de elementos de cunho mais crítico aparece juntamente com outros mais representativos de uma concepção alinhada aos interesses capitalistas, desconsiderando, por exemplo, as tensões e as contradições presentes nas relações entre capital e trabalho. Na mesma perspectiva, pode-se também problematizar em que medida o Estado, por meio do aparato normativo, nesse caso as DCNEPTNM - as quais têm peso resolutivo diante da política educacional e da oferta da educação profissional -, opera como “estrutura totalizadora de comando político do capital” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 106).

Para tanto, convém retomar a noção de complementaridade na relação entre capital e Estado na acepção de Mészáros enfatizada por Melo, em que a autora completa, destacando que o papel do Estado reside em “[...] assegurar as condições necessárias à reprodução contínua da exploração e subordinação estrutural do trabalho ao capital” (MÉSZÁROS, 2004 apud MELO, 2012, p. 34).

Nesse sentido, não é demais lembrar o que Ciavatta e Ramos (2012, p. 19) alertam sobre a política curricular - considerando o papel das diretrizes na orientação curricular -, caracterizando-a “[...] como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea”. Cabe destacar que entender a sociabilidade na contemporaneidade implica a compreensão das relações sociais de produção, as quais revelam as marcas, ou melhor, os condicionantes impostos, o que Mészáros (2011a) chama de “sistema de sociometabolismo do capital”.

A educação não escapa dos efeitos e das tramas que se processam na estrutura desse sistema e, também, se encontra sob a influência desses elementos condicionantes, por isso é importante saber que:

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Nesse sentido, em que pese os avanços presentes nesses documentos oriundos do CNE que tratam e normatizam a EPTNM, verifica-se a relação de

(CEDES), o qual analisa a versão denominada *Águas de Março* (BRASIL, 2012d) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em regime aberto e amplo de consulta pública nacional de todos os interessados na matéria. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/parecer.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

forças travadas na luta mencionada por Ciavatta e Ramos. É possível dimensionar como desdobramento dessa relação um exemplo que se constitui na conservação da “[...] centralidade na pedagogia das competências” (MOURA, 2013, p. 172).

O autor faz essa defesa tomando como base as análises de Kuenzer acerca da versão inicial das DCNEPTNM oriundas do CNE. Moura (2013) adere ao posicionamento de Kuenzer, a qual afirma:

A organização curricular por eixo tecnológico tem como lógica o conhecimento tecnológico e a inovação tecnológica, com o que respeita a especificidade do trabalho escolar. A organização anterior por áreas seguia a lógica das atividades econômicas, dos setores produtivos, evidenciando a centralidade no mundo do trabalho. A concepção de competência profissional que atravessa todo o texto da proposta de diretrizes é orgânica à concepção que tem o trabalho como foco central, ou seja, a antiga proposta de estruturação por atividades econômicas. Configura-se assim uma contradição insuperável entre a concepção de eixo e a concepção de competência adotada na proposta. (KUENZER, 2010b, p. 2-3 apud MOURA, 2013, p. 173).

Moura (2013) argumenta que as elaborações de Kuenzer permanecem legítimas, tendo em vista a similaridade do tratamento dado a essa questão nos dois documentos (a versão preliminar do CNE e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012). Também é importante reforçar a presença das “competências” transitando em diversos aspectos do parecer e da resolução referentes às DCNEPTNM, sendo, nesses aspectos, por vezes, acompanhada das expressões: “conhecimentos” e “saberes”.

Cabe aqui destacar o artigo 17 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, o qual trata de especificidades em torno do “planejamento curricular” na Educação Profissional:

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

É possível verificar a relação discrepante e arbitrária entre a ideia de eixo tecnológico e a perspectiva das competências denunciada por Kuenzer (apud MOURA, 2013). Por essa razão, também cabe explicitar, conforme já mencionado anteriormente, a crítica levantada pelo CEDES [entre 2012 e 2014] em análise à

denominada versão *Águas de Março* das DCNEPTNM³¹, ponderando sobre essa tentativa de conciliação entre o modelo das competências com a proposta dos eixos tecnológicos.

Tais confusões - que sugerem estratégias para promover acordo entre posições diferentes e/ou opostas de políticas educacionais – podem ter consequências sérias, como a banalização e a neutralização da crítica, de seus fundamentos teóricos e objetivos políticos, uma vez que “tudo se iguala” e que as medidas a serem efetivadas, no final das contas, tendem a ser as que fortalecem as concepções conservadoras apresentadas da relação trabalho e educação, bem ao gosto do mercado, como o da educação transformada em valor de troca, como capital, e não a educação como atividade, como “trabalho” de produção de si. (CEDES, entre 2012 e 2014, p. 3, grifos do autor).

Nesse sentido, o perigo reside no fato de, ao apresentar um discurso conciliador, tendo em vista as relações de poder que se estabelecem, abre-se caminho e projeta-se espaço para políticas educacionais que tendem a alinhar-se muito mais aos interesses do capital. Desse modo, é possível que ocorram restrições no campo de luta formado em torno das demandas e anseios dos trabalhadores.

Outro ponto denunciado por Moura (2013) diz respeito às formas de oferta da Educação Profissional admitidas nas DCNEPTNM. O artigo sétimo da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 apresenta as formas “articulada” e “subsequente” como aquelas possíveis no âmbito da EPTNM, sendo:

I - a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
- b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
- c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas *integrada* no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012c, p. 3).

³¹ Cabe mencionar a validade da crítica do CEDES, tendo em vista que, embora o conteúdo analisado seja da versão *Águas de Março*, este não foi alterado, constando na proposta das DCNEPTNM que foi aprovada.

Constata-se que, entre as formas de oferta estabelecidas, não há ponderação consistente quanto à natureza e às especificidades da formação que se desdobra em cada uma delas. Sobre isso o autor sustenta que

[...] as diretrizes aprovadas pelo CNE continuam priorizando a concomitância e a subsequência em detrimento da integração, assim como permanece a possibilidade de certificações parciais. Tudo isso é radicalmente oposto aos princípios da formação humana integral e contraditório em relação aos documentos do próprio MEC [...] e a toda produção crítica sobre o tema, voltada para o rompimento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. (MOURA, 2013, p. 173).

Esse documento, ao ignorar as diferenças substanciais que residem entre as formas de oferta, em especial, ao desconsiderar a possibilidade de integração à luz da “formação humana integral”, sinaliza um retrocesso no que diz respeito à conquista de elementos concretos que implicam na ruptura da dualidade que Moura (2013) menciona.

Para além dessas incoerências, outro aspecto que deve ser observado de forma atenta nas DCNEPTNM diz respeito ao tratamento dado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), isso porque, conforme destaca Moura (2013), a carga horária permanece reduzida em comparação aos cursos considerados regulares. Para o autor, essa medida confirma

[...] o aligeiramento dos tempos e a redução da produção de conhecimentos, o que, na prática, nega a garantia plena do direito. Ratificando, portanto, o caráter compensatório dessa modalidade, desresponsabilizando o Estado de buscar meios e estratégias adequadas para garantir integralmente o direito. (MOURA, 2013, p. 174).

No caso da EJA, é possível problematizar, de modo geral, a questão da carga horária reduzida, tendo em vista os diversos fatores que condicionam o ingresso e permanência de jovens e adultos nessa modalidade de ensino. Inclusive, quanto a esses condicionantes, ressalta-se a relevância de estudo desenvolvido por Klein e Cavazotti (2011, p. 4, grifos das autoras), o qual tratou da “[...] questão das *incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem*, um dos nós górdios da EJA”³². Para essas autoras:

³² Nesse estudo, destaca-se que as elaborações das autoras consideram que “[...] sendo impossível que a jornada escolar concreta se ajuste plenamente ao arco ideal de diferenças individuais ou, mesmo, ao tempo médio requerido para o ensino da massa de conhecimentos sistematizados, instituiu-se como solução a destinação, pelo aluno, de um certo tempo extraescolar, no qual deve dedicar-se a atividades de estudos complementares, visando lograr a assimilação pretendida. Desde os seus primórdios, a escola moderna vale-se da familiar “lição de casa”, prática que expressa de

No antagonismo entre capital e trabalho, as lutas pela redução da jornada de trabalho se constituíram – e se mantém – como uma das mais significativas bandeiras da classe trabalhadora. Entretanto, se a limitação legal da jornada a 8 horas diárias e 45 horas semanais – nem sempre respeitada - pode ser considerada uma extraordinária conquista, o fato é que mesmo tal jornada se apresenta significativamente impeditiva das práticas sociais de formação - que se encontram facilmente ao alcance das classes dominantes -, principalmente em razão do esgotamento físico e mental que aflige o trabalhador, em razão dos níveis cada vez mais intensos do ritmo de trabalho alcançados nos tempos atuais, graças ao desenvolvimento de tecnologia destinada ao aumento da produtividade. Dito esgotamento coloca-se como um muro intransponível à fruição de importantes atividades sociais, destacadamente, as de caráter político, cultural, científico e de lazer. (KLEIN; CAVAZOTTI, 2011, p. 9).

A partir dos argumentos dessas autoras é possível compreender que a questão do tempo dedicado ao trabalho, assim como a situação de exaustão a que os trabalhadores estão submetidos, revela-se um obstáculo para a sua escolarização, entre outras práticas.

Além disso, Klein e Cavazotti (2011) também explicitam alguns fatores que interferem na escolarização:

O ingresso precoce da criança e do jovem no trabalho, a realização de atividades extras para complementação salarial ou, ainda, principalmente no caso das mulheres, uma segunda jornada de trabalho doméstico, constituem condições concretas de determinação da atividade laboral que se sobrepõem às possibilidades de ingresso, permanência e conclusão da formação escolar. (KLEIN; CAVAZOTTI, 2011, p. 9-10).

Klein e Cavazotti³³ (2011, p. 17) constataram que, “[...] ao interesse de retomar os estudos, se opõem os estreitos limites do tempo livre, quer para as atividades pedagógicas intraescolares, quer para as atividades pedagógicas extraescolares”.

As inferências de Klein e Cavazotti (2011, p. 18), a partir do trabalho que realizaram, são de que “[...] a jornada de trabalho, nos termos atuais para a maioria

forma clara os limites da jornada escolar. O tempo pedagógico foi, assim, cindido em dois tempos cronológicos: tempo escolar e tempo extraescolar.

Essa extensão arbitrária da jornada escolar – quando se requereria escola em tempo integral - constitui mais uma condição de produção de desigualdade entre os educandos” (KLEIN; CAVAZOTTI, 2011, p. 5).

³³ Sobre o referido estudo, vale destacar, conforme informam as autoras que, “[...] no desenvolvimento do tema, sob uma perspectiva metodológica materialista-histórica, foram utilizadas informações de diferentes bases de dados (INEP, IBGE, IPEA, IPARDES, IPPUC) e questionários aplicados às famílias de trabalhadores do campo empírico pesquisado, cujas informações foram confrontadas com dados extraídos de um processo de experiência de atuação político-educacional dos pesquisadores, ao longo de dois anos (2009/2010), junto a Associações Comunitárias de Moradores das vilas Nova Conquista, Esperança e Jardim Eldorado, da região Moradias Sabará, na Cidade Industrial de Curitiba (CIC)” (KLEIN; CAVAZOTTI, 2011, p. 1).

dos trabalhadores, bem como as condições gerais inerentes à sua vida enquanto classe expropriada, inviabilizam as propostas de EJA”.

Diante disso, as implicações determinadas pelas reais condições desses sujeitos precisam ser consideradas, implicando a possibilidade de um processo de escolarização igualitário em afastar as barreiras impostas por essas condições, caso contrário as saídas encontradas pouco poderão alterar a situação instalada, assumindo seu cunho compensatório. Nesse sentido, concorda-se com Klein e Cavazotti (2011, p. 18), as quais defendem que se faz necessário

[...] articular as demandas da EJA às lutas populares por redução de jornada de trabalho, melhoria da oferta e qualidade do transporte público, condições de moradia, melhoria de oferta e qualidade dos equipamentos de serviços públicos, etc.

Tendo em vista que, para essas autoras, “[...] fora deste quadro de lutas sociais, os debates sobre a EJA se esgotam em questões de caráter didático ou em políticas compensatórias” (KLEIN; CAVAZOTTI, 2011, p. 18).

Ao Estado, diante do papel que apresenta em sua relação com o capital, torna-se mais viável e conveniente atacar os efeitos dos problemas – e, dessa forma, cabem as políticas compensatórias –, do que lançar-se para o embate da razão deles³⁴. Até porque, ir além das compensações, certamente, produziria algum efeito desgastante ao próprio capital.

Em análise mais ampla de Mészáros (2011, p. 175, grifos do autor), ele pondera que:

O aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle sociometabólico, é a total incapacidade de *tratar as causas como causas*, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo. Esta não é uma dimensão passageira (historicamente superável), mas uma irremediável dimensão estrutural do sistema do capital voltado para a expansão que, em suas necessárias ações remediadoras, deve procurar soluções para todos os problemas e contradições gerados em sua estrutura por meio de ajustes feitos estritamente nos *efeitos* e nas *consequências*.

As constatações do autor implicam em considerar as determinações estruturais do capital, aquelas que não podem ser suprimidas desse sistema, assim como sua capacidade de interferência e influência constante sobre as relações e

³⁴ Frigotto (2009, p. 77) menciona o que para ele “[...] parece ser uma tendência dominante hoje no Brasil [...]”, o que o autor trata como sendo “[...] políticas sociais e educacionais, dentro da lógica da fragmentação, de cunho predominantemente focal e compensatório, que atacam as consequências, mas não as causas”.

práticas sociais.

Para enriquecer ainda mais essa problematização quanto à educação de jovens e adultos, cabe o alerta de Klein (2003 apud SILVA; DA MATA; KLEIN, 2010, p. 115-116), a qual sustenta que:

Em relação à educação formal voltada para jovens e adultos trabalhadores, o enaltecimento da necessidade de flexibilização curricular devido [a]o perfil dos alunos e a limitação de tempo dedicado aos estudos pode acarretar na secundarização dos conteúdos científicos, na desvalorização do trabalho pedagógico e, como resultado, na fragmentação da formação do aluno trabalhador levando à mera certificação.

Os fatores levantados pela autora apontam para um desafio que se coloca para essa modalidade de ensino, assim como para os agentes que formulam as políticas educacionais. Promover processos de escolarização adequados a jovens e adultos, aos quais esse direito não foi consumado, é um desafio que deve ser constantemente problematizado em seus limites e em suas potencialidades, nesse caso, em como se realizar de modo efetivo, com condições reais para o pleno acesso aos conhecimentos produzidos pelos homens e para uma formação sólida e integral. Percebe-se que conquistar essas condições implica em aspectos que não se situam apenas no âmbito do currículo, mas residem, por exemplo, na promoção de mudanças qualitativas no modo como se processa o trabalho para esses sujeitos.

Diante do exposto e tendo em vista as análises tecidas a partir do parecer e da resolução que constituem as DCNEPTNM, é possível vislumbrar um cenário contraditório, resultante de disputas que se constituíram a partir de espaços e instâncias sociais diversos, com interesses antagônicos e condições distintas, em um contexto em que se evidenciam as contradições presentes na relação entre trabalho e capital.

A constatação de Moura (2013, p. 177) frente às novas DCNEPTNM é de que

[...] o metabolismo do capital se mostrou muito forte, conseguindo inclusive, por meio de seus intelectuais orgânicos, utilizar-se de conceitos e expressões construídos para dar sentido a uma perspectiva de formação humana autônoma e emancipada com o fim de distorcê-los na direção que lhe interessa [...].

Desse modo, em que pese os avanços suscitados, os documentos analisados ainda revelam as inconsistências que se originam dos embates travados no âmbito da sociedade capitalista e as marcas das contradições produzidas nessa sociedade. A partir disso, os retrocessos e as permanências evidenciam-se, na medida em que

se constata a vinculação com elementos sustentadores de um projeto de Educação Profissional voltado para os interesses do capital, ainda que escamoteados ao longo do discurso ou artificialmente implantados, conforme os aspectos já expostos.

Nesse conjunto de relações que constituem a sociedade, é crucial um olhar criterioso, que busque a perspectiva da totalidade como alicerce. Dessa forma, vale considerar que:

A educação em suas concepções e as políticas e a gestão pública dos sistemas educacionais ganham compreensão quando tomadas como constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classes e grupos sociais. O tempo histórico contemporâneo, [...] caracteriza-se pela regressão social, indeterminação da política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras e mercantis na sociedade e nos processos educativos. (FRIGOTTO, 2009, p. 65).

Nesse contexto, os desafios que se colocam para a Educação Profissional definem-se a partir do seu papel na formação do trabalhador que, contraditoriamente, pode assumir seu potencial em possibilitar processos formativos de natureza crítica e contestadora da realidade social como pode aprisionar-se nos limites das relações sociais alienadoras, meramente reproduzindo os interesses do capital.

Mediante os nós e os conflitos que se apresentam a partir dos elementos até aqui expostos, na seção subsequente cabe consolidar a discussão buscando referência na concepção de educação que se coloca em contestação as premissas do capital, para que, a partir dela, seja possível vislumbrar os desafios postos a Educação Profissional no Brasil.

3.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) E *POLITECNIA*: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

As inferências já assinaladas no decorrer do texto apontaram como se constitui a concepção de ensino profissionalizante, no bojo da sociedade em que vigora a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. É possível verificar que o capital passa a exercer uma influência determinante nos processos educativos, assim como submete o trabalho aos seus interesses de reprodução. Em relação à educação, conforme expressão elaborada por Frigotto (2010b, p. 33-34), esta é “[...] concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica

que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social”.

Logo, é possível falar de outra concepção de educação, a qual, ainda que sob as determinações do modo de produção capitalista, traga o trabalho como seu elemento norteador. Por conseguinte, faz-se necessário investigar que elementos devem nortear essa concepção e, nesse sentido, este estudo busca em Marx, primordialmente, os elementos que podem constituir outra concepção de educação.

Marx não se dedicou ao estudo da educação, no entanto, deixou contribuições dignas de destaque no que tange a esse campo. Ramos (2010, p. 71) lembra que Marx já havia lançado seu olhar crítico ao ensino que a burguesia apregoava para os operários, destacando que:

No *Manifesto do Partido Comunista* (Marx, 1996), figura como programa da revolução, o ensino público e gratuito a todas as crianças; a abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual; e a unificação do ensino com a produção material.

Em 1868, Marx escreveu as *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, onde expressou sua defesa de que a educação deveria estar aliada ao *trabalho produtivo*:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação Intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1868 apud MARX; ENGELS, 2004, p.68-69).

Quanto à educação tecnológica, ele também a denominou de “formação politécnica”. Ele acreditava que a união desses três aspectos no processo educativo poderia ascender “[...] a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX, 1868 apud MARX; ENGELS, 2004, p. 69).

Para Ramos (2010, p. 72):

A formulação dessas propostas tem como motivação a adoção de medidas pós-revolucionárias que confluem para a passagem a uma sociedade sem classes, onde todos trabalhem e na qual o desenvolvimento *omnilateral* das capacidades seja premissa e resultado do fim da divisão do trabalho fundada na propriedade privada. [...] Desse modo, o princípio da união entre ensino e trabalho estava colocado como parte de um programa político de transição de uma sociedade capitalista para uma sociedade pós-capitalista.

Ao tratar do legado marxista no que tange à educação, Lombardi (2011, p. 233, grifos do autor) afirma que

[...] o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns *princípios* que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e destes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo que seja assegurada a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

Os “*princípios*” a que se refere Lombardi (2011) assinalam a concepção de educação *politécnica ou tecnológica* como o eixo da perspectiva marxiana de educação. Marx que estudara a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista reconhecia que os processos educativos tinham grande importância na eliminação das diferenças entre burguesia e proletariado.

Saviani (2003), ao esclarecer polêmica quanto à educação politécnica, decorrente de questões colocadas por Manacorda³⁵, reforça a ligação entre “instrução intelectual e trabalho produtivo”.

Cabe ressaltar que a educação politécnica contrapõe-se à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois:

Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. [...] O que a ideia de politécnia tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação. (SAVIANI, 1989, p. 15).

Saviani (1989), apoiando-se em Marx, procura demonstrar que, somente com a superação do modo de produção capitalista, com o rompimento das relações de produção inerentes a ele, outras relações poderão ser vislumbradas. Relações

³⁵ Saviani (2003, p. 145, grifos do autor) esclarece que ele entende “[...] as preocupações filológicas de Manacorda que o levaram a propor uma distinção sugerindo que o termo ‘politecnicismo’ se refere à ‘disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações’, ao passo que ‘tecnologia’, implicando a unidade entre teoria e prática, destacaria a omnilateralidade que caracteriza o homem [...]”. Contudo, o autor pondera que “[...] pode-se entender que, em Marx, as expressões ‘ensino tecnológico’ e ‘ensino politécnico’ podem ser consideradas sinônimos” e ainda explica que, ao contrário do que aconteceu com o termo “politecnia”, a expressão “tecnologia” foi dominada pela concepção burguesa.

estas já não marcadas por essa cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre proprietários e não proprietários dos meios de produção.

A perspectiva da politecnicidade explicitada por Saviani (2003, p. 17, grifos do autor)

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a **formação politécnica** deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

Por isso, essa concepção, ao atribuir centralidade ao trabalho valorizando uma formação que abrange a compreensão do processo produtivo nos seus fundamentos e não apenas nos seus fragmentos, rompe com os interesses do capital e alinha-se aos anseios da classe trabalhadora. Desse modo, essa concepção carrega potencialidades no que diz respeito à formação dos trabalhadores.

Em razão disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45) estão certos de que “[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”. Esse fator assinala a importância que decorre do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e aponta a necessidade do seu fortalecimento. Conforme complementam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45), tomada na perspectiva de uma “formação integral”, essa integração constitui-se “[...] por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”.

Com base na perspectiva acima apontada é que se sustenta a defesa do EMI. Nesse sentido, com o intuito de explicitar a importância de promoverem-se condições para uma formação que tenha na politecnicidade seus fundamentos, assim como de melhor compreender a lógica da contradição denunciada, é que, novamente, recorre-se a Saviani (1989, p. 16), o qual explica que:

[...] a produção capitalista se baseia na propriedade privada dos meios de produção, e os frutos desse processo são apropriados privadamente, o que faz com que o usufruto de tempo livre só exista para uma pequena parcela

da humanidade, enquanto que os trabalhadores, em que pese o crescimento da riqueza social, são lançados na necessidade de prosseguir num processo de trabalho forçado. A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos os homens possam se dedicar ao mesmo tempo ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela sociedade humana no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, e já detectando a tendência do desenvolvimento dessa sociedade para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atualmente existentes. (SAVIANI, 1989, p. 16).

Em que pese à necessidade dessa ruptura e a experiência de uma sociedade socialista, é possível agir nos marcos da contradição premente no capitalismo. E é nessa margem de ação que (ainda) reside o potencial de um projeto de educação inspirado na concepção da politecnia.

Saviani (2003) procura esclarecer a pertinência da concepção de educação pautada na politecnia, sob o viés *histórico, político e pedagógico*. Tecendo algumas inferências, ele afirma que:

Se do ponto de vista histórico continua em pauta, sob o aspecto político, a questão do socialismo como expressão da exigência de superação da ordem capitalista, ainda vigente, então, sob o aspecto pedagógico, mantém-se também em pauta a questão da politecnia, já que é por meio dessa expressão que se pode reconhecer imediatamente a concepção de educação que busca, a partir da própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação. (SAVIANI, 2003, p. 147).

Diante do exposto, é fundamental ressaltar a defesa em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a qual se pauta no entendimento de que, “[...] pensando desde o ponto de vista da classe-que-vive-do-trabalho, é um imperativo ético-político a constituição do EMI a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da politecnia” (MOURA, 2013, p. 193).

Nessa perspectiva, não se pode deixar de assinalar os desafios que se colocam para o EMI, inspirado na politecnia, diante da grandeza da proposta que o sustenta em relação às complexas disputas que se evidenciam em torno da Educação Profissional. Essas disputas só podem ser dimensionadas e compreendidas quando tomadas a partir da relação que se estabelece entre trabalho e capital, bem como os desdobramentos dessa contraditória relação na própria relação entre trabalho e educação. Desse complexo, tem-se como ponto de partida que:

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a

conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém os *germens* de sua construção. (SAVIANI, 1997 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 21).

Por isso, o EMI necessita ser reafirmado, ganhando centralidade em todas as esferas educacionais, perpassando a legislação e as normativas, como no âmbito da formulação e da implementação das políticas, tendo em vista sua real importância no campo educacional, essencial ao vislumbrar-se outro projeto de sociedade, fundada nos propósitos socialistas.

Contudo, a realização de proposta efetivamente entendida como a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional implica em diversos desafios. É possível dimensionar esses desafios partindo de fragilidades das DCNEPTNM e que procurou-se explicitar nesse texto. Isso porque, para além dos avanços, trata-se de fragilidades que revelaram retrocessos e também permanências - em relação às diretrizes anteriormente em vigência e à respectiva concepção que a norteava -, no âmbito de documento que, historicamente, vem ganhando centralidade para o desenvolvimento da educação profissional e, portanto, que orienta as políticas e as ofertas para essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, o horizonte de desafios postos ao EMI perpassa tanto a implementação de políticas coerentes com a concepção já evidenciada, as quais promovam condições concretas para sua operacionalização no âmbito das instituições públicas de educação em todo país e, a partir da discussão orgânica com as redes de ensino das quais essas instituições fazem parte, bem como com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

De outro ângulo, também implica na formação dos professores e dos demais profissionais designados para essa modalidade, tendo em vista que a oferta do EMI necessita do entendimento e do engajamento dos profissionais que atuarão nessa modalidade, geralmente com perfis de formação bastante diversos. Isso porque trata-se da tomada de decisão por um projeto de educação que possa confrontar a concepção de educação burguesa e, nesse sentido, vincula-se a um projeto de sociedade que se contrapõe ao capital.

Outro quesito que se coloca como desafiador diz respeito à própria proposta curricular que possa apresentar as bases conceituais e as condições necessárias para o desenvolvimento da integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. Aqui reside a necessária incorporação de premissas curriculares cujos

fundamentos e práticas não se esvaziem ou se esgotem em propostas que apenas anunciam formalmente o EMI, mas pouco avancem na direção de desvincular-se da lógica curricular fragmentada e dicotômica.

Certamente outros desafios podem ser assinalados quando se trata do EMI, entretanto, é válido destacar que nenhum deles pode ser reconhecido, senão a partir dos condicionantes que emergem das complexas relações sociais contemporâneas e que impactam as práticas sociais e, dessa forma, a Educação Profissional.

Conforme buscou-se tecer no presente estudo, a educação não consegue desvencilhar-se, de forma plena, desses condicionantes, tendo em vista que eles estão presentes na estrutura da sociedade. Contudo, no terreno da contradição, a educação ganha espaço para agir, ainda que sob os marcos do capital, na medida em que possa configurar-se em condição essencial para as formas de compreensão da realidade, por meio da apropriação dos conhecimentos, da ciência, etc.; como instrumento de contestação e resistência frente aos ditames do capital.

Nesse sentido, talvez o desafio de maior envergadura seja a própria universalização do EMI, ancorado na perspectiva da politecnia, de modo que se configure como um direito de todos e não uma concessão para poucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o movimento histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é possível observar um percurso bastante característico, cujos traços mais evidentes apontam sua submissão aos interesses do capital, de modo que as mudanças ocorridas nos processos produtivos – vale ressaltar, submetidos à ordem do capital –, acabam sempre ditando os parâmetros norteadores dessa modalidade educacional, processo que se evidencia no bojo das políticas educacionais.

Na medida em que se observa esse movimento histórico, para entendê-lo na busca de trilhar outros caminhos, não se pode deixar de assinalar que a formação dos trabalhadores implica a compreensão e a retomada do trabalho como eixo central. Por isso, trazer à tona o debate consistente sobre a concepção de educação profissional que se evidencia no âmbito das DCNEPTNM implica situar o olhar investigador a partir dessa categoria essencial, do seu sentido ontológico e das suas determinações mais profundas, historicamente nele impressas pelos determinantes que emanam do capital. Desse modo, na relação entre capital e trabalho, residem muitas das respostas que se perseguiu no presente estudo.

O que se pode inferir é a necessidade de reafirmar-se o trabalho com a devida centralidade que lhe é legítima tendo em vista que está na base da existência dos homens. Contudo, é fundamental entender sob quais relações capital e trabalho configuram-se, verificando as contradições que se estabelecem, tendo em vista que “[...] com a divisão da sociedade em classes, a transformação da natureza é realizada por uma parte dos trabalhadores e a riqueza resultante é deles expropriada pela classe dominante” (LESSA; TONET, 2011, p. 93).

Nessa relação desigual, entre classes antagônicas em seus interesses, reflete o conflito travado entre capital e trabalho: uma detém os meios de produção e à outra - para garantir sua existência, desapropriada dos meios de produção -, resta-lhe a venda de sua força de trabalho. No contexto dessas relações e, a partir das premissas preconizadas por Marx (2011), evidencia-se que, devido aos interesses oriundos do capital e a relação mercadológica decorrente, os “valores de troca” sobrepõem-se aos “valores de uso”.

É necessário reconhecer o caráter contraditório dessa relação entre capital e trabalho, bem como o antagonismo que entre eles impera. Em face disso, defende-

se que “[...] nos dias em que vivemos, capitalismo e desumanidade são sinônimos, pois não há qualquer humanidade em reduzir o ser humano à mercadoria” (LESSA; TONET, 2011, p. 97).

Nessa perspectiva, tendo em vista a base teórica sob a qual essa pesquisa buscou seus fundamentos, ainda que pelo trabalho seja possível a produção das mais variadas formas de expressão da humanidade e satisfação das suas necessidades, sob as determinações do capital, essa atividade essencial à humanidade está profundamente marcada pela exploração, pela alienação e pela produção e troca de cunho mercadológico.

Mesmo na expressão mais moderna em que os processos de produção configuraram-se, com a ascensão do toyotismo, a partir da “acumulação flexível”, em que Netto e Braz (2010) destacam que se sucede a “reestruturação produtiva”; verificou-se que essas transformações ocorreram em prol das necessidades de reestruturação do capital (ANTUNES, R., 2002). Dessa forma, constata-se que as mudanças buscaram beneficiar esse sistema, visando a retomada de seu crescimento e de sua expansão.

Em meio a esses processos que caracterizam o sistema do capital, é necessário considerar que a formação do trabalhador também se encontra condicionada às relações de produção típicas desse sistema, tendo em vista que as transformações que se processaram requerem um “trabalhador de novo tipo” (KUENZER, 2002, p. 32). Contudo, esse quadro não produziu resultados que podem ser comemorados pelos trabalhadores, tendo em vista que no modelo em que reinam as formas flexíveis, o que se tem apontado é para a intensificação da exploração do trabalhador, do desemprego, da exclusão (SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 2009).

No que tange aos processos educativos no âmbito da educação profissional, é válido ressaltar o grave retrocesso ocasionado pelas políticas ligadas ao projeto neoliberal que marcaram a década de 1990. Nesse período, destaca-se a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que causou sérios impactos na formação dos trabalhadores, especialmente porque “[...] restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica” (FRIGOTTO, 2010a, p. 32), assim como, atreladas ao referido decreto, o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional (Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999), as quais instauram a lógica das “competências para a laborabilidade”.

Com efeito, cabe enfatizar que o compromisso maior com um modelo de sociedade diferente, em oposição ao sistema do capital e suas determinações, constitui-se no alicerce da concepção que pode nortear um projeto de educação assentado na politecnicidade e na *formação omnilateral*, conforme perspectiva preconizada por Marx. Desse modo, ao sustentar a defesa pelo EMI, inspirado na politecnicidade, demarca-se o alinhamento com um projeto de educação que não encontra, por exemplo, na lógica das competências, a referência para a Educação Profissional. Pelo contrário, essa opção parte do entendimento de que

[...] a superação da pedagogia das competências a partir da compreensão de seus pressupostos filosóficos e políticos e, por isto, de seus limites para a formação humana, é urgente [...]. É preciso repetir que sua reiteração como orientação curricular para o ensino médio e para a educação profissional é a negação do ser humano como sujeito pleno de potencialidades e a insistência na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho. O currículo integrado que aqui defendemos se opõe radicalmente a isto, afirmando a educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem a sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa. (RAMOS, 2012, p. 125).

Logo, a análise das DCNEPTNM, com base no referencial teórico adotado, permitiu checar que os caminhos trilhados na elaboração desse importante documento foram marcados por contradições e conflitos.

Ressalta-se da análise que, na proposta inicial das DCNEPTNM, elaborada em 2010 pelo CNE, sobressaiu forte vinculação aos interesses capitalistas, tendo em vista o predomínio da lógica das competências perpassando o documento por meio da adoção da sigla “CHAVE” - conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a referida versão (inicial) das diretrizes recebeu críticas contundentes, de diversos estudiosos do campo do trabalho e da educação, os quais buscaram denunciar a ligação que esse documento mantinha com a concepção que norteou as mudanças ocorridas na década de 1990 (CIAVATTA; RAMOS, 2012), além de apontarem, entre outros aspectos, que a versão inicial das diretrizes corrobora com a dicotomia entre Ensino Médio e Educação Profissional (CARTA..., 2012).

Tendo em vista a luta de setores comprometidos com outro projeto de Educação Profissional, ao longo do processo a referida versão sofreu alterações, sendo que as DCNEPTNM aprovadas demonstraram a incorporação de importantes

princípios, apresentando significativos avanços. Contudo, outras contradições e inconsistências revelaram-se, sinalizando, por exemplo, a presença de elementos que guardam relação com a base teórica que sustenta a ideia das competências (MOURA, 2013).

Além disso, nas DCNEPTNM aspectos como, por exemplo, o lugar garantido das formas de oferta concomitante e subsequente, desvalorizando a forma integrada; a diferenciação (no sentido da sua diminuição) da carga horária dos cursos voltados à EJA; a contradição entre a noção da eixo tecnológico e a ideia de competências (MOURA, 2013) ascendem a discussão em torno das contradições e dos conflitos entre capital e trabalho, considerando pontos críticos que sinalizam retrocessos e permanências quando confrontadas com as diretrizes antigas (estabelecidas na década de 1990). Cabe considerar que esse contexto abre caminho para a fragilização e o enfraquecimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, cujos aspectos constituem-se em decorrência da relação contraditória entre capital e trabalho.

Como “sujeitos históricos”, a luta por um projeto de educação que se fundamente na politecnia, na *omnilateralidade* e que se desdobre no EMI, em todo seu potencial e sua grandeza, implica levar a efeito também a luta por uma forma de sociabilidade que se coloca no caminho do socialismo. Diante do cenário que indica que “[...] o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição” (KUENZER, 2005, p. 91), conserva-se a necessidade e a possibilidade concreta das mudanças radicais que são urgentes na estrutura da sociedade e que dizem respeito ao rompimento com as relações de produção que se dão no âmbito do capital. Ademais, a luta é urgente tendo em vista que

[...] não se pode esperar por uma nova sociedade para, somente a partir dela, materializar as novas concepções. Cabe a todos que lutam pelos interesses da classe trabalhadora construir esse novo caminho nas brechas cavadas no tecido social, político e econômico vigente. (MOURA, 2013, p. 194).

Para tanto, espera-se que esse trabalho possa agregar contribuições no que diz respeito à temática central, as DCNEPTNM, mas que, para além disso, possa cooperar com as discussões que constituem o campo do trabalho e da educação, tendo em vista a importância de políticas educacionais consistentes, cujos

elementos norteadores vinculem-se a um projeto de educação profissional sustentado na politecnia, na *omnilateralidade*.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do Capital. In: PANIAGO, M. C. (Org.); MELO, E.; ANDRADE, M. A. **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

ANTUNES, C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, R. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**. Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 26 de novembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13253%3Aparecer-ceb-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13203%3Aresolucao-ceb-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Versão preliminar para debates na audiência pública nacional. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Relator Francisco Aparecido Cordão. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://sistec.mec.gov.br/publico/documentos/audiencia/versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 2012a. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf> Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 set. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 set. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em regime aberto e amplo de consulta pública nacional de todos os interessados na matéria** (Versão “Águas de

Março”). Relator Francisco Aparecido Cordão. Brasília: CNE/CEB, 2012d. Disponível em:

<http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098>. Acesso em: 19 jan. 2015.

CARTA encaminhada ao presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 17, n. 49, p. 219-222, jan./abr. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Considerações sobre versão de março de 2012 da minuta de Parecer e Resolução do CNE/CEB relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Campinas: CEDES, [entre 2012 e 2014]. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br/parecer.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. *et. al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRUPO DE TRABALHO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Texto para discussão. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6695&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 27 jun. 2014.

KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M. A. Tempo escola X tempo trabalho: esferas antagônicas para o proletariado? In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_KLEIN_Liga_Tempo_escola_X_Tempo_trabalho.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5. n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

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

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

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Vol. I. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASSON, G. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...Caxias do Sul: UCS, 2012**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 27 jul. 2014

MELO, E. Os limites objetivos da política parlamentar no sistema do capital. In: PANIAGO, M. C. (Org.); MELO, E.; ANDRADE, M. A. **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. A Reconstrução necessária da dialética histórica. In: JINKINGS, I.; NOBILE, R. (Orgs.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MOURA, D. H. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, v. 1.

NEVES, L. M. W. Brasil Século XXI: Propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Organização Curricular da Educação Profissional. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. SETEC/MEC. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2012.

PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

_____. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011a.

_____. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011b.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. O Choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, G. L. R. da; DA MATA, V. A.; KLEIN, L. R. Ontologia do trabalho e trabalho alienado: a psicologia histórico-cultural e a formação do aluno trabalhador. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ceará, ano 2: número especial, p. 98-119, dez. 2010.

TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.