

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO - NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E  
EDUCAÇÃO**

**OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NA  
LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL APÓS A LDB N° 9394/96**

**DAIANE ACCO ROSSAROLA BECKER**

CASCADEL – PR  
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO - NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E  
EDUCAÇÃO**

**OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NA  
LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL APÓS A LDB N° 9394/96**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

B3356p

Becker, Daiane Acco Rossarola

Os princípios pedagógicos presentes na legislação do ensino médio e da educação profissional após a LDB Nº 9394/96. / Daiane Acco Rossarola Becker.— Cascavel, 2015.

146 p.

Orientadora: Profª. Drª. Edaquimar Orquizas Viriato

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Ensino médio. 2. Educação profissional. 3. Princípios pedagógicos. 4. Formação dos sujeitos. I. Viriato, Edaquimar Orquizas. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 373.026

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO  
MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A LDB Nº 9394/96

**Autora:** Daiane Acco Rossarola Becker  
**Orientadora:** Edaguimar Orquizas Viriato

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por *Daiane Acco Rossarola Becker* aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.  
Data: 28/08/2015

Assinatura: *Edaguimar*  
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

*Marise*  
Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos

*Isaura Monica S. Zanardini*  
Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

*Aparecida*  
Profa. Dra. Aparecida Favoreto

## AGRADECIMENTOS

À minha família pelo incentivo e apoio constante para eu continuar os estudos, em especial meu filho Bernardo Becker que diariamente me faz acreditar e lutar por um mundo melhor.

À minha querida orientadora Edaguimar Orquizas Viriato, que com muita paciência, dedicação, sabedoria, carinho e competência me ensinou para além da vida acadêmica. Muito obrigada por não desistir de mim!

À Ediana Noatto Beladelli, companheira de estrada, que com muito carinho compartilhou comigo momentos de alegrias e de dificuldades.

Aos professores do Programa de Mestrado, em especial Isaura Mônica Souza Zanardini e Antônio Roberto Deitos pelas contribuições a este estudo nas disciplinas ministradas, aumentando minha admiração profissional por eles.

À professora Rosane Toebe Zen que enquanto orientadora na graduação, ensinou-me os primeiros passos para a pesquisa e muito me incentivou a continuar os estudos.

Às professoras Aparecida Favoreto, Isaura Mônica Souza Zanardini e Marise Nogueira Ramos, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e pelas valiosas contribuições para a realização desta pesquisa.

À professora Ana Maria Marques Palagi, por ter realizado a correção ortográfica deste trabalho com muita atenção e comprometimento.

Aos colegas do mestrado, sentirei muita falta, pelos momentos riquíssimos de discussões, conhecimentos e companheirismo, e principalmente pela busca e construção do conhecimento, no diálogo travado em nossos encontros e desencontros.

*Ou nos imbuímos da vontade política, uma vontade ética de transformar, ou não sabemos o que será de nós. O sentido da vida está na consciência e na vontade de realizarmos, de agirmos, mesmo em condições adversas, pois o que significaria somente constatarmos que as condições são difíceis e dizermos: então façamos o de sempre. Acreditemos na capacidade transformadora dos sujeitos, especialmente na aliança coletiva que caracteriza a prática social dos educadores. Não há questões absolutas nesse contexto, mas sim uma análise da realidade, sempre orientada pelo sentido histórico dos fenômenos.*

*Marise Ramos*

## RESUMO

O objetivo central da presente pesquisa consiste em analisar os princípios pedagógicos que embasam a formação discente presentes na legislação do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio após a LDB 9394/96. O estudo busca, ainda: a) analisar a relação entre Estado, Sistema produtivo capitalista e Educação, verificando como o Ensino Médio e a Educação Profissional se articulam neste contexto; b) identificar os princípios pedagógicos que orientam a formação dos sujeitos contidos na legislação inerente ao Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; c) averiguar as tendências de formação inerentes nos documentos legais destinados tanto para o Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica documental. O trabalho está estruturado em introdução, três capítulos e considerações finais. Entre outras evidências resultantes do presente estudo, destaca-se que os princípios da empregabilidade, competências e flexibilidade embasam o Decreto n. 2.208/97, a Lei n. 12.513 (PRONATEC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Contrapondo-se a estes princípios, tem-se o trabalho como princípio educativo embasando os Decretos n. 5154/04 e n. 5.840/06, o Documento Base do PROEJA (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o documento Orientador do Ensino Médio Inovador. O estudo mostra que estes princípios sustentam uma tendência de formação, os da empregabilidade, competências e flexibilidade, por exemplo, embasam uma formação mais aligeirada, fragmentada, tendendo ao intuito específico de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, enquanto que o trabalho como princípio educativo sustenta uma formação integral do ser humano, uma formação que possibilite a compreensão das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio; Educação Profissional; Princípios Pedagógicos; Formação dos sujeitos.

The Pedagogical Principles present in the legislation of High School and of Vocational Education after the LDB n° 9394/96

## **ABSTRACT**

The main objective of the current research consists of analyzing pedagogical principles that support the student education present in the legislation of High School and of Technical Vocational Education of Medium Level after the LDB (Law of Directives and Basis for National Education) 9394/96. The study also aims: a) to analyze the relationship between State, capitalist productive System and Education, verifying how the High School and the Vocational Education articulate themselves in this context; b) to identify the pedagogical principles that guide the education of the subjects contained within the legislation inherent to High School and Technical Vocational Education of Medium Level; c) ascertain the tendencies of education inherent to legal documents destined both to High School as well as to Technical Vocational Education of Medium Level. The research is characterized as documentary bibliography. This work is structured in an introduction, three chapters and the final considerations. Among other resulting evidences from this study, it is noted that the principles of employability, competences and flexibility support the Decree n. 2.208/97, the Law n. 12.513 (PRONATEC) and the National Curricular Guidelines for the Technical Vocational Education of Medium Level. Opposing these principles, the work has as the educational principle supporting the Decrees n. 5154/04 and n. 5.840/06, the Base Document of PROEJA (2007), the National Curricular Guidelines for High School and the Orientation document of Innovating High School. The study shows that these principles support a tendency of education; the ones of employability, competences and flexibility, for example, support a more fast-forward and fragmented formation, tending to the specific purpose of sending manpower to the labor market, while the work as the educational principle supports a whole formation of the human being, a formation that enables the comprehension of fundamental dimensions of life which structure the social practice.

**KEY-WORDS:** High School; Vocational Education; Pedagogical Principles; Subject education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. O ESTADO E SUAS RELAÇÕES COM O CAPITAL .....</b>	<b>21</b>
1.1 A Constituição do Estado Moderno .....	26
1.2 As transformações no modelo de produção capitalista e a demanda de uma nova organização do Estado .....	45
1.3 O Estado Liberal e o Estado de Bem-Estar-Social e sua necessidade de reproduzir o modo de produção capitalista .....	60
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ESTADO, APÓS A DÉCADA DE 1990</b> .....	<b>72</b>
2.1 As Políticas Sociais e sua relação com o Estado Capitalista .....	72
2.2 A reestruturação educacional dos anos 90 e sua relação com a Educação Profissional e o Ensino Médio .....	79
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3. OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS</b> .....	<b>94</b>
3.1 A legislação e a orientação subjacente à formação dos sujeitos .....	95
3.2 A formação dos sujeitos: competências, empregabilidade, flexibilidade X Trabalho como princípio educativo .....	121
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>135</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>139</b>

## INTRODUÇÃO



O presente estudo possui como tema central a política educacional voltada para o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O interesse pela temática a ser pesquisada procede dos estudos realizados para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia no ano de 2011, no qual também é resultado de indagações e concepções formuladas quando frequentava o Ensino Médio. Compartilhamo-las na sequência.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, no ano de 2008, minha visão poderia quem sabe naquele período ser tratada como ingênua das possibilidades e competências da educação, porém compreendi mais tarde que era a visão que eu tinha construído, enquanto sujeito até o momento. Acreditava que os fatores capazes de explicar o fracasso e/ou o sucesso escolar poderiam ser identificados em elementos isolados e visualizava a escola como uma instituição independente, capaz de resolver, sozinha, os problemas educacionais, no entanto, descobri também que não era fruto de minha cabeça ingênua, que havia concepções sustentando isso.

Em toda trajetória escolar, especialmente no último ano do Ensino Médio, a frase que mais ouvia, tanto no ambiente escolar como no familiar era: “Você precisa estudar para conseguir um bom emprego”. Estava incutida a ideia de que a promessa integradora do emprego seria possível por meio da educação, e tinha a educação como garantia da ascensão social.

No decorrer do curso de Pedagogia recebi grandes contribuições<sup>1</sup> que colaboraram para iniciar a superação desta concepção ingênua da educação.

---

<sup>1</sup> Entre as várias contribuições, destaco de modo especial a disciplina “Estado e Organização do Trabalho Pedagógico”, ministrada pelo professor Dr. João Zanardini, no segundo ano da graduação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel). O fio condutor

Tais contribuições possibilitaram-me iniciar um novo olhar, outra forma de pensar, de conceber as relações, enfim começa a compreensão, mesmo que ainda de forma pouco aprofundada, da relação entre Estado e educação e, na medida em que fui rompendo com uma visão ingênua da educação, uma nova concepção de educação foi ganhando concretude.

À medida que as leituras avançavam comecei a compreender que a escola não é uma instituição autônoma, capaz de resolver os problemas sociais, pois ela está inserida em um contexto econômico, político e social, que interfere diretamente em sua forma de organização e, portanto, nas expectativas criadas pela sociedade em relação à função da escola. Esta, muitas vezes, influenciada por questões políticas e ideológicas, limita sua função como um instrumento de reprodução dos interesses da burguesia. Neste sentido, percebemos que a escola sozinha – situada neste contexto – não é capaz de promover a transformação social.

Em minha trajetória acadêmica sempre me identifiquei com as disciplinas que tratavam das questões políticas e sociais, por desejar compreender então, como a escola é influenciada por fatores como o mundo do trabalho, o Estado e a economia, diria o capital. No último ano da graduação, na realização do trabalho de conclusão de curso (TCC), optamos por analisar o documento “Tema Transversal: Trabalho e Consumo” dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup>.

Por meio da análise deste documento, foi possível visualizar que o texto sintetiza os ideais que assumem o caráter hegemônico em tempos que não mais se espera da escola que ela seja capaz de inserir os sujeitos no mundo do trabalho. Também, o consumo é trabalhado no documento relacionado à nova forma de acumulação do capital e à forma de organização do Estado. Foi na discussão em torno destes argumentos que o trabalho foi realizado,

---

das discussões realizadas no decorrer da disciplina era a compreensão da relação entre Estado e Educação.

<sup>2</sup>O trabalho de conclusão de curso, intitulado “PCN Trabalho e Consumo: Um instrumento de propagação dos instrumentos neoliberais”, foi orientado pela professora Ms. Rosane Toebe Zen, no curso de Pedagogia, no ano de 2011, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel.

considerando as relações existentes entre Estado, modelo de acumulação do capital e educação.

O estudo do documento “PCN Trabalho e Consumo” assumiram em minha trajetória acadêmica a dimensão de um novo desafio: o de realizar a leitura crítica do texto sem “cair no canto da sereia”, ou seja, o documento teria que ser analisado criticamente, buscando perceber o que estava escrito nas entrelinhas, o que consistiu em um novo passo no sentido da superação da perspectiva simplória que eu apresentava em relação à educação.

Nessa direção, a dissertação de mestrado se tornou um novo passo, procurando analisar os princípios pedagógicos que embasam a formação discente presentes na legislação do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio após a LDB 9394/96.

Com o intuito de alcançar o objetivo exposto acima, buscamos: a) analisar a relação entre Estado, Sistema produtivo capitalista e Educação, verificando como o Ensino Médio e a Educação Profissional se articulam neste contexto; b) identificar os princípios pedagógicos que orientam a formação dos sujeitos contidos na legislação inerente ao Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; c) averiguar as tendências de formação inerentes nos documentos legais, destinados tanto para o Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É válido sublinhar: Compreendemos que os princípios presentes na legislação do Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que orientam a formação dos sujeitos, caracterizam-se como princípios pedagógicos. KUENZER (1986) explica que na fábrica ocorre um processo pedagógico de acordo com as necessidades do processo produtivo; o que se repete na escola quando a compreendemos como uma das instituições na qual é delegada a função de disseminar os princípios necessários para que o modo de produção capitalista continue em seu funcionamento.

Assim, muitos dos princípios que aparecem nos documentos destinados ao campo educacional podem expressar uma visão de sociedade na perspectiva burguesa. Estes princípios, portanto, são pedagógicos, pois orientam os sujeitos

para uma determinada concepção de sociedade de acordo com as necessidades momentâneas do processo produtivo capitalista.

Como afirma Kuenzer (1986):

[...] a partir das necessidades determinadas pelo processo produtivo heterogerido, instala-se na fábrica um verdadeiro processo pedagógico que tem por objetivo a educação técnica e política do trabalhador, determinada pelos interesses do capital; mesmo que esta educação política não seja explícita, e ao contrário, seja apresentada como não-política, ela traz em seu bojo um projeto definido de hegemonia que se exerce pela veiculação de certa concepção de mundo. (KUENZER, 1986, p. 12).

Assim, os princípios que fundamentam a ação na escola, em diferentes momentos da história, possuem suas origens na base material, no campo das relações de produção do capital, implicando diferentes abordagens pedagógicas no seio da escola, a fim de atender as necessidades que emergem do processo produtivo. Nesta direção,

[...] a pedagogia do trabalho desempenha papel fundamental, na medida em que novas formas de organização do trabalho implicam nova concepção do trabalho, que, a partir das condições concretas do desenvolvimento, tem que ser elaborada e veiculada; ou seja, o fenômeno educativo faz a mediação entre a mudança estrutural e sua manifestação no campo político ideológico. Vista desta forma, a pedagogia do trabalho inscreve-se no quadro da hegemonia a partir do momento em que, tendo em vista os interesses hegemônicos de determinada classe social, contribui para o estabelecimento de novos modos de pensar, sentir e conhecer. (KUENZER, 1986, p. 55).

É nessa perspectiva que consideramos os princípios inerentes a legislação do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de pedagógicos, pois contribuem para um novo modo de ver e pensar esta etapa e esta modalidade de ensino.

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica documental, onde utilizamos como principais fontes de análise os documentos e legislações em vigência, destinados ao Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que consistem em fontes primárias. Dentre eles,

destacamos o Decreto 2.208/97 que legitima a separação do Ensino Médio da Educação Profissional.

O Decreto nº 5154/04 - que estabelece a possibilidade da oferta integrada - no qual permite a articulação do ensino médio à Educação Profissional com matrícula única, ou seja, aliar a formação geral à formação específica por meio da integração curricular e o Decreto nº 5840/06, o qual implementou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA objetivava aliar a formação profissional à educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos em nível inicial e continuado ou em nível médio, na Educação Profissional Técnica. Desta forma, o Documento Base do PROEJA (2007) se caracterizou como uma importante fonte de pesquisa a fim de nos mostrar os fundamentos pedagógicos que sustentam o programa.

Analisamos também, a Lei nº 12.513/2011, que implementou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Este programa consiste em uma política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio com a oferta de cursos de formação inicial e continuada, onde um de seus objetivos é: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”. (BRASIL, 2011)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), também se consistiu em uma importante fonte de pesquisa, documento este que apresenta os elementos necessários, tanto em aspectos legais, quanto pedagógicos para a organização do Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012) que apresenta os princípios norteadores, as finalidades, formas de oferta, entre outros aspectos relacionados a esta modalidade do Ensino Médio.

Analisamos ainda, o documento orientador Ensino Médio Inovador (MEC 2013), na qual busca orientar o Projeto de Redesenho Curricular para o Ensino Médio, objetivando melhorias no ensino para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Ao optarmos em realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, precisamos estar cientes, assim como afirma Olinda Evangelista (2009) ao se referir ao trabalho com documentos de políticas educacionais:

[...] de que tais materiais-oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita- expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. (EVANGELISTA, 2009, p. 1-2).

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender os documentos como resultado de embates políticos, de disputas entre interesses divergentes. “Trabalhar com eles supõe, portanto, considerá-los resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

Nessa direção, objetivamos com o estudo

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação. (EVANGELISTA, 2009, p. 7).

Assim sendo, trabalhar com documentos implica na necessidade da constante interrogação de quem produziu o documento, com que intencionalidade fora produzido e o momento histórico de sua produção, pois com esses e outros elementos podemos averiguar as múltiplas determinações que podem estar presentes nos documentos, tanto explicitamente como implicitamente. Pois,

As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos. Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no

movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação. (EVANGELISTA, 2009, p. 8).

Por meio dessa citação, podemos perceber a importância de se manter diálogo entre os documentos e outras fontes para que se torne possível uma análise dos elementos que estão para além daqueles dados na documentação, os quais podem ser extremamente relevantes para compreender a essência de determinado documento, uma vez que,

O real não aparece como é, mas precisa das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido. A superação da aparência e a reflexão sobre o real torna-o inteligível. É necessário construir tal inteligibilidade pelo empenho em ultrapassar a aparência em favor da conquista da essência. (EVANGELISTA, 2009, p. 12)

Kosik (1976) afirma que o conceito real de algo, ou seja, “a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”. (KOSIK, 1976, p. 13). Segundo ele, a realidade não se apresenta por meio de teorias e formas abstratas aos homens, mas sim de forma prático-sensível, onde levará os mesmos, a uma imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1976).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho, com os documentos destinados ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, consiste em compreender o fenômeno em sua essência, pois o fenômeno, “não é, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência” (KOSIK, 1976). Assim, ao realizar qualquer investigação, deve-se ter clareza de que “existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (KOSIK, 1976). Ao explicar a relação entre fenômeno e essência, (KOSIK, 1976) afirma:

[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo ele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 1976, p. 16).

Nessa perspectiva, no mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, no mundo da aparente concreticidade, “o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença que separa fenômeno e a essência desaparece”. (KOSIK, 1976, p. 16).

É necessário considerar “que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros”. (BALL, 1994 in SHIROMA, 2005, p.12).

Sendo assim,

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais- legislação, relatório, documento- para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. (SHIROMA, 2005, p. 12).

Por conseguinte, ao se referir às fontes primárias, Evangelista (2009) indica que “há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está”. (EVANGELISTA, 2009, p. 10).

Ainda segundo a autora:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das

raízes do movimento histórico, das idéias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que operam na apropriação de projetos de poder. (EVANGELISTA, 2009, p. 9-10).

Assim, para a pesquisa que realizamos, também nos utilizamos de fontes secundárias, de autores que discutem sobre a relação Estado/Capital/Trabalho e Ensino Médio e Educação Profissional, para que nos auxiliem na análise e no diálogo com os documentos já mencionados acima, objetivando compreender a intencionalidade dos mesmos para a formação dos indivíduos que frequentam o Ensino Médio e/ou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Considerando a importância das fontes secundárias na análise das fontes primárias,

[...] é desejável que haja um cotejamento entre fontes, entre tipos diferentes e entre análises diversas para se verificar distorções, apropriações indébitas e interpretações. A riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade. Tal observação conduz ao debate acerca do que se denominam fontes secundárias. (EVANGELISTA, 2009, p. 9)

No intuito de melhor compreender a legislação concernente ao Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ressaltamos que,

[...] nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação. (SHIROMA, 2005, p. 13)

Na realização desta pesquisa, o referencial que norteia a interpretação e análise dos documentos e sua relação com aspectos políticos, econômicos e sociais reside no materialismo histórico dialético, que enquanto método de

análise, conforme Frigotto (2001), “está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. [...] Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

Sendo assim, podemos dizer que ao analisar um determinado objeto de pesquisa sob a “luz” do materialismo histórico dialético precisamos nos atentar para as mais variadas relações que podemos estabelecer com o objeto a ser analisado, buscando compreendê-lo em sua totalidade, desvendando a realidade que o cerca. Assim, “o método é absolutamente fundamental, pois implica uma determinada forma de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação dos documentos e, por essa via, dar acesso às várias “realidades” que incorpora”. (EVANGELISTA, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, a abordagem dialética contribui no entendimento da forma de realizar análises sob a lógica do materialismo histórico dialético, pois,

Considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 1994, p. 25).

Temos clareza também que muitas questões poderão emergir no decorrer da pesquisa e que não teremos condições de analisá-las, pois “exigem uma coerência que a realidade dos fatos pode não comportar” (OLIVEIRA, 2000, p. 21). Assim,

Adotar a contradição como método é aceitar ser surpreendido a cada instante com uma nova revelação do presente, e por isso mesmo implica abster-se de querer atribuir um formato coerente à realidade, como se tudo fosse passível de entendimento e explicações. (OLIVEIRA, 2000, p. 21).

A estruturação do trabalho deu-se em: introdução, três capítulos e as considerações finais. Na introdução, apresentamos a motivação pelo objeto de pesquisa, os objetivos da mesma, as referências que sustentam a análise dos documentos assim como a metodologia utilizada na realização da pesquisa e a organização do trabalho.

No primeiro capítulo tratamos de questões referentes à constituição do Estado Moderno e como esse foi sofrendo mudanças no percurso da história. Também buscamos mostrar como a forma de organização do modelo de produção do capital implica em uma nova forma de organização do Estado, onde o mesmo em seu caráter de classe visa assegurar a reprodução das condições necessárias para a produção e reprodução da luta de classes do mundo capitalista.

No segundo capítulo, discutimos a relação entre Educação e Estado, ou seja, como a relação entre Estado e sistema produtivo capitalista aparece no campo educacional, como a organização do Estado interfere na educação, assim como o Ensino Médio e a Educação Profissional se apresentam neste cenário.

No terceiro capítulo, mostramos, a partir do contexto apresentado nos capítulos anteriores, os princípios pedagógicos presentes nos documentos destinados ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a formação discente que estes princípios estão embasando. Examinamos ainda, consistindo nas considerações finais, a relação entre a formação defendida nestes documentos e a forma em que o Estado está organizado.

Procede-se, a partir de agora, o desenvolvimento dos capítulos, ora apresentados.

## CAPÍTULO I

# O ESTADO E SUAS RELAÇÕES COM O CAPITAL

---

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos que julgamos importantes sobre a organização do Estado e sua relação com o sistema produtivo capitalista, considerando que esta relação entre Estado e sistema produtivo capitalista implica e implicou, no decorrer da história, diferentes formas de organização de vida social.

Desta forma, iniciamos o capítulo expondo como o Estado Moderno se constituiu, utilizando-se das teorias, sobre o Estado, defendidas por autores clássicos jusnaturalistas como Hobbes, Locke, Rousseau e autores marxistas, como Marx, Engels e Lênini, com o intuito de compreender as funções que são demandadas do Estado burguês e como esse se organiza para garantir a reprodução das relações capitalistas de produção.

Salientamos, ainda, que ao conhecermos como o Estado Moderno foi se constituindo na perspectiva dos autores jusnaturalistas e marxistas, compreendemos que os mesmos – embora não partem da mesma concepção de Estado – expressam o caráter de classe do Estado. Essa relação de classe, presente na própria constituição do Estado, permite perceber em que contexto emerge a necessidade do Estado em criar políticas públicas nos mais variados setores, como: educação, saúde, assistência, entre outros, para que, dessa forma, tenha-se a impressão de amenização dessa divisão, dessa subordinação de uma classe sobre a outra, tendo como intuito o melhor andamento possível do contínuo processo de exploração de trabalho em prol do Capital. Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002):

O Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade- e dele próprio, portanto-, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 8).

Sendo assim, compreendemos que o Estado Moderno está a serviço do sistema capitalista. Sua gestão busca solucionar as contradições inseridas no sistema, entretanto, no limite de manter o sistema funcionando. Dessa forma, podemos compreender também, o caráter das políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio e a Educação Profissional neste contexto de correlação de forças entre as classes, ressaltando assim, a importância de se compreender a organização e a constituição do Estado Capitalista.

Buscamos, ainda, neste capítulo mostrar como as transformações no modelo de produção do capital demandam uma nova forma de organização do Estado e como esse se organiza política e economicamente sob a filosofia liberal e a filosofia do Bem Estar Social.

Destacamos que no período em que o modelo de produção do capital estava pautado nos princípios do *taylorismo/fordismo*, a organização do Estado estava sobre a égide dos princípios liberais. Entretanto, na década de 1970, o Estado, nos países de capitalismo central, assume uma nova forma de organização, conhecida como Estado de Bem Estar-Social ou Estado Keynesiano. Atualmente, o modelo de produção do capital baseia-se nos princípios toyotistas, modelo de organização da produção do capital que superou o modelo *taylorista/fordista* por incorporação, questão essa, que será discutida na seção 1.2 deste capítulo.

Ao nos referirmos ao modo de organização do Estado, esse, a partir dos anos 1970 nos países de capitalismo central, e nos anos de 1990 nos países de capitalismo periférico, assume uma “nova” forma de organização, que retoma os princípios do Estado Liberal, o Estado Neoliberal ou se partimos do estudo de Warde (1984) sobre o liberalismo, na qual apresentamos na sequência, nos anos de 1990, há um processo de revisão da organização do Estado burguês, pois, da forma que estava organizado, mesmo pautado nos princípios liberais, já não atendia mais as necessidades produzidas pela vida material.

Ao buscarmos compreender como o Estado foi se organizando, consideramos importante incorporar na discussão o estudo realizado por Mirian Jorge Warde, onde ao apresentar as fases do liberalismo, mostra que o Estado de Bem Estar Social, denominação inclusive por ela não utilizada, foi uma estratégia do próprio liberalismo para manter e ampliar sua hegemonia. Segundo a autora, o liberalismo:

Não foi sempre o mesmo ao longo do seu processo de estruturação e expansão; não desempenhou sempre o mesmo papel; seus significados e conteúdos se alteraram, principalmente no que diz respeito aos diferentes processos de penetração do capitalismo nas diferentes formações sociais. (WARDE, 1984, p. 24-25).

Ainda de acordo com a autora, o liberalismo “surtiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista. Sob essa perspectiva, o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista”. (WARDE, 1984, p. 26).

Assim, ao buscar compreender como o liberalismo foi se consolidando enquanto concepção de mundo, Warde (1984) afirma que:

Por suposto, se a burguesia conseguiu tornar o liberalismo uma concepção de mundo dominante, fundado nos seus interesses específicos, é porque de algum modo absorveu (e absorve) das classes subalternas muitas das suas reivindicações, por mecanismos que vão desde a absorção nos limites de suportabilidade da burguesia à metamorfose pura e simples

daquelas reivindicações; a essas variações, intimamente associadas à correlação de forças dada em cada formação social em cada momento histórico, corresponde, também, a maior capacidade ou possibilidade da burguesia em jogar com diferentes preceitos liberais que respondem ou desviam as reivindicações fundamentais das classes subalternas. (WARDE, 1984, p.29).

Portanto, ao tratar o Liberalismo de Transição, como o momento da transição do capital monopolista para o capital concorrencial, a autora afirma que o liberalismo no século XIX e começo do XX passa por revisões tanto no plano teórico como no plano da organização do Estado. Assim, suas principais características são:

Ampliação dos direitos políticos aos não-proprietários e a consequente incorporação do tema da democracia; surgimento da legislação trabalhista e do direito da organização aos trabalhadores (sindicatos); redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil; redefinição dos parâmetros teóricos (Vachet diria dos seus temas e teses) pelo confronto a reação contra-revolucionária de teor romântico e ao pensamento socialista (WARDE, 1984, p 58).

Essas características são condizentes com o momento histórico, pois reflete o momento original do antagonismo entre a burguesia e a força política representada pelo proletariado. Assim sendo, a ampliação dos direitos políticos, segundo a autora, é uma das faces de construção do Estado burguês. Para ela, “a extensão dos direitos políticos tem duplo significado: é resultante da pressão política dos não-proprietários; mas aparece e tem que aparecer como concessão da burguesia que, através de determinados mecanismos, educa politicamente as forças insurgentes”. (WARDE, 1984, p. 59).

Nessa perspectiva, um modelo de Estado com caráter descaradamente antidemocrático e com pouca eficiência na manutenção da sua hegemonia, implicou na elaboração de uma nova concepção de participação política e em decorrência a um novo modelo de democracia, denominada por Macpherson como “democracia desenvolvimentista”. Segundo Warde (1984):

Pensado por “liberais mais sensíveis”, esse modelo partiu da constatação de que a classe trabalhadora se revelava perigosa à propriedade bem como de que as condições desumanas de vida dessa classe não eram moralmente defensáveis ou

economicamente inevitáveis. Seria correto Macpherson dizer: “o modelo de democracia desenvolvimentista” se assentou na idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora a fazia perigosa; como consequência, era preciso pensar um mecanismo de participação e de melhoria das condições de vida que suavizasse sua periculosidade. Era preciso neutralizar os embates com a força oponente. Esse raciocínio não supõe maquiavelismo da burguesia; supõe sim que ela, se pautou por esse modelo (em determinados momentos de determinadas formações sociais e que criou lastro nos Estados Unidos) menos por razões humanitaristas e pacifistas (presentes nas exposições dos seus proponentes intelectuais) e mais porque esse modelo a instrumentou adequadamente para a manutenção e ampliação da sua hegemonia. (WARDE, 1984, p. 61).

Essa forma de organização do Estado Liberal explica a afirmação da autora de que:

A burguesia vivifica o liberalismo nos momentos em que ela carece de alguma saída apaziguadora e que não seja pela instalação da “paz dos cemitérios”. Isto é, quando ela está dividida internamente e uma de suas frações (ou uma composição de frações) carece de apoio de outros setores sociais para desalojar a fração (ou uma composição de frações) que está no poder e/ou para conter uma grave crise econômica social e deter a erupção social o liberalismo reaparece para exercer várias funções: propor o modelo de Estado (sociedade política) que cabe ser instalado (antes que se proponha transformações a nível da sociedade civil); propor os parâmetros da democracia; para configurar o Estado “em crise” como Estado anti-democrático, autoritário, ditatorial e correlatos. (WARDE, 1984, p. 16).

Por meio deste estudo de Warde (1984), podemos perceber que o Estado pode assumir em diferentes períodos históricos, diferentes facetas, no entanto, sua essência permanece inalterada. Apenas se vale de modificações necessárias para que sua relação fundante, ou seja, o antagonismo entre a burguesia e o proletariado, possa continuar sendo a relação que garanta sua existência.

A justificativa do capítulo reside no pressuposto de que a educação escolar, de um modo geral, não está como que numa “redoma de vidro”, desvinculada dos aspectos sociais que a cerca, mas consideramos que a mesma

sofre influências do contexto político, econômico e do momento histórico em que se encontra. Pois,

[...] como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis a elaboração de suas propostas a partir dessas exigências. (KUENZER, 2001, p. 10).

É nesta direção que consideramos importante compreender como que o Estado vai se consolidando, quais formas de organização vão assumindo no decurso da história e como isso se relaciona com as mudanças no processo de produção do capital, já que esses elementos interferem diretamente na vida social das pessoas e conseqüentemente no tipo de educação que lhes é oferecido. É neste contexto que se apresentam as discussões do capítulo I.

### **1.1 A Constituição do Estado Moderno**

No período da Idade Média, ou seja, período que antecede o século XVI, as relações ocorridas na sociedade detinham suas explicações em questões estritamente religiosas. As comunidades primitivas eram essencialmente míticas, na qual estava no mito a forma predominante de compreensão e transformação da realidade.

Nesse mesmo período, as atividades desenvolvidas no interior das comunidades apresentavam um caráter social, pois tanto o trabalho como o produto desse trabalho eram sempre coletivos, sendo que a produção limitava-

se na necessidade de sobrevivência. Percebemos assim, que a produção, o consumo e a segurança eram locais, não necessitando de um Estado político.

Engels afirma que anteriormente à primeira divisão do trabalho, a produção dos meios de sobrevivência pelas gens era organizada sob a forma comunal, existindo naquele momento apenas a divisão do trabalho absolutamente espontânea entre os dois sexos. (ENGELS, 2012, p. 200)

Para Engels, a primeira divisão do trabalho na sociedade gentílica é representada pela domesticação e criação de animais, pois,

Certas tribos mais adiantadas – os árias e os semitas, e talvez os turanianos – fizeram da domesticação e da criação do gado a sua principal ocupação. As tribos pastoras se destacaram do restante da massa dos bárbaros. Essa foi a *primeira grande divisão social do trabalho*. Essas tribos pastoris não só produziam víveres em maior quantidade como também em maior variedade do que o resto dos bárbaros. (ENGELS, 2012, p. 201).

A fase superior da barbárie, ainda segundo Engels, é acompanhada da descoberta e uso dos metais pelo homem, segundo ele “é o período em que todos os povos civilizados viveram sua época heroica; período da espada de ferro, mas também do arado e do machado de ferro”. (ENGELS, 2012, p. 204)

Quanto ao uso dos metais, Engels, afirma que o “ferro tornou possível a agricultura em grande escala e a preparação, para o cultivo, de grandes áreas de florestas; deu aos artesãos um instrumento cuja dureza e cujo fio jamais pedra alguma ou qualquer outro metal conhecido haviam podido ter. (ENGELS, 2012, p. 205).

Assim sendo, por meio do uso dos metais,

A riqueza aumentava com rapidez, mas sob a forma de riqueza individual; a arte de tecer, o trabalho com os metais e outros ofícios de crescente especialização, deram variedade e perfeição sempre maior à produção; a agricultura principiou a fornecer, além de cereais, legumes e frutas, azeites e vinhos, cuja preparação já tinha sido aprendida. Um trabalho tão variado já não podia ser realizado por um só indivíduo e se produziu a *segunda grande divisão do trabalho*: o artesanato se separou da agricultura. (ENGELS, 2012, p. 205).

A terceira e última grande divisão social do trabalho, apresentada por Engels, acontece no período denominado por ele de civilização. Segundo ele,

A civilização consolida e aumenta todas essas divisões do trabalho já existentes, acentuando sobretudo o contraste entre a cidade e o campo (contraste que permitiu à cidade dominar economicamente o campo – como na antiguidade – ou ao campo dominar economicamente a cidade, como na Idade Média), e acrescenta uma terceira divisão do trabalho, peculiar a ela e de importância primacial, criando uma classe que não se ocupa da produção e sim, exclusivamente, da troca dos produtos: os *comerciantes*. (ENGELS, 2012, p. 208).

Por meio dos estudos de Engels, podemos afirmar que neste período civilizatório a sociedade, devido às próprias condições econômicas do momento histórico, teve que se dividir em duas classes antagônicas. Referindo-se ao período da civilização, afirma:

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal. O regime gentilício já estava caduco. Foi destruído pela divisão do trabalho que dividiu a sociedade em classes, e substituído pelo *Estado*. (Engels, 2012, p. 212).

Além dessas etapas da divisão social do trabalho apresentadas anteriormente, Marx e Engels (1998) apontam que a

divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser a função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas. (MARX e ENGELS, 1998, p. XXIX).

Com a passagem da propriedade comum para a privada há também a emergência de uma instituição responsável para manter a sociedade em harmonia, organizar o comércio, cuidar da segurança, da justiça e garantir a proteção da propriedade, o Estado.

Em consonância com estes acontecimentos de caráter econômico, os preceitos religiosos que antes explicavam as atitudes humanas, gradualmente foram perdendo espaço e não eram suficientes para “controlar” os impulsos humanos ou como afirma Hirschman (1977) em Carnoy (2004, p. 23), “reprimir as paixões destrutivas dos homens”.

No entanto,

Embora a doutrina clássica fizesse sucumbir os direitos divinos em favor de uma redefinição do que é natural e, a partir daí, dos direitos individuais, a origem de todos os direitos ainda era uma “autoridade superior” - a própria razão humana vinha de Deus. Assim, o fundamento para novas formas de Estado era ainda a razão e a racionalidade divinas, inculcadas nos seres humanos e provenientes do além. (CARNOY, 2004, p. 24).

Desta forma, não se rompe totalmente com o que é divino, no entanto, embora a “razão dos homens seja proveniente de Deus, os filósofos clássicos romperam radicalmente com a lei divina, colocando todo o poder político e econômico nas mãos de homens racionais, não em Deus”. (CARNOY, 2004, p. 25)

Alguns filósofos dos séculos XVII e XVIII buscaram definir esse Estado, sendo que suas teorias em relação a esse estavam baseadas na “natureza humana, no comportamento individual e na relação entre os indivíduos”. (CARNOY, 2004, p. 22).

Maquiavel é quem inicia a discussão de questões políticas e não morais, pois:

Ele funda uma nova moral que é a do cidadão, do homem que constrói o Estado; uma moral imanente, mundana, que vive no relacionamento entre os homens. Não é mais a moral da alma individual, que deveria apresentar-se ao julgamento divino “formosa” e limpa. (GRUPPI, 1980, p. 11).

Já Hobbes, um dos representantes da concepção jusnaturalista<sup>3</sup> de Estado, considerava que o estado de natureza do homem era um estado de guerra, na qual o homem é lobo do homem, ou seja, o homem é um ser individualista, com próprios interesses, não se importando se está afetando os interesses dos outros. Como afirma Gruppi (1980) ao sistematizar a perspectiva de Hobbes sobre o Estado,

[...] quando os homens primitivos vivem no estado natural, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, de riquezas, de propriedades. É o impulso à propriedade burguesa que se desenvolve na Inglaterra: “homo homini lúpus”, cada homem é um lobo para o seu próximo. (GRUPPI, 1980, p. 12).

Nesse sentido, ao buscar a defesa de um modo absolutista de governo devido o contexto histórico em que predominava um sistema monárquico de governo,

Hobbes complementa a revolução de Maquiavel, fundamentando o Absolutismo da política no Absolutismo do homem e fundando a brutalidade necessária do poder no Estado na simples consideração de que este é uma criação artificial do homem a quem ele recorre para moderar na história a tragicidade do seu destino de *lupus*, que não pode ser senão a morte. (BOBBIO, 1998, p. 15).

Portanto, de acordo com Hobbes, para viverem harmoniosamente, os homens utilizam-se da razão, constituindo um pacto social que se origina do temor aos outros. Este pacto é um “acordo entre os homens contra a natureza humana” (FONTES, 2006, p. 204). Deste pacto surge o *Leviatã*, um Deus Mortal, que irá representar os indivíduos. O *Leviatã* é o próprio Estado que não se desvincula totalmente de Deus, mas que está presente na sociedade para controlar os indivíduos, pois,

As leis da natureza (como a *justiça*, a *equidade*, a *modéstia*, a  *piedade*, ou, em resumo, *fazer aos outros o que queremos que*

---

<sup>3</sup> Na concepção Jusnaturalista, compreende-se o Estado enquanto uma instituição criada a partir do consentimento dos indivíduos, da qual, cria-se um contrato social, como meio de regulação necessária às relações humanas.

*nos façam*) por si mesmas, na ausência do temor de algum poder capaz de levá-las a ser respeitadas, são contrárias a nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, o orgulho, a vingança e coisas semelhantes. (HOBBS, 1979, p. 103).

Nesse sentido,

partindo da suposição de que poderes iguais no reino da natureza conduziram os homens a uma situação de isolamento, selvageria e barbárie, de guerra de todos contra todos, propunha-se a instauração de um poder desigual, não-natural, humano, que deveria assegurar aos mesmos homens a pacificação, pela entrega das armas ao Soberano e pela obediência total que a ele passavam a ter de prestar, por serem os responsáveis pelo pacto. (FONTES, 2006, p. 204).

Nessa perspectiva, os homens, por não poderem viver de acordo com sua natureza, os levaria a realizar um contrato que limita, reduz e controla esta natureza. (FONTES, 2006, p. 204).

Portanto, “a vida social seria algo antinatural. Introduce-se uma censura entre o indivíduo, que permanece considerado como “pura natureza”, e o mundo da política, como o “local de contenção” dessa mesma natureza”. (FONTES, 2006, p. 204).

Em outras palavras:

A existência do pacto supõe uma modificação desse conjunto de homens agora sob o domínio político (ou civil), que passariam do isolamento “original”, de uma situação selvagem ou bárbara, para uma situação contida, legal, com regras conhecidas. Aqui, a noção de sociedade civil desliza para o sentido oposto, tornando-se o par dicotômico do Estado, que a ele se contrapõe. (FONTES, 2006, p. 206).

Assim, na esperança de viverem em segurança, os homens tendem a confiar, por meio de um pacto, acordo, “toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade”. (HOBBS, 1979, p. 105).

Reiterando, para Hobbes, “a essência da soberania está no Absolutismo e na unicidade do poder, de tal forma que as vontades humanas individuais estejam subordinadas a uma só vontade”. (BOBBIO, 1998, p. 16).

Nesta perspectiva, os interesses e vontades do povo, representados em uma única pessoa, que é o Deus Mortal - o *Leviatã*- define a essência do Estado, pois

Uma pessoa cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum. Aquele que é portador dessa pessoa se chama soberano, e dele se diz que possui poder soberano. Todos os restantes são súditos. (HOBBS, 1979, p. 106).

Sob a análise de Hobbes,

a concentração do poder nas mãos do soberano, como resultado do pacto entre os homens, retira, por um lado, o homem de seu estado de natureza, no qual se encontravam em constante guerra, e, por outro, instala, com a instituição do grande *Leviatã*, a paz que “reinará” entre todos. (HOTZ, 2008, p.16).

Dessa forma, conforme Hobbes, “o homem poderia se encontrar em dois estados distintos: o estado de natureza, no qual reinaria a desordem social (guerra), e a sociedade civil/política, na qual os homens poderiam viabilizar sua existência em paz”. (HOTZ, 2008, p.16).

Portanto, “a sua grande essência inventiva, que reside na abstração do poder numa vontade artificialmente unificada, é o instrumento racional com que o homem salva a própria concretude: a vida. No Estado, o homem se salva, não se perde”. (BOBBIO, 1998, p. 16).

Nesse sentido, para Hobbes, o Estado que se expressa no contrato, no pacto e no Soberano, “erguia-se pois como a antinatureza que, de fato, deveria regular, dirigir, controlar a natureza humana. E, ainda que paradoxalmente,

competiria a esse Estado exatamente assegurar direitos cuja origem derivaria da natureza (vida, liberdade, propriedade)". (FONTES, 2006, p. 204).

Essa concepção de Estado de Hobbes, para Gruppi (1980), indica o impulso à propriedade burguesa que se desenvolve na Inglaterra, assim, segundo este mesmo autor, Hobbes não descreve a natureza do homem, mas sim os homens de sua própria época, ou seja, os burgueses. (GRUPPI, 1980, p. 12)

Locke, outro autor jusnaturalista, parte da reflexão de Hobbes, no entanto, amplia o conceito de sociedade civil. "De um lado, todos os homens integram essa associação (sociedade civil); de outro, somente os detentores de propriedade são dela integralmente membros". (FONTES, 2006, p. 206).

Virgínia Fontes, utilizando-se das palavras de Macpherson (2004) afirma que essa "ambiguidade permite Locke afirmar que todos os homens são membros da sociedade, quando se trata de serem governados, e que somente a integram os proprietários, quando se trata de governar". (MACPHERSON, 2004 in FONTES, 2006, p. 206).

Locke afirma que no estado de natureza os homens são livres e iguais e estão subjugados à lei natural. No entanto, os homens são dotados de racionalidade e capacidade para o trabalho, gerando assim uma produção de bens que resultam em excedentes econômicos. Desta forma, há a necessidade de defender estes bens e garantir a proteção da propriedade, criando um contrato social que legitima o poder político.

Portanto, para Locke,

A instituição do Estado (sociedade política) é derivada da preservação do direito à propriedade, pois, diante da necessidade de protegê-la, é que trata da constituição do Estado, considerando-o como resultado de um consentimento dos homens (contrato/pacto), de modo que estes não se prejudiquem e não se desrespeitem mutuamente. (HOTZ, 2008, p. 18).

Locke acreditava que sendo os homens livres, iguais e independentes, sujeitos as leis da natureza, os mesmos, pela razão, tinham capacidade de se organizarem de tal forma a viverem harmoniosamente. Quem prejudicaria o

outro estaria indo contra as leis naturais, renunciando a razão e dando aos outros o direito de castigá-lo. Pois,

O estado natural tem uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que a consultem, por serem iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses. (LOCKE, 2004, p. 24).

Nessa perspectiva de estado de natureza, os homens seriam capazes de compactuarem e se controlarem entre si, pois tinham pleno conhecimento de seus direitos e suas obrigações, não havendo assim, a necessidade de recorrerem à ordem política. Locke reitera esta ideia afirmando que:

Para impedir aos homens que invadam os direitos alheios e que mutuamente se molestem, e para que seja observada a lei da natureza, que importa na paz e na preservação de toda a Humanidade, põe-se, naquele estado, a execução da lei da natureza nas mãos de todos os homens, por virtude da qual todos têm o direito de castigar os transgressores dessa lei a ponto de impedir sua violação, pois a lei da natureza seria vã, como quaisquer outras leis humanas, se não houvesse alguém nesse estado de natureza que não tivesse poder de executá-la, e assim preservasse o inocente e restringisse os ofensores. (LOCKE, 2004, p. 25).

Os homens na concepção de Locke, instituem o Estado,

[...] que é o poder de fazer leis - e também possui o poder de punir qualquer ofensa praticada contra qualquer dos membros por alguém que não pertence a ela – que é o poder de guerra e de paz; e tudo isso visando a preservação da propriedade de cada membro dessa sociedade, tanto quanto possível. (LOCKE, 2006, p. 70).

Assim, na visão de Locke, o Estado visa à proteção do bem comum, entendido como a propriedade privada, pois “o maior e principal objetivo, portanto, dos homens se reunirem em comunidades, aceitando um governo comum, é a preservação da propriedade. De fato, no estado de natureza faltam muitas condições para tanto”. (LOCKE, 2006, p. 92).

Segundo Hotz (2008),

Com os escritos de Locke, profundamente aceitos pelos estratos de classe burguesa em defesa de seus interesses de exploração, surgiram novas mediações nas relações sociais, na constituição e na legitimação da sociedade capitalista do Estado burguês, bem como em relação ao conceito do público e do privado, já que, para os liberais, a defesa do público incorpora necessariamente a defesa do privado. (HOTZ, 2008, p. 19).

Desse modo, é importante destacar que enquanto para Hobbes a disputa era de todos contra todos, para Locke a disputa se apresenta entre os que agem conforme a lei da natureza contra aqueles que transgridem esta lei. Para Hobbes, portanto, o homem é o lobo do homem e necessita de um governo absoluto para governar. Como ele pensa de acordo com sua época, este governo se daria por direito de nascimento. Para Locke o governo é civil, as leis seriam, portanto, civis. Assim, para assegurar o cumprimento da lei da natureza e a proteção da propriedade, se coloca a necessidade de passar o direito de execução da lei por parte dos homens para um grupo político, o governo. Portanto,

Os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um governo com a finalidade principal de conservarem suas propriedades. O estado natural (isto é, a falta de um Estado) não garante a propriedade. É necessário constituir o Estado que garanta o exercício da propriedade, a segurança da propriedade. (GRUPPI, 1980, p. 14).

É importante destacar que no conjunto dos elementos abordados na exposição da concepção de Estado em Locke, trata-se de uma nova forma de produzir a vida, onde os homens “por meio do trabalho usufruem livremente e de acordo com sua capacidade individual todos os benefícios dados por Deus, e que se encontram “disponíveis” na natureza, bastando ao homem, num ato racional e intencional, tomar posse” (HOTZ, 2008, p. 18). Assim se faz necessário haver uma instituição, o Estado, que possa organizar a produção, o comércio, a segurança e etc., tendo como estrutura das relações sociais a propriedade privada.

Os homens, entregando-se a esse acordo, deixam de agir como exclusivos defensores de suas próprias causas, delegando esta função para um determinado governo.

Gruppi (1980) indica que a sociedade em que Locke fundamenta sua teoria do Estado, já está sujeitada pelas relações de mercado. Segundo ele,

Estamos numa sociedade em que nasceu o mercado, onde a relação entre os homens se dá entre os indivíduos que estabelecem entre si contratos de compra e de venda, de transferência de propriedades, etc. Esta realidade individualista da sociedade burguesa, alicerçada nas relações mercantis e de contrato, expressa-se na ideologia política, na concepção do Estado. (GRUPPI, 1980, p. 14).

Rousseau, ao se referir ao estado de natureza dos homens, difere-se das concepções defendidas por Locke e Hobbes, pois para ele a condição natural dos homens é de felicidade, liberdade, mas que é corrompida pela sociedade.

Carnoy (2004) afirma que “Rousseau viu o homem na natureza como sem moralidade, mas ao mesmo tempo sem maldade; o homem é corrompido não pela natureza, mas pela posse da propriedade e pela formação da própria sociedade civil” (CARNOY, 2004, p. 31).

Para Rousseau,

O advento da propriedade privada perverte e deseduca os homens, ressaltando seus piores instintos, os egoístas. O termo sociedade civil adquire uma conotação negativa, ao expressar o espaço da propriedade privada, elemento de corrupção da natureza humana. (FONTES, 2006, p. 207).

Nas palavras de Gruppi, sobre a concepção de estado de natureza, para Rousseau “é a civilização que perturba as relações humanas, que violenta a Humanidade, pois os *homens nascem livres e iguais* (eis o princípio que vai se afirmar na revolução burguesa), *mas em todo lugar estão acorrentados*”. (ROUSSEAU, 1989 in GRUPPI, 1980, p. 18).

Compreendemos assim, que Rousseau aponta a contradição da sociedade e do Estado burguês. Fiori (1997) nos ajuda entender melhor esta questão, quando aponta que o liberalismo – enquanto forma de organização do Estado e das relações sociais como um todo – sempre

[...] defendeu que as condições de partida deveriam ser iguais. Sendo que a partir daí as diferenças e as competências de cada um gerariam inevitavelmente resultados distintos perfeitamente legítimos e necessários para a própria dinâmica da sociedade democrática capitalista. (FIORI, 1997, p. 202).

Percebemos por meio desta citação que a questão da igualdade na perspectiva do Estado burguês se refere à igualdade de oportunidadeS, sem considerar as diferenças de condições materiais em que os sujeitos se encontram. Fiori afirma que:

Os liberais nunca se preocuparam muito em discutir mais aprofundadamente a questão de como responder ao problema concreto de que nas sociedades reais, no ponto zero de suas reflexões, já existam imensas diferenças e desigualdades que nunca foram ou serão, corrigidas de forma a igualar as condições de partida para todos. (FIORI, 1997, p. 203).

Portanto, percebemos que se tratando de uma sociedade capitalista, podemos dizer que os homens nascem iguais no que se refere à igualdade jurídica. Quanto à liberdade, se pensarmos nas relações de produção, onde os homens necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver, é a dupla liberdade do trabalhador que Marx se refere: “a liberdade de vender sua força de trabalho ou a liberdade de morrer de fome”. (BOTTOMORE, 2012, p. 362).

A igualdade é um aspecto primordial na teoria de Rousseau, pois para ele não há liberdade sem igualdade, pois assim que surgir uma desigualdade entre os homens, onde um indivíduo é superior ao outro, onde de um lado temos dominação e de outra submissão, não há liberdade.

Rousseau se refere à “igualdade diante da lei, à igualdade jurídica, mas também chega a compreender que existe um problema de igualdade econômica, econômico-social”. (GRUPPI, 1980, p. 19).

Partindo dessa análise, na qual a desigualdade social implica a não efetivação da liberdade dos homens, Carnoy (2004) destaca que:

Rousseau considerou a sociedade civil como obra do mais rico e poderoso, formando tal sociedade em função de seus interesses, não necessariamente no interesse das massas. Em uma sociedade desigual, o rico achou isso necessário para preservar a ordem, controlar as tentativas de usurpá-las e para legitimar a exploração do pobre. (CARNOY, 2004, p.32).

Nesse sentido, Rousseau compreende o Estado de sua época como uma criação das pessoas com significativa posse econômica, para garantir sua posição de classe dominante e destinado a conservar a desigualdade. No entanto, acreditando que os homens queriam ser livres e iguais, Rousseau teoriza sobre um Estado que garantiria a liberdade e a igualdade, um Estado que estaria sob um contrato social que agiria em direção da vontade do povo, da vontade geral. Assim, este pacto social se efetivaria de maneira que “cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo”. (ROUSSEAU, 1989, p.20).

Temos também Hegel que, anteriormente a Marx, discute questões relativas ao Estado e a sociedade civil. Para Hegel, “enquanto o Estado não se realizasse como eticidade<sup>4</sup>, momento superior, ele estaria apenas como potencialidade”. (FONTES, 2006, p. 207).

Assim, o Estado em Hegel “figura como um ideal a atingir, uma possibilidade, o momento ético que deveria incorporar a liberdade individual, concebida não como um atributo isolado, mas como plena integração no todo social”. (FONTES, 2006, p. 2007)

Hegel parte da concepção de “liberdade como uma determinação da vontade que difere do simples arbítrio. Liberdade só existe no intercâmbio com os outros que se expressa na eticidade. A eticidade seria o momento intermediário entre a família e Estado ou um tratado de direito público”. (FAVORETO, 2005, p. 53)

---

<sup>4</sup>Na perspectiva de Hegel, o termo eticidade está relacionado a dois conceitos abstratos - o direito e a moralidade. Assim, a liberdade se constitui no âmbito da eticidade e pode estar presente, na família, no Estado e na sociedade civil.

Compreendemos assim que, segundo Hegel, a liberdade constitui o âmbito da eticidade e que esta, com o intuito de efetivar a liberdade, está presente na família, na sociedade civil e no Estado.

Nas palavras de Hegel,

A família, a sociedade civil, o Estado apresentam-se como os três estádios de uma ascensão para o absoluto. A família é bem soldada por laços naturais, mas só conhece os seus interesses particulares. A sociedade civil, a fim de satisfazer as necessidades materiais dos homens, deve organizar instituições econômicas, sociais e jurídicas – que nem todas podem ser perfeitas. O Estado permite aceder a um nível superior: a administração, que se apóia na “classe universal” (os funcionários), consegue conciliar os interesses privados e os fins gerais. “O Estado é a realidade onde o indivíduo possui a liberdade e goza dela... Na história universal, só pode tratar-se de povos que formam um Estado. Com efeito, deve saber-se que um Estado é a realização da liberdade, ou seja, do objetivo final absoluto” (HEGEL, 1996 apud FAVORETO, 2005, p. 53).

Em relação à concepção de sociedade civil defendida por Hegel, Fontes (2006) afirma que esta

[...] torna-se, primeiro, burguesa, com uma localização histórica e social precisa. Em seguida, conserva uma valoração negativa, como expressão dos interesses particulares, e, finalmente, mantém uma relação tensa com o Estado. É parte dele, mas o limita, posto que sua universalidade permaneceria inconclusa enquanto a sociedade civil não fosse por ele absorvida. (FONTES, 2006, p. 208).

Quanto aos interesses particulares e egoístas presentes na sociedade civil, Hegel critica-os por serem não conciliáveis com o Estado. (FAVORETO, 2005, p. 54). Para ele, a lei e o direito constituem-se a essência de seu pensamento, pois “a lei representa a vontade geral, que declarada, promulgada e publicada, é a máxima expressão da racionalidade do Estado, no sentido de que o Estado exprime o interesse universal e a consciência própria do povo organizado”. (FAVORETO, 2005, p. 54).

Por meio dessa citação, podemos destacar que Hegel, ao compreender o Estado como expressão do interesse universal, não considera o Estado como uma necessidade da sociedade dividida em classes.

Assim,

Enquanto Hegel vê uma sociedade sem classes, sem contradições, Marx aponta o interesse de classe, a imparcialidade e, conseqüentemente, a fusão da classe operária como um todo no interesse político. Um interesse político que não se limita no fictício, no metafísico e no abstrato, mas, segundo ele, no real. (FAVORETO, 2005, p. 62).

Na afirmação anterior é apontada uma das divergências entre o pensamento de Hegel e o de Marx. Outro aspecto que se difere no pensamento destes dois autores é referente à produção do pensamento humano, pois para Marx, “o pensamento é a reprodução das próprias condições materiais” (FAVORETO, 2005, p. 65), enquanto que Hegel “pressupõem uma sobre determinação do pensamento sobre o ser. A apresentação do real é pelo pensamento. A atividade humana é o pensamento e este último determina as relações reais”. (Idem, p. 54)

Marx e Engels afirmam:

Não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. (MARX e ENGELS, 1998, p. 19).

Nessa perspectiva

Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 1998, p. 19).

Quanto à relação entre Estado e sociedade civil, Marx pressupõe a inversão entre Estado e sociedade civil. Partindo dessa inversão, “o Estado

passa a ser condicionado, determinado e produto da sociedade civil. Ao ser ocupado por classes civis, este perde seu caráter universal, tornando-se representante de interesses particulares”. (FAVORETO, 2005, p. 65)

Dessa forma, enquanto Hegel não presume a sociedade dividida em classes e compreende o Estado como expressão dos interesses universais, Marx, assim como Engels, considera a sociedade dividida em classes e vê no Estado um representante dos interesses particulares de uma determinada classe, a dominante. Pois, Marx e Engels, considerando a divisão do trabalho, afirmam que por meio desta divisão dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. (MARX e ENGELS, 1998, p. XXXI).

Assim,

Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado. Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõem na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação. Por consequência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas. De lutas travadas sobre o terreno do Estado enquanto poder geral e representante superior da própria sociedade civil. (MARX e ENGELS, 1998, p. XXXI).

Portanto, em contraposição às perspectivas jusnaturalistas de Estado de Hobbes, Locke e Rousseau e da concepção de Estado em Hegel, verifica-se as teses levantadas por Marx. De acordo com Gruppi (1980), a teoria sobre o Estado de Marx, ou seja, a concepção marxista levanta uma visão crítica do Estado, a crítica da concepção burguesa do Estado - e, por conseguinte, da democracia burguesa ou do liberalismo.

Primeiramente Marx indica que:

Não é o Estado que funda a sociedade civil, pelo contrário, é a sociedade civil, entendida como o conjunto das relações econômicas (essas relações econômicas são justamente a anatomia da sociedade civil), que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante. (GRUPPI, 1980, p. 27).

Nas palavras de Marx e Engels:

Não é o Estado que cria a sociedade civil, conforme pretendia Hegel. Ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. A sociedade civil é o verdadeiro lar e cenário da história. Abarca todo o intercâmbio material entre os indivíduos, numa determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas. (MARX e ENGELS, 1998, p. XXXI)

Deste modo, podemos afirmar que não é o Estado que determina as relações econômicas, porém, ele é um elemento essencial dessas relações, justamente porque as garantem e a sustentam.

Assim sendo Marx e Engels afirmam que

com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente. (MARX e ENGELS, 1998, p. 74).

Nesta perspectiva, considerando o Estado como:

A forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei. (MARX e ENGELS, 1998, p. 74).

Engels contribui na perspectiva dessa análise da origem do Estado moderno, quando afirma que o mesmo se tornou uma necessidade à medida que a sociedade foi atingindo estágios avançados de desenvolvimento econômico, sendo que o Estado é resultado da divisão da sociedade em classes.

Engels indica que este Estado é:

A confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por

antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer a choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2002, p. 135-136).

O Estado nesse sentido é responsável por regulamentar a luta de classes e mediar esta correlação de forças existentes entre as classes antagônicas. Como afirma Lênini, “o Estado é uma máquina destinada a manter o domínio de uma classe sobre a outra”. (LÉNINI, 1975, p. 138).

Desta forma, Marx e Engels, afirmam que “o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo”. (MARX e ENGELS, 2008, p. 12).

Assim, ao caracterizar a essência da constituição do Estado moderno, Engels afirma:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. (ENGELS, 2002, p. 137).

Por meio desta citação podemos compreender que o Estado surge concomitantemente à divisão de classes, onde as mesmas possuem interesses antagônicos que precisam ser mediados por uma instituição jurídica e que esse mesmo Estado atende de forma mais enfática os interesses da classe dominante

e se organiza conforme a dinâmica do modo de produção de uma determinada sociedade para garantir seu pleno funcionamento.

Ainda por meio dessa citação, inferimos conforme afirma Marx e Engels, que “a moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas”. (MARX e ENGELS, 2008, p. 9).

Nas palavras de Marx e Engels a respeito da sociedade burguesa, afirmam que “no lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas ela colocou uma exploração aberta, desavergonhada, direta e seca”. (MARX e ENGELS, 2008, p. 12).

Assim, sendo “nossa época- a época da burguesia - caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado”. (MARX e ENGELS, 2008, p. 9)

Marx, ao se referir ao estado capitalista, argumentava que tendo a origem do Estado ligada às relações de produção, o mesmo “não representa o bem comum, mas é a expressão política da classe dominante. O Estado capitalista é a resposta à necessidade de mediar o conflito de classe e manter a “ordem”, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia”. (CARNOY, 1984, p. 21),

Portanto, a essência do Estado é baseada nos princípios da burguesia, nos princípios da sociedade dividida em classes.

Assim,

Compreendemos o Estado capitalista como a representação processual e contraditória de interesses de classes ou de suas frações, e como uma componente do próprio processo de acumulação de capital que não sobrevive sem a força da mão estatal, e, para que esse processo seja permanentemente alimentado, a forma assumida pelo Estado é uma de suas condições pilares. (XAVIER e DEITOS, 2006, p. 68).

Deste modo, procuramos, no decorrer desta seção, apresentar como o Estado Moderno foi se constituindo e como o mesmo exprime seu caráter de classe. Percebe-se, desse modo, que o Estado é imprescindível para que o processo de acumulação do capital seja permanente. Deste modo, o Estado precisa se organizar conforme as necessidades materiais de cada momento histórico, assunto este que trataremos na seção seguinte.

## **1.2. As transformações no modelo de produção capitalista e a demanda de uma nova organização do Estado**

Para um sistema de produção manter seu funcionamento, mesmo sendo por um determinado momento, é preciso que todas as relações políticas, econômicas, sociais e culturais sejam coerentes com os princípios que norteiam este sistema, para que o mesmo mantenha certa estabilidade necessária para sua manutenção. (HARVEY, 2010, p.117).

Para que as questões organizacionais dos modelos de acumulação do capital se efetivem em sua totalidade é preciso o auxílio de instituições que trabalham em prol dos interesses desse modo de produção. Instituições como o Estado, por exemplo, que sofre grande interferência dos modelos de produção do capital, se organiza segundo os preceitos deste determinado modo de produção. Assim, além do Estado sofrer influência das diferentes configurações que assume a produção do capital, ele é uma instituição que perpassa todas as relações sociais existente em uma sociedade, tornando-se assim um instrumento de sustentação dos ideais capitalistas.

O Estado, por sua vez, tem importante papel neste processo de manutenção do capital, pois como afirma Sanfelice (2005) referindo-se ao pensamento marxista sobre o Estado, “sua proposição central é a concepção de que o Estado, mais do que todas as outras instituições, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”. (SANFELICE, 2005, p. 90).

Ainda de acordo com Sanfelice:

Mesmo admitindo-se a autonomia relativa do Estado perante suas determinações materiais, é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo de produção capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital. (SANFELICE, 2005, p. 90).

Nesta perspectiva, Harvey (2010) afirma que a maneira como o Estado também está organizado é de grande relevância para a acumulação do capital, pois interfere diretamente, dentre outros aspectos, na disciplinarização da força de trabalho, processo esse que é de grande complexidade, pois:

Ela envolve em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 2010, p. 119).

É notável, portanto, como o funcionamento de um determinado modo de produção exige uma organização própria em todos os âmbitos da sociedade. É preciso treinar, educar e até mesmo mobilizar sentimentos sociais nos trabalhadores para que os mesmos se adaptem as exigências e normas daquela determinada forma de organizar a produção.

Dessa forma, percebemos a importância da ideologia na propagação de ideias, valores, comportamentos necessários à manutenção da ordem social vigente. Quanto a isso, Marilena Chauí (2000) mostra que “as três grandes

formas da alienação (social, econômica e intelectual)<sup>5</sup> são a causa do surgimento, da implantação e do fortalecimento da ideologia” (CHAUÍ, 2000, p. 220). Explica que a alienação se exprime numa “teoria” do conhecimento espontânea, formando o senso comum da sociedade. Por seu intermédio, são imaginadas explicações e justificativas para a realidade tal como é diretamente percebida e vivida (CHAUÍ, 2000, p. 220). Segundo Chauí, o senso comum é uma elaboração intelectual da realidade formulada por pensadores, intelectuais da sociedade que buscam explicar o mundo partindo do ponto de vista da classe social que pertencem, ou seja, a classe dominante de uma sociedade.

Dessa forma, a ideologia se caracteriza como elaboração intelectual do senso comum e é por meio dela que “o ponto de vista, as opiniões e as ideias de uma das classes sociais – a dominante e dirigente – tornam-se o ponto de vista e a opinião de todas as classes e de toda a sociedade” (CHAUÍ, 2000, p. 221).

Ao se referir à função primordial da ideologia, Chauí (2000) afirma que a mesma consiste em:

Ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos. [...] A produção ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e as idéias. (CHAUÍ, 2000, p. 221).

Percebemos assim, que é também por meio da produção ideológica, da elaboração intelectual do senso comum advindo da classe dominante, que os trabalhadores são educados e preparados para atenderem às exigências de uma determinada forma de organização da produção capitalista.

---

<sup>5</sup>Segundo a autora, as três formas de alienação se caracterizam da seguinte maneira: a **alienação social**, na qual os humanos não se reconhecem como produtores das instituições sociopolíticas e oscilam entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo o que existe, por ser tido como natural, divino ou racional, ou se rebelam individualmente, julgando que, por sua própria vontade e inteligência, podem mais do que a realidade que os condiciona; a **alienação econômica**, na qual os produtores não se reconhecem como produtores, nem se reconhecem nos objetos produzidos por seu trabalho; a **alienação intelectual**, resultante da separação social entre trabalho material (que produz mercadorias) e trabalho intelectual (que produz ideias). A divisão social entre as duas modalidades de trabalho leva a crer que o trabalho material é uma tarefa que não exige conhecimentos, mas apenas habilidades manuais, enquanto o trabalho intelectual é responsável exclusivo pelos conhecimentos (CHAUÍ, 2000, p. 219-220).

Kuenzer (1986), utilizando-se das palavras de Gramsci, também comenta como ocorre este processo de organização em vários âmbitos da sociedade conforme as necessidades do capital:

É neste sentido que Gramsci (1978, p. 375-408) mostra como o capitalismo, no início do século, introduziu, pelo taylorismo, cujo fundamento é a heterogestão, uma forma de organização, relações técnicas e uma concepção de trabalho coerente com os interesses hegemônicos da classe dominante, e como essa forma estrutural e superestrutural trabalhou no sentido da formação do tipo adequado de homem. A hegemonia vem da fábrica e toda relação hegemônica é uma relação pedagógica, devendo ser entendida não só como direção política, mas como direção moral e cultural. (KUENZER, 1986, p. 15).

Desta forma, no período de expansão de pós-guerra, de 1945 a 1973, houve um conjunto de práticas que permitiu denominar o modelo de produção do capital como fordista, uma forma de organização da produção do capital que se tornou um modo de vida social para as pessoas.

No entanto, embora a implantação do fordismo não tenha ocorrido de forma simples, a data inicial desta forma de produção, segundo Harvey “deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearbon, Michigan”. (HARVEY, 2010, p. 121)

Os estudos de Taylor, em específico “Os princípios da Administração Científica”, publicados em 1911, influenciaram muito na organização do trabalho no modelo fordista, pois afirmava que por meio da simplificação de cada processo de trabalho e fragmentando as tarefas segundo padrões extremamente severos de tempo e movimento podia-se aumentar de forma significativa a produtividade do trabalho. (HARVEY, 2010, p. 121).

Segundo Gounet, “o fordismo era uma nova organização na produção e no trabalho, destinada a fabricar seu veículo, por um preço relativamente baixo, de forma que fosse comprado em massa” (GOUNET, 1999, p.18). Dessa forma,

para atender a demanda de um amplo consumo, era necessário uma produção em massa, tendo que racionalizar as operações dos funcionários e acabar com os desperdícios, pois desta forma, seria possível reduzir os custos da produção e conseqüentemente o preço da venda do produto.

Nesse processo de busca pela produção em massa, a primeira racionalização que ocorre, ainda segundo Gounet (1999), é o parcelamento das tarefas, provocando uma desqualificação dos operários, pois estes “em vez de fazer um veículo inteiro, faz apenas um número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho”. (GOUNET, 1999, p. 19).

Além disso, para fazer a ligação entre estes trabalhos individuais, Ford criou a esteira, um invento que possibilitou às empresas um grande crescimento na produção. Um instrumento controlável pela própria empresa que determina a velocidade e a quantidade de movimentos que o trabalhador terá que efetuar para que o produto esteja pronto em um determinado espaço de tempo. A invenção proporcionou tanto sucesso ao mundo industrial, que a mesma, ainda hoje, é instrumento indispensável e regulador da linha de produção das mercadorias.

Ford tinha conhecimento de que,

Produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2010, p. 121).

Portanto, Ford tinha consciência de quão complexas e necessárias seriam as transformações políticas e sociais para que seu modelo de produção se efetivasse. Desta forma, ao oferecer o dia de oito horas e cinco dólares, Ford não estava apenas interessado em fazer com que os trabalhadores criassem disciplina necessária para operarem na linha de produção, mas também, proporcionar aos “trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que

consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores”. (HARVEY, 2010, p. 122).

Parece-nos que não seria difícil arranjar trabalhadores para suprir as vagas do mercado, devido à possibilidade de consumo que a renda proporcionava, no entanto, não era

Fácil a aceitação de um sistema de produção que se apoiava tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho puramente rotinizado, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo. (HARVEY, 2010, p.123).

Por este motivo, Harvey (2010) afirma ter ocorrido uma grande rotatividade de trabalhadores no modelo fordista de produção. Ainda segundo o autor, Ford utilizou praticamente apenas mão de obra imigrante em seu processo produtivo, pois os imigrantes se adaptavam às exigências que o mesmo impunha, enquanto que os americanos apresentavam resistência.

Esse foi um dos fatores apontados por Harvey (2010, p. 123) por causar o impedimento da propagação do fordismo nos anos entre guerras. Outro fator explicitado pelo autor que se apresentava como barreira para a disseminação do fordismo estava nos mecanismos de intervenção estatal. Deste modo,

Foi necessário conceber um novo modo de regulamentação para atender aos requisitos da produção fordista; e foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado. (HARVEY, 2010, p.124).

Nesse período (por volta de 1915), em que a forma de organização social de produção buscava sua consolidação nos princípios *tayloristas/fordistas* de produção, a forma de organização do Estado estava pautada nos princípios liberais do século XVIII, onde seus defensores, tendo como principal representante Adam Smith (1723-1790), acreditavam que o próprio mercado tinha mecanismos eficientes de regulação das condições sociais e econômicas da sociedade, sendo rejeitada a intervenção do Estado na economia.

Porém, esses mecanismos do mercado que acreditavam ser eficientes para a regulação das condições sociais e econômicas de uma sociedade, começaram a ser contestados no início do século XX, pois não estavam proporcionando regulação social. Isto se tornou mais evidente com a crise de 1929. Segundo Harvey, “o problema da configuração e uso próprios dos poderes do Estado só foi resolvido depois de 1945”. (HARVEY, 2010, p. 125)

A partir desse momento o fordismo alcançou seu apogeu como regime de acumulação, sendo a base do período de expansão pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973. Em conformidade com o fordismo o Estado assume, mais especificamente nos países de capitalismo central, um novo caráter intervencionista, interferindo na sociedade, na economia e em outros setores que entendia ser necessário. Esse Estado foi denominado keynesiano ou Estado de Bem- Estar Social.

Para a reconstrução de um mundo pós-guerra, a intervenção estatal era vista como um fator de grande importância, e segundo Harvey, foi possível visualizar resultados satisfatórios tanto na economia como na vida das pessoas, pois

Ao longo deste período, o capitalismo nos países capitalistas avançados alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa, preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota. (HARVEY, 2010, p. 125).

Há neste momento, o que Gentili (1998) denomina de integração social, pois há uma garantia do emprego pleno<sup>6</sup>, onde o mercado necessita de mão de obra e os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho, proporcionando um crescimento na produção e no consumo. Além do pleno emprego e do acesso ao consumo,

Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência

---

<sup>6</sup> Compreendemos que o termo “pleno emprego”, utilizado pelo autor Pablo Gentili, se refere à possibilidade de o trabalhador – que vende sua força de trabalho – consumir os bens socialmente produzidos.

médica, educação, habitação, etc., além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (HARVEY, 2010, p.129).

Por isso é que o autor afirma que o “fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total” (HARVEY, 2010, p.131), pois ao ter-se uma produção em massa, havia também uma padronização de consumo.

Isso, porém, começou a gerar críticas, com o argumento de que a vida baseada em um regime de consumo padronizado, não tinha qualidade, pois o consumo padronizado faz com que não haja tanta discrepância no acesso aos produtos, pois não há uma variedade de produtos destinada apenas à uma parcela da sociedade. Os produtos são padronizados, com custos mais baixos, onde a grande maioria tem a oportunidade de usufruir os mesmos. Sendo assim, há um menor distanciamento entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção, algo nada interessante quando um dos fundamentos do capitalismo é a divisão de classes, onde é necessário que uns possuam um padrão de vida elevadíssimo e tenham acesso ao que é mais avançado na sociedade, enquanto outros trabalham em precárias condições para conseguir adquirir o mínimo necessário para sobreviver.

Dessa forma, este cenário de intervenção do Estado e elevação do padrão de vida da população dos países de capitalismo central teve seu funcionamento até 1973, quando ocorre uma forte recessão provocada, entre outros fatores, pela crise do petróleo e pela estagnação das taxas de lucro, provocando a diminuição no ritmo do crescimento econômico. Dessa forma, inicia um processo de transição para um novo modelo de acumulação do capital.

Segundo Harvey (2010, p. 135), nos anos 60 já havia sinais da fragilidade do modelo fordista. Porém, “o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 2010, p. 135).

O problema central do fordismo, segundo Harvey, se resume em uma única palavra: rigidez. Segundo ele,

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes (HARVEY, 2010, p. 135).

Havia, portanto, no modelo fordista uma rigidez presente em todo o processo produtivo, inclusive no acesso ao consumo. Com a recessão de 1973, inicia-se então o processo de enfraquecimento do fordismo e as décadas de 1970 e 1980 se tornam um período de reorganização econômica e política. Apresenta-se desta forma, os primeiros indícios da passagem do fordismo para um novo regime de acumulação: a acumulação flexível pautada nos princípios toyotistas<sup>7</sup> de produção. Esta é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se “apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. (HARVEY, 2010, p. 140).

Percebe-se assim, que há uma reestruturação na organização do mercado de produção, principalmente no processo produtivo. Assim o mercado de trabalho também sofre significativas mudanças, que interferem na atuação e na vida do trabalhador. Pois,

diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 2010, p. 143).

Segundo Gounet (1999, p. 29), o novo sistema de produção exige ainda mais do trabalho operário que o fordismo, pois há uma grande intensificação do trabalho. Ao caracterizar o sistema toyotista, Gounet afirma que é “um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações

---

<sup>7</sup>A nova organização do trabalho foi implantada progressivamente, nas duas décadas de 1950 e 1970, na Toyota. Tem uma dupla origem: primeiramente, as empresas japonesas precisavam ser tão competitivas quanto às americanas, e depressa, sob pena de desaparecerem. Em 1945, logo após a derrota japonesa e no momento da ocupação aliada, o presidente da Toyota, Kiichiro Toyoda, declara que é vital alcançar os norte-americanos em três anos, sem o que será o fim da indústria automobilística japonesa. (Toyota é o nome da empresa, mas a família que a controla chama-se Toyoda). (GOUNET, 1999, p. 25).

da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada”. (GOUNET, 1999, p. 29).

Partindo dessa afirmação, podemos destacar que o toyotismo apresenta algumas características divergentes ao fordismo, como por exemplo, a alocação de recursos de acordo com a demanda, ou seja, o processo produtivo ocorre a partir da venda do produto, há uma redução nos desperdícios proporcionando aumento da eficiência e contrário ao fordismo marcado pela rigidez no processo, no toyotismo há flexibilidade no produto, no processo, assim como no consumo. Segundo Gounet:

O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para “satisfazer” a equipe que vem depois da sua na cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, **aparentemente**, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal chegou a hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade. (GOUNET, 1999, p. 33).

É interessante ressaltar que o toyotismo superou o fordismo por incorporação, ou seja, aperfeiçoou algumas questões que não deram certo no fordismo e não eliminou totalmente a organização fordista. Assim, o sistema Toyota seria:

[...] Uma autêntica inovação que se desenvolveu dentro do fordismo e levou a novos princípios. Justificando-se na diversificação e aceleração da demanda de consumo, o sistema Toyota, através do *Just in Time*, estaria muito mais apto a responder aos ditames atuais do mercado do que à forma fordista de produção de massas. (OLIVEIRA, 2000, p. 78).

Outro fator a ser enaltecido é que o novo regime de acumulação propaga a ideia de que se exige mais do trabalhador, até mesmo “maior qualificação” para saber desenvolver várias tarefas dentro da indústria, no entanto, no que se refere ao salário, não há um ajuste na remuneração desse trabalhador que agora não mais desempenha uma única tarefa o dia todo, mas sim, efetua várias e distintas

tarefas ao longo de sua jornada de trabalho e cada vez mais, vai sendo desapropriado de sua força de trabalho. (GOUNET, 1999, p.30).

Juntamente com todas essas mudanças na organização econômica, inicia-se a partir desses fatos nos países de capitalismo central um movimento para dar espaço a uma nova conjuntura política, mais de acordo com as necessidades que o novo modelo de acumulação do capital estava a exigir. Iniciou-se, portanto, o processo de implantação do neoliberalismo.

Fiori caracteriza esse neoliberalismo como:

[...] uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores. Isto acontece porque essa vitória neoliberal se dá logo após uma época em que as políticas públicas e a luta dos trabalhadores conseguiram em conjunto construir uma das obras institucionais que eu reputaria das mais complexas e impressionantes que a humanidade conseguiria montar, o que foi o chamado *welfare state*. (FIORI, 1997, p. 205).

Quando, porém, falamos em neoliberalismo, precisamos ter em mente que neoliberalismo se difere do liberalismo do séc. XVIII. Petras (1997) aponta algumas diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo:

No início, os liberais abriam mercados; agora os neoliberais mudam do mercado doméstico para o externo, minando as bases dos mercados locais para atender aos consumidores internacionais. O liberalismo converteu os camponeses em proletários; o neoliberalismo converte os trabalhadores assalariados em setores “informais”, lupens, ou de trabalhadores autônomos. O liberalismo foi forçado pelo movimento a aceitar a legislação trabalhista, a previdência social e as empresas públicas; o neoliberalismo prejudica o movimento trabalhista, elimina a legislação social e representa um retorno à fase inicial do liberalismo, anterior à existência dos sindicatos e dos partidos de trabalhadores. O liberalismo estimulou o crescimento das cidades e dos complexos urbano-industriais; o neoliberalismo prejudica as cidades, transformando-as em enormes favelas, dividindo-as entre os muito ricos e os muito pobres, com uma classe média que tende a desaparecer. (PETRAS, 1997, p. 17).

Carcanholo (2011) afirma que “o neoliberalismo pode ser interpretado como uma das formas de resposta do capitalismo a sua própria crise dos anos 1960/70”. (CARCANHOLO, 2011, p. 10) Segundo ele,

A validação de novas políticas econômicas que garantissem a retomada do processo de acumulação de capital no bloco de países capitalistas, após a crise dos anos 1970, exigiu uma concepção de desenvolvimento que disputasse a hegemonia com o keynesianismo. A esta nova concepção de desenvolvimento, inspirada nas teses liberais, portanto a este “novo liberalismo”, convencionou-se denominar neoliberalismo. (CARCANHOLO, 2011, p.11).

Para Carcanholo (2011) podem ser levantadas várias diferenças entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo. A primeira delas se refere à defesa pela constituição de um Estado mínimo. Segundo ele,

O papel que se atribui ao Estado no liberalismo clássico é o de um Estado mínimo que deveria garantir a liberdade individual, mas não por uma relação entre governo e governados, mas sim através do pacto social, estabelecido pelos indivíduos, que prezasse pelos direitos naturais do homem, dentre eles e fundamentalmente o direito à propriedade. O Estado “funcionaria como um árbitro reconhecido e imparcial que administraria os possíveis conflitos entre indivíduos que poderiam advir do funcionamento do estado natural”. Já o novo liberalismo que passa a prevalecer após a crise capitalista dos anos 1970, o neoliberalismo, prega o Estado mínimo como uma forma de propiciar o livre funcionamento do mercado. No entanto, é necessária a efetiva presença estatal, um Estado forte, para que se constituía o Estado mínimo. (CARCANHOLO, 2011, p.14)

Outra questão que Carcanholo (2011) aponta é o caráter do liberalismo clássico que segundo ele era mais progressista,

[...] de combate à aristocracia e de luta contra os privilégios da nobreza e dos direitos feudais, enquanto que o do neoliberalismo se consolida como uma opção de desenvolvimento alternativa ao keynesianismo, acusando-o de ser o responsável pela crise dos anos 1970, e defendendo a volta de uma suposta “ordem estabelecida” antes da adoção dessas políticas, na qual, afirmam seus defensores, prevaleceria a concorrência perfeita e

a democracia. O neoliberalismo, por extensão, possui um caráter muito mais conservador. (CARCANHOLO, 2011, p. 14).

Um outro aspecto por ele levantado, é que:

O neoliberalismo abandona o campo meramente ideológico de sociedade, a “sociedade de mercado”, ou seja, o neoliberalismo se torna hegemônico não somente em termos teóricos e ideológicos, mas também sob a forma de políticas econômicas e mais, diante das transformações mundiais ocorridas no pós-1970, o neoliberalismo passa a ser entendido como suposta “vitória histórica do capitalismo”, uma demonstração histórica da adequação e superioridade do mercado – uma unilateralidade que se refletiu no que se convencionou chamar de pensamento único, ou TINA (*there is no alternative*). (CARCANHOLO, 2011, p.14-15).

Quanto aos fundamentos filosóficos do liberalismo clássico e do neoliberalismo, afirma:

Os fundamentos filosóficos do liberalismo clássico estão dados pela filosofia dos direitos naturais, o que significa que o ser humano, com base em sua natureza, possui determinados tipos de comportamento moral. O chamado *homem econômico* seria uma consequência da natureza humana. Já no neoliberalismo as esferas políticas e sociais são reflexos da economia. O comportamento econômico maximizador do indivíduo, que em sua escolha racional otimizada aplica análises de custo-benefício, é que determina o comportamento do ser humano nas outras esferas, social, política, etc. (CARCANHOLO, 2011, p.15).

Por outro lado,

Se antes, no liberalismo clássico, os valores fundamentais do homem eram a razão e a liberdade, além do que, com maior clareza em autores como Rousseau, liberdade e igualdade, ao menos no plano mais formal, jurídico, fossem quase que inseparáveis, no neoliberalismo a liberdade passa a se subordinar aos ditames da economia. Mais precisamente, no neoliberalismo a desigualdade passa a ser um valor, algo desejável, no sentido de que, do ponto de vista econômico, a desigualdade como meta é o que dá sentido à busca por produtividade e eficiência, enquanto que, do ponto de vista moral, o incentivo ao esforço pessoal só teria sentido com a

desigualdade, ou melhor, a diferenciação social seria o prêmio por aquele primeiro. (CARCANHOLO, 2011, p.15).

Essas diferenças entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo nos ajudam a compreender que essas mudanças ocorreram devido a uma reestruturação social que foi necessária para que as necessidades do novo modelo de acumulação do capital fossem atendidas.

Estas mudanças ocorridas em virtude de um processo de reestruturação social, implicou também em uma alteração na forma de atuação da escola, pois ideologicamente era preciso formar um novo homem. O Ensino Médio e a Educação Profissional ganham atenção neste contexto político em que esta nova forma de Estado estava se consolidando, assunto este que discutiremos no capítulo 2.

Se pensarmos na especificidade brasileira no que se refere ao processo de reorganização do Estado, iniciou-se de modo particular na década de 1990 um movimento de reorganização do Estado<sup>8</sup> “tendo em vista ampliar sua eficiência e capacidade de regulação”. (ZANARDINI, 2007, p. 247) Nesse contexto, a proposta é implementar a administração pública gerencial, com o intuito de “diminuir a intervenção do Estado na economia, melhorar a sua capacidade de gestão e instituir o controle público sobre a máquina estatal, a reforma administrativa, mas também política e ideológica do Estado”. (ZANARDINI, 2007, p. 247)

Zanardini (2007), corroborando com as ideias de Shiroma (2002), mostra que a perspectiva de reforma do Estado implementada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado aparecia também em um documento produzido pela CEPAL, onde afirmava que “O Estado administrador, provedor, benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazos”. (CEPAL, 1995 in ZANARDINI, 2007, p. 248).

---

<sup>8</sup> Existem diversos fatores políticos, econômicos e sociais que propiciaram a reorganização do Estado na década de 1990. Sobre o assunto ler: CARVALHO, E.J. G. Gestão escolar: da centralização à descentralização. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/ UFES, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 39-59, jul./dez. 2012.

Assim sendo,

É possível considerar que o objetivo da reforma, particularmente através da administração pública gerencial, é garantir a definição de novas instituições – agências reguladoras e organizações sociais, as quais são orientadas por estratégias de gestão específicas: competitividade, flexibilidade, descentralização<sup>9</sup> e controle de resultados. (ZANARDINI, 2007, p. 251).

Zanardini (2007) aponta que características da globalização e do liberalismo estão presentes no Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro. Segundo ela, essas características ficam evidentes quando

[...] aponta a necessidade de superar a ineficiência da máquina administrativa e implementar a modernização da administração, a desburocratização, e enfatiza a necessidade de flexibilização, o controle de resultados e a valorização de aspectos subjetivos, necessária ao controle do processo produtivo; em suma, implementar a perspectiva de eficiência e, portanto, de uma “nova racionalidade”, presente na lógica do mercado. (ZANARDINI, 2007, p. 253).

Compreendemos, portanto, que a Reforma Gerencial do Estado se caracterizou como uma necessidade de mudança nos princípios orientadores do Estado para que este pudesse atender de forma mais eficiente as necessidades demandadas pela nova forma de organização de produção do capital.

Na seção seguinte dialogaremos com autores que discutem o Estado Liberal e o Estado de Bem Estar Social, com o intuito de melhor compreendermos qual a relação destas formas de organização do Estado com as formas de organização da produção capitalista.

---

<sup>9</sup>Viriato (2004) chama a atenção para a diferenciação entre descentralização e desconcentração, pois “descentralizar significa redistribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos, ao passo que desconcentrar significa delegar determinadas funções à comunidade local, mantendo centralizadas as decisões sobre os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos”. Para melhor entendimento: VIRIATO, E. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, A, B. (org) Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004. (p. 36-60).

### **1.3. O Estado Liberal e o Estado de Bem-Estar-Social e sua necessidade de reproduzir o modo de produção capitalista**

Adam Smith, principal representante do liberalismo econômico do século XVIII, “argumentou que os homens eram inteiramente impulsionados pelo desejo de melhorar sua condição e o aumento de seus bens (ganho material) era o meio pelo qual a maioria deles conseguia essa condição melhor”. (CARNOY, 2004, p. 36).

Compreende-se assim que a busca do interesse próprio, individual, estava atrelada a questões econômicas de melhorias de condições materiais. Para Smith, o papel do Estado sob esta dinâmica tornava-se secundário, pois quem controlaria a organização das relações da sociedade seria a “mão invisível do mercado”, sendo assim, o Estado atuaria apenas nas relações em que não seria conveniente o mercado intervir.

Nesta perspectiva, tendo o mercado como regulador das relações sociais, políticas e econômicas, o trabalho se apresenta como fonte principal para aumentar a riqueza individual e a própria riqueza da nação. Desse modo, a divisão social do trabalho, onde as pessoas realizam diferentes funções, torna-se necessária e natural, pois cada um possui também necessidades diferentes. Nas palavras do autor:

Entre os homens, os caracteres e habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros, as produções diferentes dos respectivos talentos e habilidades, em virtude da capacidade e propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca, são como que somados em um cabedal comum, no qual um pode comprar qualquer parcela da produção dos talentos dos outros, de acordo com suas necessidades. (SMITH, 1988, p. 26).

É notável que para Smith é necessário que as pessoas realizem diferentes trabalhos conforme a capacidade de cada um, pois as necessidades são diferentes dependendo da classe social que o indivíduo pertença.

Hayek (1987), economista austríaco, representante do liberalismo clássico, também compartilhava com a ideia da necessidade de um Estado estar atuando em determinados setores da sociedade, pois segundo ele:

Em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o Estado ficar sem qualquer função. Um sistema eficaz de concorrência necessita, como qualquer outro, de uma estrutura legal elaborada com inteligência e sempre aperfeiçoada. (HAYEK, 1987, p. 60).

Isso apenas reforça o caráter interventor do Estado, e o papel que o mesmo tende a desempenhar enquanto legitimador dos princípios hegemônicos. No que se refere às atribuições do Estado, é possível afirmar que a educação escolar é um dos elementos que o Estado assume, que intervêm. Smith (1983), ao tratar dos gastos do Soberano ou do Estado, discute em um dos artigos de sua obra, os gastos das instituições para a educação da juventude. Embora ele afirme que as pessoas comuns não possam ser tão bem instruídas<sup>10</sup> como as pessoas que possuem alguma fortuna, não desconsidera a necessidade de o Estado oferecer à classe das pessoas comuns o que é essencial da educação. Nas palavras do autor,

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação. (SMITH, 1983, p. 215).

Percebemos assim, que o Estado tem sim a função de legitimador dos interesses dominantes, no entanto, deve apresentar um certo compromisso com

---

<sup>10</sup> É importante destacar que Adam Smith (1723- 1790), economista do século XVIII, estava dialogando com a aristocracia, em um momento histórico que a discussão sobre educação para a classe trabalhadora era muito incipiente. O foco de seus estudos estava em descobrir como enriquecer as nações, como fazer os países avançarem produtivamente de forma diferente que os fisiocratas defendiam, ou seja, como enriquecer sem as propriedades de terra. Adam Smith foi o primeiro teórico a perceber que a divisão do trabalho aliena o homem.

a classe trabalhadora, pois sendo o Estado resultante do embate entre essas duas classes, este necessita mediar o conflito entre as mesmas, para isto, ora atende os interesses dominantes, ora atende minimamente as necessidades da classe trabalhadora.

Hayek desenvolveu a partir de 1940 uma teoria chamada de Teoria da Desigualdade Produtiva, na qual considerava a desigualdade como algo muito produtivo, enquanto que a igualdade resultava em improdutividade. Para ele “a desigualdade gerava competição, a competição geraria qualidade e a quantidade aumentaria a riqueza. A sociedade transformar-se-ia em uma sociedade livre e, ao mesmo tempo, unida, sem pobres”. (VIEIRA, 2001, p. 21).

Desta forma, é possível perceber que na concepção liberal defendida por Hayek, a concorrência efetiva é a melhor maneira de orientar os esforços individuais. (HAYEK, 1987, p. 58).

Hayek, assim como os outros defensores do liberalismo, deposita no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, cabendo apenas para ele, por meio de seus esforços individuais, a tarefa de competir no livre mercado. Segundo Hayek, “é esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta, que constitui a essência da visão individualista”. (HAYEK, 1987, p.76).

Para enfatizar esta visão individualista e da responsabilização dos indivíduos pela condição econômica e social em que se encontram, utilizo-me das palavras de Hayek:

Os valores econômicos são-nos menos importantes do que muitas outras coisas justamente porque em matéria de economia temos liberdade para decidir o que é mais (ou menos) importante para nós. Ou, bem poderíamos dizê-lo, porque na sociedade atual cabe a nós resolver os problemas econômicos da nossa existência. (HAYEK, 1987, p.100).

Por meio dessa afirmação podemos nos perguntar: para que grupo social é permitido escolhas? Será que os valores econômicos não interferem na possibilidade de escolha? “Nossa liberdade de escolha, no regime de concorrência, repousa na possibilidade de podermos procurar outra pessoa para

satisfazer os nossos desejos, caso alguém se recuse a fazê-lo”. (HAYEK, 1987, p. 101).

Ao nos referir à questão de escolhas, consideramos pertinente nos utilizar dos estudos de Marx e Engels (2008), para melhor compreendermos como as relações de produção interferem no campo do consumo e quanto isso está atrelado com o antagonismo entre burguesia e proletariado. Assim sendo,

[...] com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Esses trabalhadores, que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado. Com a expansão da maquinaria e da divisão do trabalho, o trabalho dos proletários perdeu toda a autonomia e deixou, assim, de interessar ao trabalhador. Ele se torna um apêndice da máquina, dele se exige o trabalho manual mais simples, monótono e fácil de aprender. Os custos do trabalhador se resumem aos meios de subsistência de que necessita para se manter e se reproduzir. O preço de uma mercadoria, portanto também do trabalho, é igual aos seus custos de produção. (MARX e ENGELS, 2008, p. 19).

Dessa forma, é possível compreender que sendo a venda da força de trabalho o único meio de sobrevivência do trabalhador, pois esse se encontra desprovido de algum meio de produção, vê-se obrigado a vendê-la como qualquer outra mercadoria. Sendo assim, por meio da maquinaria e da divisão do trabalho, a força de trabalho é simplificada, logo, seu custo também será. Portanto, a força de trabalho passa a valer menos e isso condiciona as possibilidades de acesso, de consumo aos bens produzidos socialmente e de escolher quais serviços serão mobilizados para satisfazer suas necessidades e desejos. É nessa perspectiva que encontramos significado na frase: “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”. (MARX e ENGELS, 1998, p. 11).

Assim, “chegamos hoje em dia ao ponto em que os indivíduos são obrigados a se apropriar da totalidade das forças produtivas existentes, não

somente para chegar a uma manifestação de si, mas antes de tudo para garantir sua existência”. (MARX e ENGELS, 1998, p. 82).

Kuenzer (1986), ao tratar da venda da força de trabalho do trabalhador, afirma que:

Esse trabalhador é o trabalhador assalariado, que, despossuído dos meios de produção, vende sua força de trabalho para garantir os meios necessários à sua subsistência. Ao capitalista, que compra essa força de trabalho, cabe fazê-la produzir valor; assim, o processo de consumo da força de trabalho é ao mesmo tempo processo de produção de mercadoria e de valor excedente. Ao comprar essa força de trabalho e ao incorporá-la aos meios de produção, o capitalista passa a ser seu proprietário, cabendo-lhe utilizá-la de tal maneira a produzir o maior valor possível. Assim, o trabalhador se caracteriza por não possuir mais sua força de trabalho, que passa a ser controlada externamente a ele, ao mesmo tempo que ele se aliena do produto, na medida em que este, fruto do trabalho coletivo, se separa dele, escondendo seu caráter de resultante de relações sociais entre pessoas que trabalham para aparecer como resultante de relações sociais entre coisas. Desta forma, o trabalhador assalariado já não se percebe no produto de seu trabalho, que se constitui em mero fragmento de um processo total, que ele não domina, não controla e que não lhe pertence. (KUENZER, 1986, p.76-77).

Portanto, em uma sociedade capitalista onde o que regem são os princípios do mercado e até mesmo os serviços básicos de saúde, educação, entre outros se tornam mercadorias, acredito ser questionável a afirmação de que todas as pessoas podem escolher quem irá satisfazer os seus desejos, pois cada um até poderá de certa forma escolher quem irá satisfazer seus desejos, mas dentro das limitações econômicas de cada um.

Uma pessoa com uma situação econômica bastante favorável, ao necessitar de serviços médicos, poderá escolher entre os melhores médicos. Nesta mesma situação, mas sendo uma pessoa que consegue, por meio do trabalho árduo, apenas os elementos necessários para a sobrevivência, não teria como escolher entre os melhores médicos, mas sim teria que recorrer ao sistema público de saúde, que na maioria das vezes não permite escolhas.

Na apresentação da obra: “Contribuição à crítica da economia política” de Karl Marx, Carcanholo (2007), afirma que:

A teoria marxista do valor permite-nos concluir, em primeiro lugar, que a contradição principal da atual fase capitalista é a que existe entre a produção e a apropriação da mais-valia, do excedente econômico em valor; que a atual expansão do capital especulativo e parasitário é a manifestação e o agravamento dessa contradição; que essa fase capitalista sobrevive até hoje, e o fez até agora, por mais de duas décadas, sobre a base de uma intensificação sem precedentes da exploração do trabalho. Tal exploração ocorre por meio da mais-valia relativa e absoluta, da superexploração dos trabalhadores assalariados e não assalariados de todo o mundo, incluindo os dos países mais miseráveis do planeta. (CARCANHOLO, 2007, p. 12).

Por meio dessa citação, percebemos que na perspectiva capitalista é extremamente natural e aceitável que haja uma classe, a dominante, que tenha acesso aos bens socialmente produzidos por meio da apropriação da mais-valia e do excedente, enquanto que a outra classe, a dos trabalhadores, sejam desapropriados de qualquer meio de produção e sejam “obrigados” a venderem sua força de trabalho para terem as mínimas condições de sobrevivência.

Portanto, utilizar-se do discurso de que no sistema de concorrência, há a possibilidade de escolhas e que os sujeitos por meio de seus esforços individuais é que conseguem melhorar suas condições materiais e sociais de existência, faz com que os próprios sujeitos se considerem os únicos responsáveis por estarem nas condições em que se encontram, tornando-os passivos em relação ao questionamento das reais causas que resultaram as suas condições. Na citação abaixo, fica claro como o pensamento liberal faz com que os sujeitos se sintam no dever de se esforçarem ao máximo, pois disso é que resultarão as melhorias das condições de vida.

Nada é mais intolerável do que saber que nenhum esforço de nossa parte pode mudar as circunstâncias; e, mesmo que nunca tenhamos a força de vontade suficiente para fazer o sacrifício necessário, saber que poderíamos escapar se nos esforçássemos bastante torna suportáveis muitas situações, por piores que sejam. (HAYEK, 1987, p. 103)

Friedman também compartilha dessa concepção de que os homens são diferentes e que, portanto, possuem necessidades diferentes, sendo

responsabilidade de cada indivíduo realizar suas próprias escolhas. Ao definir a essência da filosofia liberal, este teórico, assim a explica:

A essência da filosofia liberal é a crença na dignidade do indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidades de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo. Este ponto de vista implica a crença da igualdade dos homens num sentido, em sua desigualdade noutra. Todos os homens têm o mesmo direito à liberdade. Este é um direito importante e fundamental precisamente porque os homens são diferentes, pois um indivíduo quererá fazer com sua liberdade coisas diferentes das que são feitas por outros; e tal processo pode contribuir mais do que qualquer outro para a cultura geral da sociedade em que vivem muitos homens. (FRIEDMAN, 1988, p. 175)

É importante destacar que, embora o liberalismo esteja pautado nas leis do mercado, o mercado por si mesmo não é suficiente para manter em pleno funcionamento o capitalismo. Desta forma, Harvey (2010), crítico ao liberalismo, afirma que a intervenção do Estado se faz necessária à medida que

Algum grau de ação coletiva – de modo geral, a regulamentação e a intervenção do Estado – é necessário para compensar as falhas de mercado (tais como os danos inestimáveis ao ambiente natural e social), evitar excessivas concentrações de poder de mercado ou combater o abuso do privilégio do monopólio quando este não pode ser evitado (em campos como transporte e comunicações), fornecer bens coletivos (defesa, educação, infra-estruturas sociais e físicas) que não podem ser produzidos e vendidos pelo mercado e impedir falhas descontroladas decorrentes de surtos especulativos, sinais de mercado aberrantes e o intercâmbio potencialmente negativo entre expectativas dos empreendedores e sinais de mercado (o problema das profecias auto-realizadas no desempenho do mercado). (HARVEY, 2010, p.118)

Também Friedman (1988), embora defensor do liberalismo afirma que:

A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O que o

mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos- e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. (FRIEDMAN, 1988, p. 23)

No entanto, Borón (1994) afirma que de acordo com a concepção de Friedman:

O mercado e o Estado são princípios de organização social antagônicos e irreconciliáveis; aquele não só é importante em termos de desempenho econômico, mas é por sua vez o núcleo fundamental que preserva a liberdade econômica e política. O segundo, ao contrário, é o depositário – pelo menos tendencialmente – da coerção e do autoritarismo; é o berço da opressão, tanto como o mercado o é da liberdade. (BORÓN, 1994, p. 52).

Borón (1994), ao se referir a concepção liberal de Friedman, desconstrói a ideia de escolher entre ingressar-se ao mercado de trabalho ou ficar à margem dele, pois:

O que Friedman caracteriza como as duas “novidades” do capitalismo moderno, a empresa e o dinheiro, são apenas expressões fenomênicas que remetem a um fato muito mais profundo e que não pode ser desconhecido por esse autor: a violenta separação do produtor direto de seus meios de produção. Esta massiva expropriação de homens e de mulheres – aos quais a formação da economia capitalista deixa apenas munidos de sua força de trabalho – os obriga a ir ao mercado, independentemente de que o desejem, com o objetivo de buscar recursos necessários para a simples subsistência. Em nenhum país do mundo esse processo foi levado a cabo mediante uma consulta democrática. A ninguém foi perguntado se queria ou não ingressar no capitalismo. Foi um fato consumado a sangue e fogo, como o registra abundantemente a monumental bibliografia existente sobre a matéria. (BORÓN, 1994, p. 61).

O autor ainda afirma:

Uma vez realizada a separação do produtor direto de seus meios de subsistência, a venda de sua força de trabalho no mercado não pode ser concebida como uma expressão de sua liberdade mas precisamente de sua submissão. Que sentido teria falar de uma “liberdade de sobreviver”? (BORÓN, 1994, p.62).

Assim como a filosofia liberal defende a liberdade de escolha individual e a concorrência, há também a defesa pela garantia de um “mínimo” para que os sujeitos continuem participando do mundo produtivo. Desta forma, “não há dúvida de que, no tocante a alimentação, roupas e habitação, é possível garantir a todos um mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho”. (HAYECK, 1987, p. 124)

Hayek e Friedman ao defenderem os princípios liberais a partir dos anos de 1940 entravam em embate com os defensores da social-democracia que apresentava seu apogeu no ano de 1930.

Segundo Vieira,

O “Welfare State” é uma aderência social-democrata, assumida pelo Partido Trabalhista Britânico, fundado no começo do século XX, que resolve construir um Estado com amplos serviços sociais, baseado em dois princípios keynesianos: a busca do pleno emprego; e o desenvolvimento acelerado pelo investimento do Estado em combinação com o investimento privado e com a poupança popular. (VIEIRA, 2001, p. 20).

Desta forma, podemos afirmar que o “Welfare State” ou Estado de Bem Estar Social

Apesar de seu caráter parcial, dado que não chegou a alterar sua essência classista, essa abertura significou uma enorme conquista para as classes dominadas; por isso seria um gravíssimo erro de perspectiva considerar o *Welfare State* e a moderna democracia capitalista tão-somente como produtos de uma demoníaca conspiração da burguesia para enganar as massas. Integradas de maneira permanente à vida estatal, sua presença deu lugar a uma extraordinária expansão dos serviços assistenciais e das agências governamentais encarregadas de sua atenção. Ao mesmo tempo, as instituições político-representativas adquiriram uma inédita consistência realimentando dessa maneira a força dos setores populares no seio dos aparatos estatais. (BORÓN, 1994, p. 77).

Keynes, principal representante do Estado de Bem-Estar Social,

não só proclamou o fim do *laissez-faire* como, também, desenhou um elaborado conjunto de prescrições que na prática assignavam ao Estado o papel reitor no processo de acumulação capitalista. Com Keynes “o capitalismo se torna marxista”, reconhecendo o caráter estrutural de suas endêmicas contradições e confiando ao Estado- esse “capitalista coletivo ideal” de que falava Engels - as tarefas de sua própria organização. O mercado, que havia sido incapaz de organizar racionalmente a exploração capitalista, cedia sua vez ao Estado. (BORÓN, 1994, p. 160).

Compreendemos, portanto, que o Estado de Bem Estar Social demonstrou que foi possível proporcionar para a população maiores investimentos em serviços públicos e

[...] mais do que isso, demonstrou que- dentro de certos limites toleráveis para as classes dominantes- se podia redistribuir a riqueza; construir casas, hospitais e escolas, promover uma sociedade mais igualitária e oferecer uma gama extraordinária de bens públicos. Em suma, comprovou-se que com vinte anos de reformas o Estado democrático pôde fazer- no que concerne ao bem-estar coletivo e à dignidade cidadã das classes subalternas- muitíssimo mais do que fez o mercado no transcurso de dois séculos. (BORÓN, 1994, p. 167).

É importante destacar que neste contexto havia uma oposição ao Estado burguês, pois a URSS era a segunda potência mundial, repercutindo assim, em políticas sociais, de modo a amenizar as contradições capitalistas entre as classes. Deste modo, percebe-se que neste momento político a classe trabalhadora estava mais organizada o que possibilitou algumas conquistas já anunciadas na citação acima.

Oliveira (2000) mostra o movimento, as contradições que o Estado de Bem Estar Social apresenta, pois para ela o “*Welfare State* foi na realidade uma estratégia de governo desenvolvida pelo capitalismo; não se tratando, portanto, de um modelo de centro-esquerda que estaria respondendo a interesses também dos trabalhadores”. (OLIVEIRA, 2000, p. 48) Esta compreensão do Estado de Bem Estar Social se assemelha com a análise realizada por Warde (1984), já exposta na introdução deste capítulo. Ainda segundo Oliveira (2000):

Considerar o *Welfare State* como um projeto a ser perseguido pela classe trabalhadora, ou mesmo como um estágio

intermediário entre a sociedade dos capitalistas e a sociedade dos trabalhadores, é desconhecer o móvel fundamental do modo de produção capitalista: as relações sociais de produção calcadas na exploração do trabalho. Isso não implica negar que a vida de um modo geral sob os estados de bem-estar se apresenta mais confortável para os trabalhadores, mas reconhecer que essas condições materiais viabilizam um modelo de exploração baseado na mais-valia relativa. (OLIVEIRA, 2000, p. 48).

Diante desse contexto, onde por meio da organização do Estado de Bem Estar Social buscava-se um cenário econômico mais favorável ao desenvolvimento capitalista, de reconstrução política e econômica logo após a Segunda Guerra Mundial, vale,

[...] salientar que a instabilidade é, no capitalismo, algo inerente ao seu modo de produção, por não se tratar de uma forma econômica estática e inerente, mas sim por constituir-se, num processo dinâmico, em constante movimento, onde as contradições determinam sua própria evolução. Por esta razão, é bom lembrar que, mesmo com tantos “desperdícios”, esta foi a forma histórica que mais cresceu e evoluiu em termos materiais em tão pouco tempo. (OLIVEIRA, 2000, p. 49).

Ao analisar o percurso da história no que consiste na relação entre Estado e mercado, Borón (1994) afirma que:

O mercado demonstrou ser completamente inútil para resolver estes problemas e não porque funcione mal, mas porque sua missão não é a de fazer justiça mas a de produzir lucros. Por isso a iniciativa privada não criou sistemas de saúde para atender as classes populares; tampouco fez nada para assegurar habitação para os setores de menores ingressos; sua contribuição para a capacitação da força de trabalho foi quase insignificante. Ao contrário, acentuou as tendências para a desigualdade social ao promover extraordinárias disparidades na distribuição de renda. (BORÓN, 1994, p.204)

Nessa perspectiva, o Estado precisa valer-se de mecanismos para intermediar o conflito entre as classes sociais antagônicas para que o sistema

capitalista continue funcionando. Um destes mecanismos são as políticas sociais, tema esse que discutiremos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II

# A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ESTADO, APÓS A DÉCADA DE 1990

---

Neste capítulo discutiremos o Estado e sua interferência na organização das políticas sociais assim como na organização do sistema educacional, ganhando destaque, a organização das políticas voltadas para o Ensino Médio e a Educação Profissional. Partindo da compreensão da relação Estado, sociedade e reestruturação produtiva apresentada no capítulo anterior, mostramos como o Ensino Médio e a Educação Profissional se encontram nesse contexto, assim como a tendência de formação a partir da década de 1990, que vem embasando esta etapa e esta modalidade de ensino.

### **2.1. As Políticas Sociais e sua relação com o Estado Capitalista**

Nas seções do capítulo anterior, discutimos as formas de organização que o Estado Capitalista foi e vem assumindo, onde a relação fundante do Estado, capital e trabalho, permanecem inalteradas. Sendo assim, a luta de classes, e a relação de dominação de uma classe sobre a outra precisam ser mediadas pelo Estado para que haja certo equilíbrio na sociedade. Desta forma, quando pensamos no estágio em que o capitalismo se encontra, podemos afirmar que “as relações entre capital e trabalho se complexificam e se agudizam”. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2012, p. 49).

Nessa perspectiva, compreendemos que as políticas sociais dirigidas, pelo Estado, “representam um resultado da relação e do complexo

desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais”. (FALEIROS, 1980, p. 41).

Nas palavras de Saviani (2011):

A política social é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a “política social” o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente. (SAVIANI, 2011, p. 211).

Assim sendo,

É neste contexto que a classe operária, denunciando e escancarando os problemas econômicos, políticos e sociais, faz emergir a “questão social” como resultado do contínuo processo de exploração do trabalho pelo capital. Assim, o Estado burguês é “chamado” a enfrentar as sequelas da questão social, por meio da implementação de políticas públicas em vários setores, como educação, saúde, moradia, assistência, entre outros, fazendo com que os problemas gerados pela exploração apareçam como um desvio e não como parte intrínseca da lógica do capital. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2012, p. 49).

Nesta perspectiva,

O Estado não pode se apresentar como representante de apenas uma classe, mas precisa legitimar suas ações, suas leis e sua justiça como o Estado de todos e para todos, resguardando, aparentemente, o bem comum e ocultando a sua função orgânica na dinâmica política e econômica de reprodução do capital, ou seja, o fato de ser um Estado da e para a classe burguesa. Sendo Estado burguês, não pode intervir na questão central, que é a exploração da relação capital –trabalho, produtora da “questão social”. Assim, ocupa-se e promove políticas para os diversos setores sociais, fragmentando e parcializando o problema para não revelar o caráter de totalidade das necessidades humanas não satisfeitas, e, com isso, fragmenta também a luta dos trabalhadores, que passam a reivindicar direitos sociais setorializados na saúde, educação,

previdência, etc. (NETO, 1997 in NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2012, p. 49-50).

Neto (2011) afirma que as políticas sociais no campo econômico visam assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento monopolista e no nível estritamente político, “elas operam como um vigoroso suporte da ordem sócio-política: oferecem um mínimo de respaldo efetivo à imagem do Estado como “social”, como mediador de interesses conflitantes. (NETO, 2011, p. 31). Segundo ele, “o fato de que as demandas são atendidas a partir de mobilizações e pressões vindas do exterior do aparato estatal permite que aqueles que conquistam algum atendimento se reconheçam como representados por ele”. (NETO, 2011, p. 32).

Partindo do contexto de discussão de Neto (2011), percebemos que a intervenção estatal sobre a “questão social” se realiza de forma fragmentada e parcializada e de acordo com ele não poderia ser diferente, pois:

Tomar a “questão social” como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho – o que significaria, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa. Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em políticas sociais: as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc) e assim enfrentadas. (NETO, 2011, p. 32).

Corroborando com as ideias de Neto (2011), Faleiros (1991) afirma que o conjunto e a articulação de lutas por reivindicações de maior e melhor atendimento dos direitos, colocaria em ameaça a ordem capitalista, já que ultrapassariam o âmbito restrito ou local em que o sistema tenta mantê-las. Assim,

Para evitar a “desordem” ou o questionamento da exploração e da dominação enquanto exploração e dominação, o Estado busca conter as lutas pela repressão ou articular respostas específicas e limitadas. No âmbito destas respostas encontram-

se o atendimento parcial de reivindicações, a conversação e a negociação, o oferecimento de promessas futuras (algumas até ilusórias) e a divisão das forças consideradas ameaçadoras. (FALEIROS, 2011, p. 63).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que a importância depositada nas políticas públicas de caráter social - saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor - é estratégica para o Estado capitalista, pois:

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 8-9).

Nesse sentido, o Estado utiliza-se das políticas sociais para assegurar um mínimo necessário para a sobrevivência e para o trabalhador se manter ativo no processo de exploração, por meio da venda de sua força de trabalho. Nesta perspectiva, de acordo com Faleiros (1980), “o Estado deve assegurar um mínimo, sem afetar as condições de funcionamento do mercado, onde cada um e todos possam usufruir do maior número possível de vantagens.” (FALEIROS, 1980, p. 43).

Ao conceber as políticas sociais como resultados dos embates políticos entre as classes, Deitos (2010) argumenta que:

As políticas sociais compreendem um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência. Como

produto e parte da repartição da riqueza socialmente produzida, a política social corresponde ao embate das forças sociais. O Estado como característico de uma instituição social e político-militar estratégica da sociedade de classes aparece como *mediador-chave* do processo de repartição social da riqueza na forma de políticas sociais implementadas. (DEITOS, 2010, p. 211).

Assim, as políticas sociais se apresentam como o resultado da constante disputa entre as classes, pois “a política social nada mais é do que uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto, das contradições que geram”. (XAVIER e DEITOS, 2006, p. 69).

Nesta mesma perspectiva:

As políticas de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objeto de luta entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não constituindo, pois, o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco de poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças. (FALEIROS, 1991, p. 62).

Quando relacionamos as políticas sociais com o Estado neoliberal, Vieira (2001) afirma:

Que a política social do neoliberalismo atende os indigentes. Quem são os indigentes? São aqueles que não tem condições de gerar a mínima renda, são aqueles que não têm condições de gerar a mínima renda que se atende-se como forma de política social. Mas isso não é política social, política social não é um serviço de distribuição de sopa, de distribuição de leite; política social é uma estratégia governamental de intervenção. Os serviços sociais vêm se transformando em mercadorias, eles devem ser vendidos: assim deve ser vendida a saúde, deve ser vendida a educação, etc..Os serviços sociais são desmontados e vendidos. (VIEIRA, 2001, p. 24).

Nesse sentido, “as políticas sociais na realidade brasileira atual visam prioritariamente o alívio à pobreza, a retirada da condição de miséria daqueles

que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência”. (DUARTE e OLIVEIRA, 2005, p. 285).

Dessa forma, “no campo da crise social (prioridades: educação básica e alívio da pobreza), as reformas implementadas aprofundaram mecanismos de focalização das políticas sociais aos grupos sociais (individualizados) considerados como vulneráveis”. (DEITOS, 2010, p. 215).

Duarte e Oliveira reiteram:

Passou-se a defender que o campo de atuação do Estado na área social estaria voltado às camadas da população consideradas mais vulneráveis socialmente, ou seja, o Estado desenvolveria políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas conseqüências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo. Observe-se, assim, que o papel atribuído às políticas sociais nos contextos nacionais latino-americanos tem sido o de atenuar ou cobrir o hiato existente entre a estrutura econômica e aqueles que estão destituídos das suas condições materiais básicas e indispensáveis a uma vida minimamente digna. Uma política para os que não conseguem ser cidadãos de fato. (DUARTE e OLIVEIRA, 2005, p. 289).

Quando pensamos no conflito entre as classes, como relação fundante das políticas sociais, percebemos que no que concerne à focalização das políticas sociais, não poderia ser diferente, pois:

Uma sociedade capitalista, e seu Estado político de afirmação permanente, jamais poderiam universalizar as políticas sociais, se as entendermos como expressão de contradições inerentes à ordem social estabelecida. Nessa ótica, a universalização das políticas sociais seria o caminho da própria dissolução do Estado capitalista e das determinações materiais que o sustentam, ancoradas na acumulação e reprodução capitalista. A política social não poderia mais existir como tal, pois, tal como é concebida, é parte constituinte da própria contradição a que o Estado capitalista submete as classes dominadas na repartição social dos bens produzidos e do acesso ao atendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório e permanente. (XAVIER e DEITOS, 2006, p. 69).

Essa focalização das políticas sociais tem, segundo Faleiros (2009), uma função ideológica pois, “as medidas de política social, discriminando as populações – alvo por critérios de idade ou de normalidade/anormalidade, transformam esses mesmos grupos em anormais, em fracassados, em desadaptados”. (FALEIROS, 2009, p. 63).

Assim:

A ideologia da normalidade pressupõe que o indivíduo possa trabalhar para poder, normalmente, com o salário obtido, satisfazer as suas necessidades de subsistência e as de sua família. O trabalho é o critério de vida normal para viver bem. Os que não conseguem, com o salário que ganham, obter essa vida normal, veem-se censurados socialmente pelas próprias políticas sociais, que atribuem, então, ao indivíduo, seu fracasso. É o que se chama culpabilização das vítimas, *victim blaming*. (FALEIROS, 2009, p. 63).

Esse processo de culpabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso é característico do Estado liberal, assim, “a política social, ao mesmo tempo em que estigmatiza e controla, esconde da população as relações dos problemas sentidos com o contexto global da sociedade”. (FALEIROS, 2009, p. 63).

Por meio desta sucinta discussão a respeito das políticas sociais, fica evidente que:

As políticas sociais ofertadas pelos governos dos países da América Latina, independente do matiz ideológico que possam assumir, permanecem funcionais ao Estado burguês e ao capitalismo, na medida em que promovem, nas camadas populares, a ilusão de que todos os homens são iguais e têm as mesmas oportunidades, e, nos donos do capital, a ideia de que, por meio delas, estaria garantida a estabilidade social e política necessária para a reprodução dessa forma de viver. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2012, p. 64).

Nesse sentido, compreendemos que as políticas sociais

São datadas historicamente - e, nessa lógica, são construídas por sujeitos concretos - e objetivam a consolidação de um

determinado projeto social, político e econômico. São, portanto, resultado da luta de classes e, logo, não se reduzem a um mero conjunto de ideias e de estratégias implementadas pelo Estado capitalista, nem se referem a setores específicos, mas são amplas e inserem-se em um conjunto de reformas ou de propostas necessárias à sobrevivência do modo de produção capitalista. (DEITOS; FIGUEIREDO; ZANARDINI, 2012, p. 68)

As políticas educacionais, compreendidas como uma modalidade das políticas sociais,

[...] mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor-inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 9)

Dessa forma, compreendendo a política educacional como componente das políticas sociais, objetivamos compreender como que a educação, de modo especial, o Ensino Médio e a Educação Profissional, foram se constituindo neste cenário de contradição.

## **2.2 A reestruturação educacional dos anos 90 e sua relação com a Educação Profissional e o Ensino Médio**

Ao realizarmos uma breve discussão na seção anterior sobre as políticas sociais - políticas essas resultantes dos embates entre capital/trabalho - procuramos demonstrar como as políticas educacionais se apresentam neste mesmo contexto. Dessa forma, as políticas educacionais, assim como as outras modalidades de políticas sociais, surgem com o intuito de amenizar a discrepância histórica que há entre as classes, no que se refere ao acesso aos

bens produzidos socialmente, mas também de transmitir valores, consenso, ideologias condizentes com a concepção burguesa. Portanto, quando analisamos a história da educação brasileira, percebemos que o acesso ao ensino escolar, desde os seus primórdios, era diferenciado, conforme a classe a que o sujeito pertencia e qual função iria desempenhar na sociedade. Assim,

A política de educação no país se constituiu, desde o período colonial, em um ensino dualista que, ao lado de uma educação academicista para a elite, contrapõe um ensino de baixo nível para a grande camada da população desprivilegiada. Assim, ao mesmo tempo em que se ofereceu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, a educação se manteve insuficiente e precária nos demais níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter *status*. (GOMES, 2013, p.60).

Nesta direção, ao compreendermos a escola como uma instituição que influencia e é influenciada pelas relações existentes na sociedade de classes e analisando-a na perspectiva capitalista da educação, a escola é necessária à medida que possibilita a formação de mão de obra e atua como instrumento de propagação dos ideais burgueses. Partindo deste pressuposto em relação à escola, Kuenzer (2006), indica que:

Cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias elaborando a escola sua proposta pedagógica com base em demandas sociais (KUENZER, 2006, p. 300).

No entanto, embora a escola historicamente tenha assumido o papel de disseminação dos interesses burgueses, é importante ressaltar que, esta se caracteriza também como um espaço importante de luta em favor dos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, Kuenzer (1986) afirma que apesar de

suas limitações “a escola se constitui, portanto como a alternativa da qual eles dispõem para superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber que elaboram com a prática. Em última instância, eles percebem a escola como local de democratização do saber”. (KUENZER, 1986, p. 190) Por outro lado afirma que “caracterizada por um projeto pedagógico adequado às necessidades e características da burguesia, e praticamente impermeável aos operários e a seus filhos, essa escola exerce suas funções reprodutoras pela via da exclusão”. (KUENZER, 1986, p. 190).

Ainda segundo Kuenzer (1986), referindo-se aos argumentos referentes à escola que exerce função reprodutora das características da burguesia, afirma que:

Estes argumentos, aliados às conotações ideológicas do saber oficial, têm servido para reforçar posições de desescolarização, mostrando a escola como inútil aos operários e aos seus filhos. Essa tese é profundamente conservadora, na medida em que reforça a não-democratização do saber, e desta forma a exploração dos que não por coincidência possuem, além dos meios de produção, o capital cultural, sobre os que não o possuem. (KUENZER, 1986, p. 190).

Percebemos, portanto, a escola como um espaço de luta, de contradição, pois,

Apesar de todas as suas limitações, a escola é vital para o trabalhador e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber. E é só a partir das pressões que estabelecerá no seu interior, aliada aos esforços dos intelectuais progressistas e orgânicos, que a classe trabalhadora poderá forçá-la à democratização. (KUNZER, 1986, p. 190).

Nessa direção, Saviani (1983) afirma que a “escola, compreendida em suas dimensões de determinada e de determinante, se transforma em “palco e alvo” da luta de classes”. (Saviani, 1983, p. 34-36).

Assim, “a educação é apresentada como um aspecto importante a ser conquistado pelos trabalhadores, pois lhes permite acesso a informações que possibilitam maior inserção no mundo e controle do mesmo” (OLIVEIRA, 2000,

p. 103). No entanto, quando pensamos a educação na lógica do Estado, ou seja, quando pensamos a educação como uma necessidade à manutenção dos interesses burgueses, percebemos que na verdade,

O capital assimila as demandas apresentadas pelos trabalhadores e as devolve com novos conteúdos. O significado de um termo para o trabalho não é, na maioria das vezes, o mesmo que para o capital, assim como o que é valor de troca para o capital apresenta-se para os trabalhadores apenas como valor de uso. Daí a importância de se observar a ambiguidade dos termos, pois as mesmas palavras podem referir-se a ações distintas. (OLIVEIRA, 2000, p. 103).

Sendo assim, na perspectiva da reprodução dos interesses hegemônicos, faz-se necessário proporcionar aos trabalhadores elementos, como uma educação diferenciada, para a propagação de valores que possibilite o atendimento às exigências e normas de uma determinada forma de organizar a produção do capital. Portanto, como o modo de produção capitalista requer a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, a escola subjugada a esses interesses de classes, acaba reproduzindo esta divisão na oferta de um ensino dualista, com distintas formações, como afirma Saviani.

Composto de uma base comum, para todos, bifurcando-se em caminhos diversificados, de acordo com as potencialidades dos educandos para, de um lado, prosseguir rumo à formação de nível superior (no âmbito das ciências, das humanidades, das artes, da literatura) e, de outro, voltando-se para a capacitação técnica, as atividades industriais, agrícolas, comerciais que exigiriam, quando muito, estudos de nível médio. Uma para formar o dirigente, outra, nos limites da formação de mão de obra para o conhecimento das regras de escolha dos dirigentes (SAVIANI, 2011. p. 4).

É nesse contexto de dualidade que a Educação Profissional se constitui como modalidade de ensino voltada para a preparação aligeirada de mão de obra para o mercado de trabalho. Assim, ao se referir sobre a relação que a escola apresenta com o modo de produzir o capital, bem como a justificativa da existência da Educação Profissional para atender a demanda de novas

formações para o mercado de trabalho ainda no século XX, Kuenzer e Grabowski (2006) afirmam que:

Já no âmbito das formas taylorista/fordista de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais (KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 300).

Ao retomarmos a Educação Profissional, em seu auge na década de 1940, com a criação das escolas SENAI e SENAC, constatamos uma formação

[...] destinada à instrução para o posto ou a função, não ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao trabalhador, o que restringia a educação para o trabalho ao ensino de práticas meramente operacionais. O trabalho focava duas esferas bem delimitadas: enquanto a linha de produção necessitava de qualificação apenas para a operacionalização, o que acontecia, na maioria das vezes, no próprio local, a qualificação para os cargos de liderança e concepção era formalizada e de alto nível. Como o modelo adotado na educação profissional era baseado no taylorismo/fordismo, toda a lógica de separação entre concepção/execução estava presente no ensino. A maioria dos trabalhadores era “treinada” para determinadas funções e a qualificação oferecida era, na verdade, aligeirada. (GOMES, 2013, p. 70).

Sendo assim, pelo fato de se tratar de uma forma de qualificação que oferecia um ensino meramente operacional é possível afirmar que

A educação era desqualificada por se tratar de um ensino restrito e fragmentado, que não permitia ao trabalhador da linha de montagem a visão geral dos processos e, ainda, o impossibilitava de participar da gestão. Essa qualificação incipiente acabou por distanciar o trabalhador da totalidade dos processos e contribuir com sua exclusão e alienação. Assim, a educação profissional reproduzia a lógica de oferecer um ensino de tarefas operacionais para o grande contingente de trabalhadores fabris, enquanto a educação dos administradores e engenheiros, alto escalão da indústria, ficava a cargo das

universidades. Mais uma vez, enfatizou-se a situação de dualidade no ensino. (GOMES, 2013, p. 71)

Podemos perceber assim, que sendo a escola fruto das relações sociais, é a partir da relação entre capital, trabalho e Estado que ela se organiza contribuindo no processo de consolidação de um determinado modo de produção. Pois,

A educação não é alheia às transformações que se processam no modo de produção capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas por essa, de forma que os novos modelos e novas propostas pedagógicas são exigidos a acompanhar a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção. (FAGIANI et al, 2013, p. 208).

No Brasil, nos anos 90, emerge a necessidade de uma reestruturação educacional para atender a nova forma de organização política que estava se efetivando no país, a política do Estado neoliberal, na qual prevalece a lógica do mercado.

Nesta perspectiva:

Demanda-se, agora, uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, um modelo de ensino em todos os níveis. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. O desenvolvimento dessas “competências” exige níveis sempre superiores de escolaridade, posto que repousam no domínio teórico-metodológico que a mera experiência é incapaz de garantir. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 12).

Nessa mesma perspectiva, Kuenzer (1999), afirma que há a exigência de um novo trabalhador com habilidades que lhe permitam adequar-se a esse

novo tipo de organização da produção. Kuenzer (1999) aponta algumas dessas novas exigências:

A capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 1999, p. 129).

Nos escritos de Marx (2004) quanto à divisão do trabalho na manufatura, percebemos que na verdade, a organização do sistema capitalista, vem implicando em uma progressiva expropriação do saber do trabalhador. Assim, segundo ele:

Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se, assim, realidade a fábula absurda de Menenius Agrippa que representa um ser humano como simples fragmento de seu próprio corpo. (MARX, 2004, p. 415).

Portanto, “na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital em forças produtivas sociais realiza-se à custa do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais”. (MARX, 2004, p. 416).

Percebemos assim que aparentemente exige-se mais do trabalhador, no entanto, o que cabe ao trabalhador é a realização de operações cada vez mais simples e fáceis de aprender.

O próprio Adam Smith reconhece esse processo de desvalorização do trabalhador parcial, pois afirma que:

A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente seu ânimo. (...) Destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular parece adquirida com o sacrifício de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. E, em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham (*the labouring poor*), isto é, a grande massa do povo. (Adam Smith, *Wealth of Nations*, Livro V, Cap. I, art. II in MARX, 2004, p. 417).

Quanto ao discurso da necessidade de um “novo” trabalhador, Saviani (2007) afirma que:

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado. (SAVIANI, 2007, P. 427).

Nesse contexto de diferentes exigências à formação do trabalhador, Frigotto (1995) afirma que os novos conceitos constantemente usados no campo do mercado de trabalho, como,

[...] globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de

integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 1995, p. 144).

Assim sendo, essa nova reorganização da economia mundial objetiva estar de acordo com os princípios neoliberais. Dessa forma, estes princípios neoliberais se revelam no campo da educação e da qualificação do trabalhador por meio de – nas palavras de Frigotto (1995, p. 145) – um “rejuvenescer” da teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social. Segundo ele, os grandes representantes deste rejuvenescer são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e outros organismos veiculados a eles tanto no âmbito regional como nacional. Nessa perspectiva, é possível perceber que:

Tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais. (FRIGOTTO, 1995, p. 145).

Por meio dessa citação, podemos compreender que muitos são os discursos, os conceitos que se colocam à serviço da reestruturação produtiva capitalista, pois, muitas vezes, velhos conceitos aparecem com uma nova roupagem, no entanto, não alteram de fato sua essência. No que se referem a conceitos, teorias que possuem um caráter estritamente ideológico a fim de sustentar os princípios do capitalismo, podemos nos utilizar dos estudos de Duarte (2008), quando mostra, mesmo que de forma sucinta, as ilusões<sup>11</sup> que a

---

<sup>11</sup>No capítulo I de sua obra: Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? intitulado “As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento”, Newton Duarte apresenta cinco ilusões em que a Sociedade do Conhecimento está embasada. A **primeira** delas é: “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet, etc”. A **segunda** ilusão consiste em considerar que a “capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos”. A **terceira** ilusão considera que o conhecimento “não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O conhecimento nesta perspectiva é uma convenção cultural, quem confere validade ao conhecimento são os contratos culturais”. A **quarta** ilusão parte do

chamada sociedade do conhecimento<sup>12</sup> apresenta. Segundo ele, é preciso reconhecer que:

O capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2008, p. 13).

É nesse sentido, que Saviani (2007) afirma que a teoria do capital humano teve seu significado substantivamente alterado. De acordo com Saviani, a teoria do capital humano, que defende a ideia de que a educação contribui para o processo econômico-produtivo e que surgiu no período do Estado de Bem Estar Social, “entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada, sendo que à escola cabia formar mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado.” (SAVIANI, 2007, p. 427).

No entanto, o significado que a teoria do capital humano adquire na década de 1990 se difere da apresentada anteriormente, pois,

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de

---

pressuposto de que os conhecimentos “têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social”. A **quinta** e última ilusão apresentada pelo autor consiste na afirmação de que “o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidade, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade”. (DUARTE, 2008, p. 14-15).

<sup>12</sup>Segundo Duarte (2008) a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo, cuja função ideológica seria justamente a de “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza”. (DUARTE, 2008, p. 13-14)

trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. (SAVIANI, 2007, p. 428).

Schultz (1973), ao analisar a educação como capital humano, explica que apesar da educação ser uma atividade de consumo que proporciona satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, ela é “predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo”. (SCHULTZ, 1973, p. 79) Desta forma, segundo o autor, pode-se pensar a educação como um investimento e suas consequências como uma forma de capital. Assim,

Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano*. Dado que se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com as nossas instituições, como propriedade. Não obstante, é uma forma de capital se presta serviços de um determinado valor. A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital. (SCHULTZ, 1973, p. 79).

Na análise de Oliveira (2000) a Teoria do Capital Humano, surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista, “contribuiu largamente para o discurso e crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social” (OLIVEIRA, 2000, p. 223). Segundo ela:

Essa teoria apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos para alcançar o desenvolvimento pretendido. A Teoria do Capital Humano partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade. (OLIVEIRA, 2000, p. 223).

É possível perceber que essas ideias, essa aparente valorização da educação para o desenvolvimento dos países em desenvolvimento e para a amenização das disparidades sociais ainda se fazem muito presentes hoje.

Assim,

O recurso à educação básica como condição de empregabilidade está fundamentado na mesma assertiva de que investindo em educação o indivíduo amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, a escolarização dos indivíduos é vista como um instrumento para reduzir as disparidades na distribuição de renda e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2000, p. 223)

Nesta perspectiva, se

O sistema que tínhamos perde a serventia na “sociedade cognitiva”, ou em suas denominações equivalentes, “sociedade da informação”, do “conhecimento”, “aprendente”, e que tais, trata-se então de pensar um outro mais adequado, um ensino mais flexível onde a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas a ele ligadas: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 13).

Portanto, diante do exposto até o momento, um dos fatores importantes para pensarmos a educação no mundo contemporâneo é a “transposição dos objetivos que orientam a reestruturação do setor produtivo para o campo da educação pública”. (OLIVEIRA, 2000, p. 13) Dentre vários objetivos do setor produtivo importados para o campo educação, podemos citar: “diminuir custos, reduzir estoques, desperdícios, rentabilizar a utilização de instalações, espaços, instrumentos de trabalho e intensificar o trabalho vivo, através da introdução de formas sistêmicas de organização do trabalho e/ou de um novo patamar técnico”. (OLIVEIRA, 2000, p. 13)

Oliveira (2000) aponta também que as transformações vivenciadas na década de 1990 na administração dos sistemas de ensino trazem ainda outra marca: a flexibilidade. Segundo ela:

Combinando a centralização das decisões com a descentralização das ações, ampliam a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares. Constituem um modelo de gestão cujo eixo assenta-se na racionalidade administrativa, tendo como paradigma a lógica da economia privada. A adoção desses modelos administrativos na gestão das políticas públicas é congruente com a dinâmica econômica internacional e, por isso mesmo, dependente dela. (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

Essas características presentes no processo de organização dos sistemas de ensino, podem, na perspectiva da autora, aparecerem hoje por meio de um novo conceito, onde que ao aparecer nos discursos oficiais, possui como definição “atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que é hoje designado por empregabilidade. A Educação Básica, assim, passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho.” (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

Assim sendo, percebemos que assim como novos conceitos vêm aparecendo no campo da educação, conceitos esses relacionados ao processo de produção, novos perfis de força de trabalho também começam a ser exigidos. Desta forma, Oliveira (2000) afirma que as “alterações na organização do trabalho, têm apontado para processos de qualificação de trabalhadores mais polivalentes ou plurifuncionais, justificadas como uma consequência da flexibilização que aparece com o fim da produção estandardizada” (OLIVEIRA, 2000, p. 19). Desse modo, as novas exigências de qualificação,

[...] vêm recaindo sobre a formação geral, capaz de proporcionar uma sólida base de conhecimentos aos trabalhadores, que devem se adaptar às mudanças na velocidade que a concorrência capitalista impõe. A atenção recai agora para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, futuros trabalhadores que devem estar aptos às formas mais flexíveis de organização do trabalho, onde as especializações e,

portanto, as formas de ensinar fundadas na apreensão de conteúdos, já não atendem mais. (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Assim, neste cenário de necessidade de formação de mão de obra voltada às novas exigências do processo produtivo, emerge o termo “empregabilidade”, muito utilizado atualmente para demonstrar, segundo a autora Leite (1997), a capacidade que os trabalhadores têm de se manterem empregados ou ainda de encontrar novos empregos quando demitidos de seus postos de trabalho diante das exigências de maior qualificação impostas pela reestruturação do processo produtivo.

Segundo Leite (1997), o princípio que sustenta o conceito de empregabilidade é o de que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade do trabalhador ou mesmo a inadequação de mão de obra perante as exigências do mercado. (LEITE, 1997, p. 64).

Na perspectiva da autora, esse conceito está carregado de conteúdo falacioso, pois, aponta primeiramente que o termo empregabilidade,

[...] parte do falso pressuposto de que o desemprego não é causado por um desequilíbrio entre as dimensões da população economicamente ativa e as ofertas de trabalho no contexto das atuais relações de trabalho e de produção, mas sim por inadequações dessa população às exigências de qualificação colocadas pelo novo paradigma produtivo. Isso implica a suposição de que há oferta de trabalho para toda a população economicamente ativa e que se trata, portanto, de adaptar a demanda de emprego por parte dos trabalhadores às exigências da oferta. (LEITE, 1997, p. 64).

Parte-se, portanto, do pressuposto de que os trabalhadores que estão desempregados, encontram-se nessa situação, não porque há falta de emprego, mas porque não se enquadram nas exigências do mercado, ou seja, não apresentam o perfil de qualificação necessário para atender às demandas do novo processo produtivo.

Assim, Oliveira (2000) dialogando com as ideias de Leite (1997) indica que o conceito de empregabilidade responsabiliza o trabalhador pela sua condição de desempregado. Segundo ela:

O trabalhador é o culpado pelo seu desemprego ou pela sua falta de emprego, já que ele não atende às demandas do mercado de trabalho, seja por maiores especializações, escolaridade ou nível salarial. Essa situação, segundo a autora, contribui ainda mais para uma visão acrítica por parte do trabalhador em relação à precarização do trabalho, o que faz com que aceite trabalhar sob condições quaisquer, como forma de escapar ao desemprego. (OLIVEIRA, 2000, p. 226).

É nesse contexto de diversos conceitos, dentre os quais destacamos, flexibilidade, empregabilidade, trabalhador polivalente, competências e trabalho como princípio educativo, que emergem muitas das legislações e orientações destinadas à educação na década de 1990. Assim, se faz possível anunciar que estes princípios tendem à uma formação dos sujeitos. Diante do exposto até aqui, sublinhamos que os princípios da flexibilidade, da empregabilidade, competências e trabalhador polivalente subjazem uma formação especificamente para o mercado de trabalho, para atender ideológica e materialmente as exigências de qualificação impostas pela reestruturação produtiva capitalista que estava se consolidando nesta época.

Em contrapartida, temos o trabalho como princípio educativo que tende a uma formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, física, artística e intelectual. Após a LDB nº 9394/96 presenciamos a edição de inúmeros documentos destinados ao Ensino Médio e a Educação Profissional, que, como veremos a seguir, ora conformam uma formação aligeirada e planejada para atender especificamente as exigências do mercado, articulada a uma formação do trabalhador flexível, polivalente com competências e habilidades que o sustentem na perspectiva da empregabilidade, ora buscam romper, por meio de uma formação omnilateral com base no trabalho como princípio educativo, dentro dos limites da nossa sociedade, este modelo de formação. É neste contexto de discussão que segue o capítulo seguinte.

## CAPÍTULO III

# OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Neste capítulo analisamos os documentos: o Decreto nº. 2.208/97; o Decreto nº 5154/04; o Decreto nº 5840/06; o Documento Base do PROEJA (2007) a Lei nº 12.513/11; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012) e o documento orientador do Ensino Médio Inovador (2013), buscando mostrar os princípios que embasam a formação dos sujeitos. Destacamos os princípios da empregabilidade, competência e flexibilidade que estão articulados com a lógica do capital de formação e qualificação e a perspectiva do trabalho como princípio educativo, enquanto princípio convergente com os anseios da classe trabalhadora, pois estes foram os princípios que se revelaram no processo de nosso estudo.

O marco temporal para a análise dos documentos é a partir da década de 1990, dessa forma, faz-se necessário entendermos alguns aspectos políticos desta época para que possamos compreender com maior clareza o objetivo de vários documentos destinados ao campo educacional, aprovados nesse período. Assim, é válido destacar que nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), “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”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 13).

Nessa perspectiva, as reformas no campo educacional também tiveram interferências políticas para que se ajustassem aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização.

No que se refere à política de educação profissional do governo FHC, Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que não se resumiu ao ensino técnico,

pois ela envolveu ações voltadas à qualificação e a requalificação profissional, fazendo com que os próprios trabalhadores fossem culpabilizados pela condição de desempregados. Nas palavras dos autores:

[...] ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 38).

É nesse contexto de mudanças no campo político e econômico que apresentamos a seguir como os documentos destinados ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio são pensados e formulados a fim de, ou atender as novas exigências de formação do mercado de trabalho ou, navegando na contramão, defender uma formação que possibilite a construção para um possível caminho de “travessia”<sup>13</sup>, para uma nova organização social.

### **3.1. A legislação e a orientação subjacente à formação dos sujeitos**

A LDB nº 9.394 de 1996, ponto de partida em aspecto legal para a análise dos documentos destinados ao Ensino Médio e a Educação Profissional, precisa ser examinada levando-se em consideração o período histórico de sua elaboração, pois conforme destaca Silva (1998):

---

<sup>13</sup> O termo travessia foi identificado nos seguintes artigos: “A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita” de autoria de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos e no texto “Concepção do Ensino Médio Integrado” da autora Marise Ramos. Em ambos os textos, há a defesa de que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

O espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-a então com a lógica do mercado. (SILVA, 1998, p. 31).

É importante destacar que o processo de aprovação da LDB 9394/96 foi marcado pela disputa entre grupos representantes de interesses antagônicos,

Pois a proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 13).

Isso mostra que entre os projetos de LDB em disputa era necessário ser aprovado uma LDB “em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo”, facilitando as medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p. 17).

Na perspectiva de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a LDB nº 9.394 de dezembro de 1996 apresentada como uma lei moderna:

[...] teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage<sup>14</sup> era arcaico, seu proponente tecia comentários

---

<sup>14</sup> O projeto Jorge Hage foi um dos projetos de LDB em disputa na década de 1990. Foi um projeto resultante de uma série de debates com a sociedade civil, organizadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, seu relator era o professor Jorge Hage. Este projeto recebeu 1263 emendas que exprime a resistência do poder político em aprovar um projeto que melhor atendia as necessidades da escola pública. O Deputado Florestan Fernandes que defendia o projeto, diante da quantidade de emendas apresentada, se pronuncia afirmando que “criou-se uma situação absurda, pois aquilo que havia sido aprovado, em seguida foi deturpado

laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 51).

A referida lei, ao tratar da Educação Profissional, proporcionava a possibilidade de a Educação Profissional ser ofertada juntamente com a educação geral. Conforme a LDB nº 9.394/96, no capítulo III, artigo 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Assim, por meio do artigo 40 da LDB abriam-se possibilidades para a articulação ou para outras estratégias de conciliar formação geral e formação específica. Deste modo, “a possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas foi admitida pelo parágrafo 2º do artigo 36 da lei, desde que assegurada à formação básica”. (RAMOS, 2004, p. 38)

Na primeira frase do Decreto Nº. 2.208 de 1997 – decreto que regulamentou a separação do Ensino Médio à Educação Profissional –, há a afirmação de que o mesmo regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº. 9394 (BRASIL, 1997). Pelo conjunto de conteúdo do decreto, percebemos que ele atingiu o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB quando dizia que o ensino médio atendendo a preparação geral do educando, poderia prepará-lo para o exercício de profissões técnicas e que quanto à articulação entre Educação Profissional e ensino regular, embora o decreto mantenha essa possibilidade apresentada no art. 2º, quando no art. 5º afirma que “a Educação Profissional de Nível Técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”

---

(...) está sendo modificado de uma forma que considero empobrecedora, que colide com a concepção de lei que foi defendida quando da Assembléia Nacional Constituinte (...). Nessas condições, o projeto de lei que resultará da elaboração final será um projeto descosido, com marchas e contramarchas, deixando de responder às exigências educacionais da presente situação histórica". (Fernandes, 1993, in, ROCHA e PEREIRA, 1994, p. 431-432).

(BRASIL, 1997) mostra que o decreto se fundamenta na segunda possibilidade de organização apresentada no art. 2º e no próprio artigo 40 da LDB, onde afirma que a Educação Profissional pode ser “desenvolvida em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”(BRASIL, 1997) não garantindo assim, a articulação<sup>15</sup> entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Nesta perspectiva, com o Decreto 2208/97 efetivou-se a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, ou seja, acentuou-se a separação entre formação geral e formação específica. O Decreto nº 2.208/97:

ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio. Essa medida era carente de respaldo legal, uma vez que estabelecia uma restrição a algo que a lei maior da educação permite. (MOURA, GARCIA, RAMOS, p. 8).

Viriato, Favoreto e Klein (2012) afirmam que o sistema de formação profissional orientado pelo Decreto 2.208/97:

[...] limita-se a estabelecer concomitância ou formação sequencial como únicas alternativas de articulação entre educação geral e profissional e, nesse sentido, aponta a independência da Educação Profissional em relação aos níveis de escolaridade, o que acaba por incorrer no fim da possibilidade de integração entre educação escolar e trabalho. Nesse aspecto, mantém a histórica dualidade entre formação geral e profissional, e a educação profissional limita-se ao interesse do mercado. (VIRIATO, FAVORETO, KLEIN, 2012, p. 724).

---

<sup>15</sup> O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade quando o artigo 36, parágrafo 2º, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade. (MOURA, GARCIA, RAMOS, 2007, p. 7).

Ainda segundo as autoras, “o conteúdo curricular busca atender aos interesses imediatos do indivíduo do capitalismo” (VIRIATO, FAVORETO, KLEIN, 2012, p. 724), pois,

Nesse jogo, defende um currículo baseado em uma racionalidade social. Uma visão parcial e utópica, visto que resgata a superioridade da racionalidade democrática, à qual, por direito e dever, todos se integram. Assim, não questiona a estrutura social, apenas oferece variações de como os indivíduos podem ingressar no modelo hegemonicamente construído pelo gradual processo histórico: “Esse pileque homérico do mundo”, em que somos tragados pelo torpor da produtividade, deixando-nos conformar. (VIRIATO, FAVORETO, KLEIN, 2012, p. 724).

Saviani (2011) apresenta a análise de Luiz Antonio Cunha sobre a reforma instituída pelo Decreto nº. 2.208 que segundo ele “configurou mais um “movimento do tipo zig-zag”<sup>16</sup>, característico de nossa política educacional, cujo resultado tem sido a desorganização do ensino, a queda da qualidade e a desmotivação dos professores”. (SAVIANI, 2011, p. 145)

A ideia que era disseminada na década de 1990, quanto à formação dos sujeitos era da necessidade de preparar para a “vida”, caso não fosse exequível preparar para o mercado de trabalho e essa foi a concepção central assumida pelo ensino médio a partir da LDB 9394/96. No contexto assumido em nossa sociedade nos anos de 1990, preparar para a vida “significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”. (RAMOS, 2004, p. 39).

O Decreto n. 2.208/97, portanto, representou a expressão das necessidades impostas pela reorganização política e econômica que estava ocorrendo na década de 1990, reorganização esta, pautada na flexibilidade, na

---

<sup>16</sup> Nesse caso, o movimento do tipo zig-zag [...] “é particularmente danoso por representar uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das “leis de equivalência” dos anos 50. A volta atrás que agora se dá, ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, deverá representar o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações de classe. (CUNHA, 1997 apud SAVIANI, p. 145).

desregulamentação e na privatização, era preciso formar um “trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente.” (FRIGOTTO, 2005, p. 73)

Assim, além da separação da formação geral da formação específica, o conceito de competências, a partir do decreto n. 2208/97, adquiriu;

[...] o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. A compreensão de competências como o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, foi esvaziada, tornando-se apenas competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional. (GARCIA, 2013, p. 53).

Segundo Cêa (2006):

O decreto serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou sequencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível. (CÊA, 2006, p. 3).

Assim, “durante o seu breve e devastador período de vigência, contribuiu para que sistemas de ensino em todo o Brasil promovessem a desarticulação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade”. (CÊA, 2006, p. 4).

No plano pedagógico referente ao Decreto n. 2.208/97, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio de 1999 que “escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 119)

Conforme a afirmação de que “a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 26), o Decreto n. 2208/97 começou

a ser alvo de um movimento de revogação por parte daqueles que defendiam a concepção do ensino médio integrado à educação profissional.

Dessa forma, por meio de reivindicações, em 2004, tendo no comando do país o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, houve a exarcação do Decreto n. 5.154, que apresenta a possibilidade da oferta integrada, em que permite a articulação do ensino médio à Educação Profissional com matrícula única. Essa articulação do Ensino Médio à Educação Profissional propunha o currículo integrado, que busca aliar a formação geral à formação específica.

Devemos entender o decreto n. 5154/2004 como “fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005. p. 26)

Segundo Saviani (2011), a marca distintiva do novo decreto em relação ao decreto n. 2.208 é “a articulação, entendida de forma ampla e abrangendo os distintos aspectos envolvidos na questão da educação profissional”. (SAVIANI, 2011, p. 146).

Assim, por meio do decreto n. 5.154/2004, especificamente no inciso II do art. 2º, defende-se a “articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004).

Apresenta também, no art. 3º, que os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, poderão ser ofertados segundo “itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”, expressando no parágrafo 1º que itinerário formativo é o “conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”. (BRASIL, 2004).

Ainda no art. 3, parágrafo 2º, prevê-se que os cursos de formação inicial e continuada, deverão articular-se preferencialmente com os cursos de educação de jovens e adultos com o intuito de proporcionar qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. (BRASIL, 2004).

A questão central do Decreto n. 5.154/2004 aparece no art. 4º, onde afirma que “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”. (BRASIL, 2004). Vale destacar que esta articulação entre a educação profissional e o ensino médio poderá ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente. Entendemos assim, que a possibilidade de integração entre formação geral e formação específica foi o avanço possível, permanecendo as formas subsequente e concomitante.

Segundo Saviani (2011), é possível afirmar que do ponto de vista da concepção, o Decreto n. 5.154/2004 representa claro avanço em relação ao Decreto n. 2.208 de 1997, pois “retoma-se a tendência de formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC”. (SAVIANI, 2011, p. 146).

Portanto, assim como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, “é 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”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 37).

Além dos aspectos mencionados acima:

O Decreto n. 5.154/2004, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou a perspectiva da politecnicidade<sup>17</sup> debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN. (GARCIA, 2013, p. 54).

---

<sup>17</sup> Politecnicidade diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140) O ideário da politecnicidade busca “romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”.(FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 35).

Assim como afirmam Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) “que no plano histórico, nos movemos no terreno das contradições, onde há riscos e possibilidades”, o momento em que o Decreto n. 5.154/2004 foi aprovado, o mesmo apontava para o ensino médio integrado, criando-se as possibilidades de mudanças, acreditava-se tanto na concepção de educação politécnica quanto na travessia de uma base profissional não reduzida ao adestramento e nem à polivalência.

No entanto, na mesma semana em que o decreto foi assinado, o MEC procedeu a uma reestruturação<sup>18</sup> que formalmente aponta o dualismo. De um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidade sobre ensino médio. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 45)

No que se refere ao Decreto n. 5.154/2004, faz-se necessário entender que embora este decreto reestabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao,

Prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e sequencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação, ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada. (CÊA, 2006, p.7).

Desta forma, mesmo diante das limitações que o Decreto n. 5.154/2004 apresenta, é preciso ressaltar que a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, na perspectiva de Moura (2012) representa:

[...] uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois apesar de não se confundir com a politecnia, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar. (MOURA, 2012, p. 56).

---

<sup>18</sup> Esta reestruturação tem se apresentado como um assunto polêmico e sem consenso.

Assim, embora saibamos que o Decreto n. 5.154/2004 não tenha se efetivado na totalidade e não tenha sido suficiente para superar o antigo dualismo entre formação geral e formação específica, é necessário reconhecer que enquanto concepção foi um avanço significativo em relação ao Decreto n. 2.208/97, pois defende a concepção da integração.

Silva e Colantonio (2008) afirmam que as finalidades da integração, na perspectiva do trabalho como princípio educativo:

Estariam em viabilizar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e em particular dos processos de trabalho, consolidando uma formação profissional que ultrapasse o caráter restrito e utilitarista do preparo imediato para o exercício de funções técnicas e que conduza a um processo formativo capaz de gerar, de forma consistente, o conhecimento acerca das bases científicas, históricas e culturais que explicam o trabalho e a tecnologia na contemporaneidade. (SILVA; COLANTONIO, 2008, p. 2).

Dessa forma, é necessário entender o trabalho em seu sentido mais amplo, como realização e produção, mas também o trabalho como práxis econômica. (RAMOS, 2008, p.62). Nessa perspectiva, Ramos (2008) aponta dois pilares conceituais de uma educação integrada: “um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional”, (RAMOS, 2008, p. 62).

Gramsci (1982) nos ajuda entender o que seria o Ensino Médio na perspectiva da escola unitária, ao afirmar que:

Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 1982, p. 65).

Compactuando com essa visão de escola unitária de Gramsci, Ramos (2008) afirma que a concepção da escola unitária,

Expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. [...] Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 62).

Silva e Colontonio (2008) afirmam que o trabalho se institui como princípio educativo ao:

[...] viabilizar a compreensão do papel dos sujeitos na sociedade em geral e no mundo do trabalho em particular, o que conduziria à superação de uma visão reprodutivista e pragmática da atividade produtiva, ao enfatizar as dimensões históricas, comportamentais (subjetivas) e ideológicas presentes na atividade teórico-prática do trabalho. (SILVA e COLONTONIO, 2008, p. 7).

Em decorrência desse Decreto, em 2006, houve também, por meio de outro Decreto, o nº 5840, a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, na qual objetiva aliar a formação profissional à educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos em nível inicial e continuado ou em nível médio, na Educação Profissional Técnica, conforme indicado nos incisos I e II do parágrafo 1º do art. 1 deste decreto.

Ao se referir a possível integração entre educação básica e educação profissional, anunciada por meio deste decreto, Ramos afirma que:

A forma integrada entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos é uma expressão contraditória desta sociedade de classes caracterizada pela negação dos direitos sociais. Ou seja, se ignorássemos as mediações históricas de nossa sociedade, talvez afirmaríamos que o ensino médio, como etapa da educação básica, não deveria ser profissionalizante, posto que não enxergaríamos as razões que sustentam a sua pertinência. Da mesma forma, a EJA poderia não ser modalidade de educação básica, mas corresponder à educação continuada, pós-obrigatória e, nesses termos, ser destinada aos sujeitos que já tenham concluído a educação básica visando à formação e a atualização profissional (RAMOS, 2010, p. 75).

A citação nos permite compreender que a Educação de Jovens e Adultos é uma necessidade nesta sociedade de classes, pois é preciso oferecer educação básica para aquelas pessoas que não conseguiram completar sua escolaridade na idade prevista, muitas vezes devido à necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, porque visualizam no retorno à escola a possibilidade de permanecerem no mercado de trabalho, tendo em vista que as exigências do mercado são cada vez maiores e o mesmo é cada vez mais seletivo e conseqüentemente excludente. Para essas pessoas “a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho”. (RAMOS, 2010, p. 76).

O Documento Base do PROEJA, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), apresenta os princípios e concepções que devem fundamentar o Programa e as formas de organização para um currículo integrado (SILVA, 2011, p. 309).

O Documento Base (2007) explica que:

[...] o que realmente se pretende com o PROEJA é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Assim, por meio da implementação do currículo integrado, uma das finalidades do Programa seria o rompimento da dualidade entre ensino científico e ensino técnico. Silva (2011) destaca também que o Programa “estar-se-ia diante do desafio de tentar não repetir a marca da história no Brasil no que se refere à educação de jovens e adultos, caracterizada por políticas descontínuas e de formação precarizada”. (SILVA, 2011, p. 309)

Dessa forma, quando nos referimos ao PROEJA, temos que ter claro que ao defender o princípio da integração, “os cursos vinculados a este programa procuram integrar os conhecimentos referentes ao Ensino Médio e à Educação

Profissional, numa organização curricular que considere a especificidade da Educação de Jovens e Adultos”. (VIRIATO; SILVA, *sd*.p.1).

Conforme Ciavata (2005), o termo “integrar” no sentido defendido pelo PROEJA e pelo Ensino Médio Integrado deve ser compreendido em seu sentido de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. (CIAVATA, 2005, p. 84).

Portanto, quando se trata da integração no campo do currículo do PROEJA, significa “integrar escola e trabalho; formação científica básica e formação técnica específica; cultura geral e cultura técnica, tendo por fundamento o trabalho”. (VIRIATO, SILVA, *sd*. p. 2).

O trabalho como princípio educativo enquanto fundamento da integração entre a formação geral e a específica, é apresentado pelo Documento Base do PROEJA da seguinte forma:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2007, p. 38).

Quanto à formação dos sujeitos, no PROEJA, Corbari (2013) utilizando-se das palavras de Franco (2011) afirma que “a formação profissional é vista como uma resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca de qualidade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural”. (Franco, 2011 in CORBARI, 2013, p. 93).

Nessa perspectiva “o objetivo da educação para jovens e adultos está na reafirmação da exclusão do acesso ao conhecimento, assim sendo, ganha corpo a concepção de empregabilidade no discurso do capital”. (CORBARI, 2013, p. 93).

Por outro lado, uma das possibilidades para a superação da fragmentação do conhecimento enquanto conhecimentos gerais e conhecimentos específicos é a integração dos conhecimentos proposta pelo PROEJA.

Conforme Corbari (2013):

Diante da possibilidade das políticas educacionais e das práticas educativas revelarem-se expressões das contradições presentes na sociedade, podemos afirmar que as políticas para o PROEJA, apesar de visarem ao embate entre as classes sociais fundamentais, por meio da qual a classe trabalhadora disputa a hegemonia, podem constituir-se em novas estratégias de perpetuação da dualidade estrutural, pois não garantem o fim de formações diferenciadas para as diferentes classes, já que essa divisão está posta socialmente. No entanto, se constituem numa possibilidade de acesso aos conhecimentos cientificamente elaborados, acumulados historicamente, resultado do trabalho social. (CORBARI, 2013, p.94).

O Documento Base (2007) afirma que muitos jovens e adultos que estão afastados dos bancos escolares acreditam que a falta de postos de trabalho e o não alcance de um emprego está associada à baixa escolaridade e acabam retornando à EJA. Mas o próprio documento afirma que:

Os motivos desse “não alcançar” muitas vezes não são inerentes ao sistema de ensino, mas a uma série de determinantes sociais e econômicos que reforçam as condições de desfavorecidos com que os jovens se defrontam cotidianamente. Dessa forma, lhes resta, quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental em uma escola patronal ou privada, para um posto de trabalho (BRASIL, 2007, p.27).

Desta forma, o aluno busca vinculação com a escola pela possibilidade que ela pode apresentar para a manutenção ou obtenção de emprego que é a condição que garante a subsistência. Conforme Corbari (2013), isso nos remete à noção de empregabilidade, “em que os sujeitos buscam invariavelmente o desenvolvimento de aptidões e competências agregadas por meio do conhecimento específico e pela multifuncionalidade, as quais tornam o profissional competente à aquisição de trabalho em seu sentido econômico”. (CORBARI, 2013, p. 97).

No entanto, é importante destacar que, embora muitos alunos busquem o PROEJA pensando em sua relação com o mercado de trabalho, este programa apresenta uma concepção de formação do sujeito embasada no trabalho enquanto princípio educativo, conforme já explicitado anteriormente, diferenciando-o do PRONATEC que possui uma vinculação direta com o mercado de trabalho, com uma formação discente voltada estritamente para a formação aligeirada de mão de obra.

Em 2011 tivemos a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei n. 12.513, que consiste em uma política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na qual o artigo 1º do documento apresenta vários objetivos, entre eles: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, por meio da Educação Profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional. (BRASIL, 2011).

Conforme no art. 2º da Lei n. 12.513/2011, o PRONATEC atenderá prioritariamente os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; os trabalhadores; os beneficiários dos programas federais de transferência de renda e os estudantes que tenham cursado o ensino médio. (BRASIL, 2011).

Conforme afirma Corbari (2013), O PRONATEC é um “programa que implica um conjunto de ações visando ao atendimento do jovem, de um lado, e do trabalhador, do outro”. (CORBARI, 2013, p. 115). Corbari (2013) apresenta uma fala da Presidente Dilma Roussef em entrevista no programa “Café com a Presidenta” em 2011, que justifica a afirmação exposta anteriormente “[...] para quem já está no mercado de trabalho, vamos oferecer cursos de formação e qualificação profissional, e para o estudante do ensino médio, vamos oferecer cursos de formação profissionalizante”. Por meio dessa fala compreendemos também o grande número de ações por meio das quais o PRONATEC será desenvolvido. Ações estas que estão expostas no art. 4º da Lei 12.513/11. São elas:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador; V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na

modalidade de educação a distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. (BRASIL, 2011).

A partir da compreensão da forma que o PRONATEC está organizado, podemos encontrar em seu fundamento as premissas da empregabilidade, segundo Corbari (2013):

As quais destacam que esta envolve três fatores inter-relacionados, sendo um deles a educação contínua do trabalhador, exigindo um novo perfil de trabalhador capaz de “aprender” continuamente, dependendo, assim, de uma educação profissional permanente, focalizada no mercado, que garanta ao trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação ao longo da sua vida profissional. (CORBARI, 2013, p. 118).

Segundo essa mesma autora, há referência de que o PRONATEC:

[...] considere os cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio como modalidades de educação profissional; entretanto, a tendência em ofertar tais cursos é pelo atendimento imediato ao mercado de trabalho, desconsiderando a proposta de integração curricular”. (CORBARI, 2013, p. 121).

Corbari (2013), ao se apropriar dos estudos de Viriato e Favoretto (2012) sobre o PRONATEC, afirma que as autoras observam que:

A concomitância, prevalecendo para os cursos técnicos, exigindo do aluno o ensino médio completo ou em curso, principalmente quando ofertados pelo sistema S atende a formação profissional desvinculada da elevação da escolaridade, firmando, assim, uma intenção em consolidar um modelo de formação hierarquizado, no qual, dependendo das condições materiais e financeiras, o trabalhador obtenha uma qualificação profissional desprovida da formação geral. (CORBARI, 2013, p. 122).

Segundo Filho (2012) o PRONATEC promove a fragmentação da Educação Profissional com o Ensino Médio, pois quanto à Educação Profissional Técnica de Nível Médio há uma forte indução à forma concomitante e os cursos FIC, cursos de formação inicial e continuada. Além disso, estes cursos possuem baixa carga horária e sem vínculo com a elevação da escolaridade.

Segundo Filho (2012):

O PRONATEC tangência ou desconsidera problemas fundamentais da Educação Profissional Técnica, tais como a formação integral dos estudantes, a integração com a educação básica com compromisso de elevação de escolaridade dos trabalhadores, a formação inicial e continuada de professores, o financiamento e a pesquisa. (FILHO, 2012).

Assim, a expansão da Educação Profissional anunciada pelo PRONATEC, “induz a uma real expansão da rede privada de Educação Profissional Técnica, com financiamento público, mediante formas precárias e não integradas à educação básica”. (FILHO, 2012)

Filho (2012) ainda afirma que:

Ao anunciar o atendimento de uma demanda social, o PRONATEC parece cumprir um desiderato da política educacional: a cada vez que se amplia a oferta, se faz de forma desqualificada, nesse caso, a promessa de realização de um direito substantivo acaba se tornando a negação efetiva. (FILHO, 2012).

Nesse sentido, podemos perceber que em um curto espaço de tempo, várias propostas de acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional foram ganhando concretude, no entanto, é preciso ressaltar que:

Tudo isso vem ocorrendo em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. (MOURA, FILHO e SILVA, 2012, p.29)

Sendo assim, ao se referirem ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, homologadas em janeiro de 2012 e setembro de 2012, respectivamente, Moura, Filho e Silva (2012) afirmam que as mesmas acabam retomando os fundamentos dos anos 1990, buscando atender as necessidades do mercado. As características que melhor sintetizam estes fundamentos, segundo estes mesmos autores são:

Centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do mercado de trabalho; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subsequente e concomitante em relação à integrada. (Moura, Filho e Silva, 2012, p. 30).

Segundo Moura (2013) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, se contradizem, pois enquanto as DCNEPTNM reiteram uma concepção de formação humana instrumental e utilitária em que as principais características são: “ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias, priorização das formas subsequente e concomitante ao ensino médio em detrimento do Ensino Médio Integrado” (MOURA, 2013, p. 718), as DCNEM apontam claramente para a perspectiva da formação humana integral. Isso podemos encontrar na Resolução n. 02/2012, no artigo 5º que afirma: “o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I) formação integral do estudante; II) trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; [...]. (BRASIL, 2012).

Apresenta ainda o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes para se pensar o currículo do Ensino Médio Integrado. Segundo as DCNEM:

§ 1º o **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; § 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; § 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012)

Outro contradição que Moura (2013) aponta na relação DCNEM e DCNEPTNM se refere ao investimento, pois segundo ele:

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a homologação pelo ministro de DCNEM, que apontam na direção da formação integral dos sujeitos é, evidentemente, um avanço, mas a sua materialização não está garantida, inclusive porque o necessário financiamento não foi assegurado, pois o horizonte que se coloca para ampliar os investimentos em educação para

10% do PIB é de 10 anos e isso ainda não está aprovado definitivamente. Enquanto isso, as DCNEPTNM, que vão em direção contrária, já contavam com amplo financiamento por meio do PRONATEC, ainda antes de terem sido homologadas. (MOURA, 2013, p. 718).

Moura (2013) aponta que quanto à importância relegada à educação destinada a classe trabalhadora versus financiamento, o governo federal “raia esquizofrenia”, pois:

À vezes adota o discurso da politecnicidade e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regamente<sup>19</sup>. (MOURA, 2013, p. 717)

Na perspectiva de Garcia (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), homologadas pelo MEC em janeiro de 2012, “apresentam um conjunto de princípios e definições que contribuem e delimitam um novo desenho dos currículos do Ensino Médio”. (GARCIA, 2013, p. 55)

A autora afirma, ainda, que as DCN para o Ensino Médio:

Apontam para a consolidação do conceito de educação integral, compreendida como a formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Trazem também a perspectiva para a elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículos por competências comportamentais. (GARCIA, 2013, p. 55).

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, embora mostrem semelhanças em sua escrita, apresentam diferenças no que se refere aos fundamentos que as embasam,

---

<sup>19</sup>O autor Moura (2012) refere-se aos cursos promovidos pelo PRONATEC que segundo ele “trata-se de cursos fora da perspectiva da formação humana integral. A esse programa estão sendo destinados R\$ 24 bilhões e os cursos são oferecidos em sua maioria pelo sistema S, mediante transferência da maior parte desses recursos públicos provenientes do governo federal. (MOURA, 2012, p. 717) Este exemplo demonstra a utilização dos recursos públicos a serviço do capital.

iniciando pela diferença nos grupos de pesquisadores que discutiram e contribuíram na elaboração destas diretrizes.

Ciavatta e Ramos (2012) mostram como o processo de reelaboração das diretrizes aconteceu em meio a um espaço de luta. Apontam que em 2010, novamente, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, “ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional”. (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 20)

A proposta de Cordão foi apresentada no primeiro semestre de 2010 e em meados deste mesmo ano, um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério iniciaram a discussão e elaboração de um documento alternativo e em janeiro de 2011, o Relator, Professor Aparecido José Cordão, apresentou ao Conselho Nacional de Educação da Educação Básica a nova versão de seu Parecer, incorporando expressões próximas aos conteúdos do documento alternativo do Grupo de Trabalho, mas mantendo as ideias centrais de sua proposta. (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 20).

Assim, “não se deve estranhar que o conteúdo da proposta reitere os princípios que orientaram a reforma da educação profissional e do ensino médio dos anos 1990”. (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 21)

Desta forma, conforme análise realizada por Ciavatta e Ramos (2012) o núcleo das diretrizes curriculares propostas no Parecer Cordão “é o currículo baseado em competências [...], sendo que “CHAVE”, a sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), é o eixo de todo o argumento do parecer”. (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 22)

Na perspectiva do parecer, os conhecimentos obtidos na prática deveriam se transformar em novos conteúdos e as metodologias deveriam proporcionar o “desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, comunicar ideias, tomar decisões, ser criativo e cooperativo, ter iniciativa, autonomia, flexibilidade, espírito de equipe, responsabilidade, interesse e atenção nos trabalhos desenvolvidos”. (BRASIL, 2011b)

Outra questão que aparece no parecer de Cordão é o currículo flexível, representado pelos itinerários formativos, onde o currículo fragmentado que

propõem um tipo de rotatividade formativa é a expressão desse currículo flexível. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 29)

Nessa perspectiva de formação, o trabalhador flexível, “vem ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados”. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 29).

Assim,

o parecer propõe uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente atualização, sem que este tenha os instrumentos para a ação autônoma e transformadora própria de uma práxis social e produtiva crítica. Trata-se, assim, de uma “CHAVE” abre somente as desiguais oportunidades do mercado de trabalho aos quais trabalhadores competentes podem se adaptar. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 29).

Compreendemos assim, que este contexto de correlação de forças que envolvem as propostas de texto às diretrizes, em que de um lado se defende a proposta do ensino médio integrado, e de outro uma proposta pautada ainda em competências, exprime mais uma vez que “a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 26).

Portanto, quando analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, temos que ter em mente as duas propostas, pois será a concepção que embasa cada uma das propostas, que nos indicará quais são os fundamentos implícitos no conteúdo destas diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam em seu artigo 13º que:

As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente, entre outros aspectos:

II- o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2012, a).

E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio indicam no artigo 6º, onde coloca os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre eles o “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, b).

Em ambos os casos, aponta como sendo um dos princípios norteadores do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o trabalho como princípio educativo, no entanto, a proposta formulada pelos progressistas indica para uma concepção de trabalho em seu sentido ontológico e histórico, enquanto que a proposta de Cordão apresenta o trabalho apenas em sua perspectiva histórica, que assume a denominação de emprego. Desta forma, é importante destacar, conforme afirma Ramos (2004), que a essência do trabalho se fundamenta na relação entre o trabalho em sua concepção ontológica e histórica.

Neste sentido, conforme Ramos (2004) pensando na

[...] base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, deve estar a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: a) **ontológico**, como práxis humana e, então como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (Ramos, 2004, p. 46).

Isso porque o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser:

Condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessa potencialidade exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2007, p. 7).

Desta forma, considerar o trabalho como princípio educativo “equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”. (RAMOS, 2008, p. 64)

Com o intuito de melhorar o currículo do Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para:

Fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2013).

Assim, o programa tem o objetivo de fortalecer propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola com o intuito de possibilitar por meio da reestruturação curricular o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

O Programa Ensino Médio Inovador propôs aos estados o redesenho curricular do Ensino Médio,

abrindo a possibilidade de ampliação de jornada escolar e da reorganização da proposta pedagógica, considerando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao induzir a consolidação de experiências formativas que aproximassem as diversas áreas de conhecimento que compõem a base nacional comum, com temáticas e práticas que colocassem os estudantes em diálogo com a contemporaneidade. (GARCIA, 2013, p. 58).

Jakimiu (2014) afirma que compreende o Programa Ensino Médio Inovador como um “indutor de mudanças curriculares que tem, como uma de suas finalidades, promover uma perspectiva curricular mais integrada, que trate o conhecimento escolar de forma menos fragmentada e hierarquizada”. (JAKIMIUI, 2014, p. 157).

Para que as escolas tenham as mínimas condições para implementar o Programa, o Ministério destina recursos às escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Com isso, as escolas comprometem-se em

ampliar a carga horário de 2.400 horas-aula, mínimo exigido por lei, para 3.000 horas-aulas.

O documento Orientador do Ensino Médio Inovador (2013) visa orientar os sistemas de ensino e as escolas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular (PRC) para que organize os currículos do Ensino Médio. Este Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar “ações relacionadas ao currículo que podem ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares”. (BRASIL, 2013, p. 13).

Nesse sentido a escola deverá organizar as ações para o Projeto de Redesenho Curricular a partir de macrocampos, compreendendo como macrocampo:

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013, p. 15)

Ao todo, são 8 macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Iniciação Científica e Pesquisa, 3) Leitura e Letramento, 4) Línguas Estrangeiras, 5) Cultura Corporal, 6) Produção e Fruição das Artes, 7) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, e, 8) Participação Estudantil. Dos oito macrocampos, os três primeiros são de caráter obrigatório, sendo que a escola deve escolher mais dois macrocampos, para totalizar ações, em no mínimo, cinco macrocampos. Os macrocampos de caráter não obrigatório, devem ser escolhidos pelas escolas considerando a realidade onde a mesma está inserida.

Os princípios e ações planejadas a partir do Programa Ensino Médio Inovador deverão ser “articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação

humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. (BRASIL, 2013, p. 15).

O Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador deixa claro que não se trata de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que está se propondo a partir do Programa,

é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. [...] Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador. (BRASIL, 2013, p. 15).

Quanto ao Ensino Médio Inovador, Garcia (2013) afirma que este programa passa a ser uma das estratégias de discussão na perspectiva de “integrar os componentes curriculares de cada área de conhecimento e entre áreas, pois o problema principal não se apresenta pela quantidade de disciplinas, mas pelo excesso e pela sobreposição de conteúdos desarticulados no currículo da escola”. (GARCIA, 2013, p. 60).

Nesta perspectiva, Jakimiu (2014) aponta que o grande desafio das escolas é não tornar o Programa Ensino Médio Inovador um apêndice do currículo, como algo a ser desenvolvido em tempo contraturno, dissociado das demais práticas curriculares, pois

conforme os enunciados do Programa, a ideia não é a de que haja num período “aula normal”, com as práticas que já vinham sendo realizadas na escola, e noutro período sejam realizadas as “aulas inovadoras” com as práticas do ProEMI. Muito menos que as atividades do ProEMI sejam delegadas a este ou aquele professor que demonstre interesse, e/ou que tenha sido escolhido por sua área de conhecimento, ou qualquer outro critério. O Programa induz a mudanças também por este aspecto, no sentido de que as ações que dele decorram não sejam “projetos” dissociados e desarticulados do currículo em ação na escola, mas que tais ações a ele se articule e o transforme. (JAKIMIU, 2014, p. 157).

Dentre os aspectos positivos que Jakimiu (2014) aponta em relação ao ProEMI está em o programa enquanto instrumento de incentivo à mudança curricular do Ensino Médio, constituir-se como um caminho para que as atuais

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio cheguem até o chão da escola. Esta perspectiva apresenta sentido na medida em que “se percebe que o ProEMI vai ao encontro dos fundamentos mencionados nas diretrizes, especialmente em relação à concepção do trabalho como princípio educativo, da pesquisa enquanto princípio pedagógico e do eixo estruturante do Ensino Médio: “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”. (JAKIMIUI, 2014, p. 158)

No entanto, fragilidades podem ser apontadas em relação ao Programa Ensino Médio Inovador. Assim, Corbari (2013), utilizando-se da análise de Moura (2012), alerta que a proposta desse projeto

não apresenta fundamentação teórica e não dialoga com o ensino médio integrado à educação profissional, além de ser implantado sem discussão ampliada com as redes estaduais, com os professores, com os estudantes ou com os pesquisadores do ensino médio e da educação profissional. (CORBARI, 2013, p. 53).

Jakimiu (2014) também aponta uma fragilidade quanto ao termo inovação, pois, “o termo inovação nos documentos do ProEMI é bastante obscuro, do ponto de vista conceitual, bem como de suas intencionalidades, relegando ao leitor a tomada de suas próprias conclusões sobre o que seriam práticas inovadoras”. (JAKIMIUI, 2014, p. 159).

Segundo a autora, podem ser destacados três aspectos em relação ao termo inovação.

O primeiro é que a ideia de inovação pode denotar certo descaso com a cultura escolar histórica e socialmente consolidada, como se tudo que está constituído na escola fosse velho, e portanto, sinônimo de ultrapassado, algo que não serve mais, e que, em contrapartida, tudo que é novo é melhor. O segundo, diz respeito à fragilização dos conhecimentos em decorrência da perspectiva de inovação, como se ao inovar a escola tenha que se tornar atrativa a ponto de deixar de ser um espaço eminentemente epistemológico, o espaço em que o sujeito vai se apropriar de conhecimentos e resignificá-los. E, o terceiro, trata-se da ausência de potencial crítico implícito na ideia de inovação, pois, evidentemente, nem tudo que é novo necessariamente contribui quando se tem em vista o ideal de formação humana integral. Assim, se as práticas inovadoras que se fizerem presentes nas escolas não estiverem em consonância com os fundamentos e perspectivas das DCNEM e do ProEMI, embora sejam novas,

não se constituirão em inovação, ou seja, nem tudo que é novo, inova. (JAKIMIU, 2014, p. 159).

Percebemos, assim, que o Programa Ensino Médio Inovador traz consigo aspectos positivos, que podem contribuir com a perspectiva do Ensino Médio Integrado, mas apresenta também aspectos frágeis que podem acabar contribuindo com a permanência de um currículo fragmentado e a histórica dualidade presente no Ensino Médio e Educação Profissional.

Esse breve panorama acerca da organização do Ensino Médio e a Educação Profissional após a LDB 9394/96 nos permite compreender como este nível e modalidade de ensino foram se constituindo em um espaço de intensas disputas, avanços e retrocessos. Podemos por meio desta sucinta apresentação e pelas leituras já realizadas até este momento do estudo, apreender alguns princípios que orientam estes documentos, como qualificação, competências, flexibilidade e empregabilidade. É preciso destacar que “em uma sociedade de classes, a expansão da educação básica, técnica e tecnológica cumpre objetivos estratégicos e contraditórios, podendo atender a interesses distintos e /ou contrários, tanto para o capital, quanto para o trabalho”. (FILHO, 2012)

Portanto, é preciso sublinhar que a compreensão destes princípios, referentes à formação dos sujeitos, não se apresenta da mesma forma em todos os documentos, ou seja, conduzem a formações diferentes, sendo este o assunto que discutiremos na seção seguinte.

### **3.2 A formação dos sujeitos: competências, empregabilidade, flexibilidade X Trabalho como princípio educativo**

Iniciamos esta seção salientando que compreendemos que os princípios destacados (competências, empregabilidade, flexibilidade e trabalho como princípio educativo) são considerados pedagógicos, pois expressam uma tendência de formação destinada aos sujeitos; fazem parte de um determinado contexto político e econômico que interfere diretamente na compreensão da relação entre a função da escola e a formação para o mercado de trabalho. Assim:

A partir da década de 1990 com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. (RAMOS, 2005, p. 111).

Segundo Ramos (2005), essa foi a ênfase assumida pelo ensino médio a partir da LDB 9394/96. Nesta direção,

A função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos. (RAMOS, 2005, p. 112).

Nessa perspectiva, percebemos que as reformas no âmbito do Ensino Médio e da Educação Profissional ao sofrerem interferências do processo de globalização da economia e da crise do emprego representam a “necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas”. (RAMOS, 2002, p. 402a).

Assim, espera-se, por um lado,

proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco de exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade<sup>20</sup>. (RAMOS, 2002, p. 402a).

Ramos (2002) afirma que a partir da aprovação do Decreto 2.208/97 houve um processo de reforma curricular que teve como foco a introdução da noção de competência como referência essencial. Assim, um currículo baseado

---

<sup>20</sup> Entendemos o termo laborabilidade como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências e habilidades para a atuação profissional no mundo do trabalho.

em competência “parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas”. (RAMOS, 2002, p. 404a)

Ramos (2005) afirma que o currículo integrado torna-se necessidade a medida que precisa superar a dicotomia entre conteúdos e competências, pois “os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências. O sentido das competências, por sua vez, é delimitado pela utilidade que têm os conhecimentos na realização de ações práticas. (RAMOS, 2005, p. 107).

Assim, ter a Pedagogia das competências “como orientação curricular para o ensino médio e 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”. (RAMOS, 2005, p. 124).

Compreendemos desta forma, que a permanência do trabalhador no mercado de trabalho “passa a depender das competências adquiridas e constantemente atualizadas, que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade”. (RAMOS, 2002, p. 406a).

Nessa perspectiva a noção de competência torna-se um meio privilegiado de unir a formação oferecida pelas instituições às necessidades das empresas, pois “se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho”. (RAMOS, 2002, p. 406a). As competências seriam, portanto, “dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa”. (RAMOS, 2002, p. 406a).

Assim a escola, principalmente a média, “é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças”. (RAMOS, 2002, p. 135b).

Conforme as palavras de Ferreti (1997):

O conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais ampla valorização. Nesse sentido, as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico (tomados como elementos centrais para definição da identidade do trabalhador, de seu lugar social e de seu salário) para uma outra dimensão, resumida na expressão 'saber-ser', na qual confundem, articulam, mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins. (FERRETI, 1997, p. 258).

Dessa forma, Ramos (2002) afirma que mesmo se argumentando o contrário, seguidas as orientações dos documentos curriculares oficiais,

[...] a educação profissional manter-se-á associada a alternativas compensatórias para a classe trabalhadora, privada de uma autêntica educação tecnológica afinada com os modernos padrões de produção e com os conhecimentos científico-tecnológicos e sociais mais avançados. (RAMOS, 2002, p. 419-420a).

Isso porque partindo da análise do conceito de qualificação pela noção de competência abordado pelos documentos oficiais em análise – Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Ramos (2002) aponta que a competência é:

Anunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas. (RAMOS, 2002, p. 418a).

Percebemos assim que o discurso construído a partir destes documentos torna-se falacioso, à medida que não atende as necessidades do mercado da forma que é propagado.

Machado (1998) afirma que “maior capacidade de mobilidade, adaptação e resposta do trabalhador às novas exigências do mercado de trabalho, constitui

a base da educação básica, da empregabilidade e da competência”. (MACHADO, 1998, p. 17).

Segundo a autora, o conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às “condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência”. (MACHADO, 1998, p. 18).

Nesta perspectiva:

A competência enquanto atributo pessoal se identifica com o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etimológica, há uma identidade com a lógica do capital. (MACHADO, 1998, p. 21).

Assim sendo, o “modelo da “empregabilidade” para a competência obedece a uma lógica orientada para a busca do imediato e a valorização da obtenção do sucesso individual”. (MACHADO, 1998, p. 21).

Isso interfere nos processos de formação do trabalhador à medida que, conforme Machado (1998) aponta:

Há uma perda de ênfase nos saberes disciplinares (conteúdos teóricos especializados) em favor de atributos relacionais e comportamentais (valores, motivações e disposições subjetivas) e de habilidades práticas, que demonstrem capacidades efetíveis reais (agilidade, presteza e eficácia na resolução de problemas cotidianos). (MACHADO, 1998, p. 28).

Podemos nos perguntar, portanto, quais são as competências requeridas para que os sujeitos estejam em condições de empregabilidade. Segundo Machado (1998) na listagem das novas competências é constante a “inclusão de

itens como autocontrole, responsabilidade, disposição para o trabalho, iniciativa e colaboração”. (MACHADO, 1998, p. 28).

Afirma ainda que os procedimentos de avaliação na perspectiva das competências devem ser organizados de forma a “valorizar o “saber-ser” dos indivíduos, sua subjetividade, a condição subjetiva que se expressa no seu “saber-relacionar e no seu “saber-fazer”. Pouca ênfase se faz na avaliação do “saber-pensar” e “saber-dizer” dos indivíduos”. (MACHADO, 1998, p. 28).

Reitera que a visão pragmática e utilitarista de competência traz sérias implicações para os objetivos educacionais,

pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca. Qualificar para o trabalho, nestes termos, é reduzir os espíritos à sociabilidade do capital, é reificar os seres humanos, tomá-los como simples instrumentos, com o objetivo supremo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante. (MACHADO, 1998, p. 28).

Nesta perspectiva,

o que o capital almeja, em última instância, é se ver independente da habilidade do trabalhador, torná-la imprecisa e sob controle crescente. Trata-se de substituí-lo por recursos cada vez mais sutis e refinados de divisão do trabalho e de maquinário que dêem conta de incorporar experiências humanas passadas, o trabalho morto, o trabalho materializado na tecnologia. (MACHADO, 1998, p. 25).

Isso se contrapõe aos discursos propagados pelas empresas, pois conforme Ferreti (1997);

A literatura corrente sobre a empresa integrada e flexível e sobre as demandas que esta faz aos trabalhadores em termos de capacitação insiste, de um lado, no aumento de escolarização desses trabalhadores, em razão de uma suposta intelectualização do trabalho, que os obrigaria a atuar no plano simbólico, mais do que no manual, a dominar a linguagem vernacular, assim como a das matemáticas e das ciências etc.

De outro lado, aponta para a necessidade de que esses mesmos trabalhadores desenvolvam uma série de comportamentos e atitudes, considerados imprescindíveis à atuação produtiva nesse mesmo tipo de empresa (capacidade de trabalho em equipe, autonomia, disponibilidade, iniciativa, colaboração, participação etc.). (FERRETI, 1997, p. 260).

Percebemos assim, que o discurso que permeia os processos de formação para o mercado de trabalho expressa os interesses do capital, interessa o quanto aquela formação se converterá em mais-valia para os donos dos meios de produção, mesmo que, na maioria das vezes, esses discursos aparecem sob a roupagem da valorização e do reconhecimento do trabalhador.

Segundo Gotardo (2009), as habilidades e competências necessárias ao sujeito são diferentes conforme a posição que ele ocupará na cadeia produtiva, pois, conforme Kuenzer (2006) aponta:

No caso dos trabalhos feitos fora das firmas, a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que no caso corresponde ao trabalho precário, que demanda pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui; [...] já nas firmas reestruturadas que compõem as cadeias, em que a formação teórico-prática se evidencia como necessária, a flexibilização assume o significado da polivalência, da capacidade de aprender permanentemente, e de ajustar-se à dinamicidade de uma planta que se adapta continuamente para atender às demandas do mercado. (KUENZER, 2006, p. 885-886).

Assim, os trabalhadores que são incorporados nas empresas e que necessitam de “formação escolar precisam ter certas características para atuar profissionalmente, características que a escola deve ajudar a desenvolver. Esse novo trabalhador deve ser polivalente, flexível, ter capacidade de aprender a aprender”. (GOTARDO, 2009 p. 70).

Portanto, diante do exposto, podemos compreender que a qualificação pela noção de competência, de empregabilidade e de flexibilidade é uma qualificação que busca atender exclusivamente aos interesses do capital, sendo

que os documentos destinados ao Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que possuem estes princípios enquanto norteadores da organização do ensino lá no chão da escola, são a expressão da subsunção da educação aos interesses do capital e que possuem a intencionalidade de oferecer uma educação pautada no conhecimento fragmentado, um curso de formação aligeirado, etc.

O PRONATEC, por exemplo, Corbari (2013) afirma que os estudos realizados:

[...] apresentam perspectivas que apontam para a formação direcionada à prática produtiva, subordinada aos interesses do capital, adotando a concepção de empregabilidade, presumindo a profissionalização que separa trabalhador e meios de produção, prevalecendo a concepção de trabalho em seu sentido econômico e alienado. (CORBARI, 2013, p. 126).

Essa formação se contrapõe à formação pretendida que apresenta o trabalho como princípio educativo. Saviani afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos distintos, mas articulados entre si. Assim:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...] Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (Saviani, 1989 in RAMOS, 2007, p. 5).

Compreendemos assim, o trabalho como elemento essencial para o desenvolvimento humano por meio da educação. Dessa forma, o trabalho se apresenta como categoria central para pensar a formação humana, assim como, a escola e o currículo na perspectiva da integração. É importante ressaltar que a concepção do trabalho como princípio educativo está fundamentada na intrínseca relação do trabalho em sua perspectiva histórica e ontológica.

Assim,

O trabalho é tomado como princípio educativo não porque sob o modo de produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção; mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção. Desse modo, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. Na unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas. (RAMOS, 2004, p. 51)

Nesse sentido, “o trabalho se estabelece como eixo integrador do currículo, possibilitando o acesso aos conhecimentos que permitem compreender os fundamentos da prática do trabalho”. (CORBARI, 2013, p. 100).

Yamanoe (2011) compreende o trabalho como princípio educativo como possibilidade de mediação na apropriação dos conhecimentos científicos para que estes ao serem socializados sejam passíveis de relações com o concreto da qual ele se origina, sendo que este concreto, esta realidade, se dá por meio do trabalho. Logo,

Tomar o trabalho como princípio educativo vai além de uma utopia a ser realizada em outra sociedade em que o trabalho não seja subjugado ao capital. Constitui-se enquanto possibilidade concreta ao passo que pode mediar a apropriação de conhecimentos científicos sem que esses sejam transmitidos como meras representações. (YAMANOE, 2011, p. 73).

Assim, quando falamos em integração curricular, Ramos (2007) aponta que essa integração precisa ser compreendida a partir de três sentidos, sendo que o primeiro sentido da integração se refere à formação humana omnilateral. Esse princípio “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”. (RAMOS, 2007, p. 2).

Dessa forma, a integração, neste primeiro sentido, possibilita a formação omnilateral, a medida que implica na integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. (RAMOS, 2007) Segundo a autora, essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. Sendo:

O *trabalho* compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a *ciência* compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a *cultura*, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2007, p. 3).

O segundo sentido da integração, consiste na indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, ou seja, a formação profissional deve estar articulada com o Ensino Médio, para que os sujeitos jovens ou adultos tenham acesso aos conhecimentos produzidos socialmente para terem possibilidade de compreender e intervir na realidade. Ramos (2007) deixa claro que isto não significa a supremacia da formação profissional em detrimento da formação geral, mas sim “uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruture sua inserção na vida produtiva dignamente”. (RAMOS, 2007, p. 10).

Assim, a integração na perspectiva desse segundo sentido, apresenta o objetivo de “possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional”. (RAMOS, 2007, p. 10):

Assim,

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. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, 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. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 45).

Conforme Moura (2012):

A realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Além disso, garantida essa mesma base, exige também proporcionar o EMI como uma opção. (MOURA, 2012, p.715).

Entender portanto, a indissociabilidade entre formação geral e formação específica como condição necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, se faz necessário entender o sentido da politecnicidade, cujo significado não pode ser compreendido em sua forma literal, pois Saviani (2003) afirma que politecnicidade, literalmente:

Significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da n. 5.692/71 (...) tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho (...). (SAVIANI, 2003, p. 140).

Assim, na perspectiva da Lei n. 5.692/71 a escola de segundo grau teria a tarefa de preparar profissionais para as diferentes atribuições exigidas pelo mercado de trabalho. No entanto, Saviani (2003) aponta que a noção de politecnicidade não tem nada a ver com esse tipo de visão. Segundo ele, 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, sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de proporcionar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos

da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Sob esta noção de politecnicidade, entendemos também a educação politécnica “como aquela que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade”. (RAMOS, 2007, p. 12).

É nesta perspectiva que compreendemos o sentido de um ensino médio que, “de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 15).

O terceiro e último sentido que Ramos (2007) apresenta para a integração é a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade, pois “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. (RAMOS, 2007, p. 16).

Assim, Ramos (2007) afirma que a proposta de integração tem a finalidade de:

Possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. [...] os conteúdos de ensino não tem fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. (RAMOS, 2007, p. 16).

Entendemos desse modo, que a questão central que perpassa esse sentido da integração, assim como, os demais, é o direito ao conhecimento, considerando que o homem se apropria da sua realidade por meio da mediação, do trabalho e do conhecimento. (RAMOS, 2007).

Desta forma, todos têm o direito do acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade, assim como, todos têm direito à uma formação que:

[...] possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no

sentido de transformá-la coletivamente com base em um outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos. (RAMOS, 2007, p. 21).

Entendemos assim, que os vários documentos que trazem o trabalho como princípio educativo buscavam e buscam atender as necessidades dos sujeitos, tanto necessidade de formação intelectual como formação para a compreensão e possível participação aos processos produtivos. Desta forma, um Ensino Médio integrado ao ensino técnico apresenta-se como uma possibilidade e necessidade de construção do ensino médio unitário e politécnico, que ofereça aos sujeitos jovens e adultos os conhecimentos necessários para compreender e intervir na realidade.

Por meio do diálogo estabelecido com os documentos que são objeto de estudo desta pesquisa, podemos perceber que no que se refere à formação dos sujeitos, os documentos ora convergem, ora divergem entre si. Assim, quando analisamos o Decreto n. 2.208/97, a Lei n. 12.513 do PRONATEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, percebemos que os mesmos convergem entre si no que se refere aos princípios pedagógicos que sustentam uma formação aligeirada, onde há uma indução à formação fragmentada, onde formação geral e formação específica andam descoladas uma da outra, convergindo com as exigências impostas pela reorganização política e econômica que se consolidou de forma mais clara na década de 1990, tendo como foco, a desregulamentação, a flexibilização e a privatização.

Quanto ao Decreto n. 5.154/04, o Decreto n. 5.840/06, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Documento Orientador do Ensino Médio Inovador, podemos destacar que esses divergem dos documentos expostos anteriormente no que se refere à concepção e aos princípios que os norteiam. Desta forma, compreendemos que esses documentos convergem entre si quando apresentam como fundamento norteador o trabalho como princípio educativo, tendo como foco a concepção do Ensino Médio Integrado,

entendendo-a como uma condição necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico.

Ressaltamos que o PROEJA, por exemplo ao mesmo tempo que apresenta o trabalho como princípio educativo considerando o trabalho em seu sentido ontológico, defendendo uma formação omnilateral, aponta também para uma formação direcionada à prática produtiva, tomando a concepção de empregabilidade como base para a profissionalização.

Compreendemos desta forma, que essas perspectivas contraditórias que os documentos analisados apresentam,

[...] são resultado da correlação de forças dentro da política educacional e, portanto, os documentos expressam as tensões sociais e a luta de classes, por isso, trazem consigo categorias que atendam a um duplo sentido, apresentando avanços e retrocessos no tensionamento da disputa que se apresenta na elaboração das políticas. (CORBARI, 2013, p. 103).

Essa afirmação converge com as ideias de Evangelista (2009) expostas na introdução deste trabalho, onde afirma que os documentos de políticas educacionais emanados do aparelho de Estado expressam muito mais que diretrizes para a educação, pois articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A presente pesquisa se desenvolveu tendo por objetivo principal analisar os princípios pedagógicos que embasam a formação discente presentes na legislação do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio após a LDB 9394/96. Assim, a pesquisa se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica documental, onde utilizamos como principais fontes de análise os documentos e legislações em vigência, destinados ao Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que consistiram em fontes primárias e dialogamos com autores que discutem a temática do Ensino Médio e da Educação Profissional na relação Estado – Capital – Educação que se caracterizaram como importantes fontes secundárias.

O estudo, estruturado em três capítulos, evidenciou que a forma com que o Estado se organiza está diretamente atrelada à forma de organização do modelo de produção do capital, onde o mesmo em seu caráter de classe visa assegurar a reprodução das condições necessárias para a produção e reprodução da luta de classes do mundo capitalista. Logo, a forma de organização do modelo de produção do capital e a organização do Estado influenciam a maneira de se compreender a função da escola e sua relação com o mercado de trabalho.

Dessa forma, tem-se o discurso da necessidade da formação de um “novo homem” que, conforme Gotardo (2013), o novo modelo de homem que se intenciona formar, através das ações implementadas pelo Estado, “está amparado nas transformações reais ocorridas no mundo do trabalho. As aptidões/competências/valores que se pretende formar estão pautadas na ideologia necessária à adequação dos indivíduos à nova ordem capitalista”. (GOTARDO, 2009 p. 33).

O estudo evidenciou também que o Ensino Médio e a Educação Profissional, por se caracterizarem como última etapa e como modalidade da Educação Básica respectivamente, são a expressão mais direta da relação educação x mercado de trabalho. Assim, defendemos a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional, posto que a profissionalização de jovens é “tanto uma necessidade quanto uma possibilidade, para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área”. (RAMOS, 2007, p. 12).

Constatamos que o Decreto n. 2208/97 que institui a separação do ensino médio à educação profissional, a Lei n. 12.513 que implementou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – documento que orienta pedagogicamente a Educação profissional Técnica de Nível Médio –, possuem como princípios norteadores as competências, a empregabilidade e a flexibilidade, enquanto que o Decreto n. 5154/2004 que retoma a possibilidade de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, o Programa Ensino Médio Inovador, o Decreto n. 5840/2006 que implementou o PROEJA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com todas as contradições que estes documentos apresentam, representam a possibilidade de se construir um Ensino Médio e Educação Profissional que tenha o trabalho como princípio educativo e o objetivo de oferecer aos sujeitos uma formação humana integral e omnilateral.

Nesta perspectiva, outra evidência se apresenta e está relacionada aos seguintes princípios pedagógicos: competência, empregabilidade e flexibilidade. Princípios estes que embasam uma formação aligeirada, fragmentada que prepare os sujeitos apenas para estarem em condições de serem empregáveis e “desejados” enquanto mão-de-obra. É importante considerar que estes princípios em seus sentidos originários, descolados do contexto capitalista, apresentam significados aceitáveis para se pensar a formação de um sujeito que necessita ter mínimas competências para ter um emprego e que seja flexível com condições de solucionar os problemas que surgem no ambiente de trabalho. A questão é que estes princípios retirados de seu contexto originário e

apropriados pelo discurso burguês toma uma outra conotação se colocando contrário às necessidades de qualificação do trabalhador e convergindo com as vontades do capital.

Na contramão de tais princípios temos a proposta da formação humana integral, uma formação que proporcione aos sujeitos o entendimento dos processos produtivos e como é que podemos agir nesse meio imbuídos do desejo de mudança. Porém é necessário ter clareza de que:

A complexidade das relações pedagógicas vai além do que pode ser previsto e prescrito e nelas está uma infinidade de outras mediações fundamentais do processo ensino-aprendizagem, não consideradas pelos documentos oficiais. Reconhecer que os projetos se confrontam com a realidade social concreta é princípio fundamental para compreender o dinamismo da escola e sua rebeldia histórica, que transforma e supera as normas exteriores em outros projetos que nascem legitimamente de seu próprio interior. (RAMOS, 2012, p. 418).

Assim, “é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capitalista”. (MOURA, 2013, p. 719).

Desta forma, quando retomamos o contexto, cujo o objeto desta pesquisa está inserido – Estado, Capital e Política Educacional – percebemos que os documentos resultam desta correlação de forças existente entre estes elementos. Pensar portanto, na relação que o PROEJA, por exemplo, tem com a forma em que o Estado está organizado e como as relações de produção acontecem a partir da década de 1990, nos permite entender este programa com um duplo sentido. Pois ele converge quando expressa as demandas do processo de reestruturação produtiva, voltando-se para uma formação direcionada para o “mundo do trabalho”, ou seja, para a empregabilidade e diverge dos objetivos das políticas da década de 1990, ao defender uma educação omnilateral, com uma formação que tenha como fundamento o trabalho como princípio educativo.

Se pensarmos o PRONATEC neste movimento de relação entre as Políticas Educacionais, o Estado e o Capital, compreendemos que o mesmo está organizado de forma a valorizar o capital, apresentando como possibilidade para o campo educacional a parceria entre o público e o privado, reforçando a concepção de empregabilidade tão difundida nas políticas educacionais emergentes da década de 1990. Temos assim, uma grande ênfase na formação por competências que convergem com os anseios neoliberais.

Diante deste estudo, com todas suas limitações, é possível compreender a importância das orientações que subsidiam as políticas educacionais, pois, diante da materialidade das relações entre os homens e da correlação de força entre as classes é que as orientações para o campo educacional são conquistadas. Ora atendem a uma demanda da classe trabalhadora, ora garantem a reprodução das relações capitalistas de produção. Assim, ao tomarmos os documentos - não como ponto de partida absoluto, mas como objeto de interpretação compreendemos que os mesmos de fato, como afirma Evangelista (2009) se caracterizam como expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico.

Considerando o momento histórico, destacamos que a grande impulsionadora das contradições existentes tanto no campo político, econômico, como educacional, consiste na própria luta entre as classes. Desta forma, buscando avançar nas possibilidades de melhorias na educação destinada à classe trabalhadora, cabe aos professores em sala, por intermédio das competências teóricas e pedagógicas e do conhecimento epistemológico, ontológico, possibilitar que o conhecimento se constitua para promover o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, buscando construir uma identidade de sujeito no processo histórico. Para isto, é necessário, entre outras ações, condições de trabalho, então, as políticas educacionais, mais que apontar diretrizes, precisam também voltar-se para as condições de trabalho dos professores.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília, DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12513**, de 26 de outubro de 2011. Brasília, DF, 2011.a
- \_\_\_\_\_. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE. CEB, 2011.b
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. a
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 6 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. b
- \_\_\_\_\_. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador. 2013.
- \_\_\_\_\_. Documento Base do PROEJA, Brasília, agosto de 2007.
- BOBBIO, N. **Dicionário de política** / trad. Carmen C, Varriale et ai. coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.
- BORÓN, **Atílio. A. Estado, capitalismo e democracia da América Latina**. Tradução Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CORBARI, L. Educação Profissional no Brasil: uma Análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e PRONATEC.. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. Dissertação de Mestrado.
- CARCANHOLO, R. A. **Apresentação** (2007) In: MARX, K. Contribuição à crítica da economia política; tradução e introdução de Florestan Fernandes. – 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- CARCANHOLO, M. D.; BARUCO, G. C. da C. **A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições**. Revista PRAIA VERMELHA/ Rio de Janeiro/ v. 21 nº 1/ p. 9- 23/ Jul-Dez. 2011.
- CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado: Base e superestrutura: Relações e mediações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. Coleção polêmicas do nosso tempo.
- \_\_\_\_\_. **Estado e teoria política** [tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC- Campinas].- 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988. (10 Edição- 2004)

CÊA, G. S dos S. **A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: Tendências e Riscos.** 2006

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

DEITOS, R. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. Reforma do estado e políticas sociais no Brasil. In: CÊA, G. S; MUROFUSE, N. T, DEITOS, R. (org). **Trabalho, educação e saúde: formação permanente de profissionais e usuários da saúde pública/** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012. Volume 1

DEITOS, R. A. **Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos.** In: Acta Scientiarum. Education. Maringá, PR, UEM, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. **Estado e política educacional no Brasil.** In: DEITOS, R. A; RODRIGUES, R. M. (Org.). Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais. Cascavel: Edunioste, 2006, p. 67-86.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. –

DUARTE, A; OLIVEIRA, D, A. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005

ENGELS, F. **Barbárie e civilização.** In: A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **.. A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução de Leandro Konder. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

FAGIANI, C, C; PREVTALI, F, S; LUCENA, C; FRANÇA, R, L. **Trabalho e Educação Profissional no Brasil: formação humana ou para o mercado?** In: BATISTA, E. L.; MULLER. M. T. (org). A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI. Campinas, Sp: Editora Alínea, 2013.

FALEIROS, V. de P. **A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais.** São Paulo: Cortez Editora, 1980.

\_\_\_\_\_. **.. O que é política social.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAVORETO, A. **Hegel e Marx: O avesso do direito.** Revista Varia Scientia, v.05, n. 09; agosto de 2005, p. 49-67.

FERRETI, C. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.** In: *Educação & Sociedade*, v. 18, nº 59, agosto/1997.

FILHO, D. L. **O PRONATEC e a expansão da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.** Palestra proferida no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica em Florianópolis (SC) no dia 01 de Junho de 2012.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M e RAMOS, M, (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. ( p. 57- 82)

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

\_\_\_\_\_.+. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M e RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M e RAMOS, M, (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. ( p. 21-56)

\_\_\_\_\_. **FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, 2001

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. 3 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

FONTES, V. **A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980**. In: LIMA, J. C. F. (org.) Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. / Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV,2006. Disponível em: [portal.fiocruz.br/pt-br/contente/fundamentos-da-educacao-escolar-do-Brasil-contemporaneo](http://portal.fiocruz.br/pt-br/contente/fundamentos-da-educacao-escolar-do-Brasil-contemporaneo)

GARCIA, S.R de O. **Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN n. 9394/96** In: AZEVEDO, J. C de; REIS, J, T. (Org) Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, G. (Org) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, H. S. C. **Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil**. In: BATISTA, E. L.; MULLER. M. T. (org). A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI. Campinas, Sp: Editora Alínea, 2013.

GOTARDO, R.C. da C. **A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento**— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009. Dissertação de Mestrado.

GOUNET, Thomas. Concorrência e estratégia de acumulação na indústria automobilística. In: **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**: São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel- As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 12 edição. Porto Alegre- Rio Grande do Sul: L&PM Editores Ltda, 1980.

HAYEK, Friedrich Auguste. **O caminho da servidão**/ Friedrich Auguste Hayek; tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987. 4 edição

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: **A condição pós-moderna**. 19ª Ed. São Paulo, Edições Loyola. 2010.

HOBBS, T. **Das causas, geração e definição de um Estado**. In: *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOTZ, C. **Estado e política educacional no Brasil (1979-1989)**. Cascavel, PR, 2008. Dissertação de Mestrado.

JAKIMIUI, V. C. de L. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba, 2014. Dissertação de Mestrado.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. C. e GRABOWSKI, G. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível: [HTTP://www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)

KUENZER, A. C. **A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências**. In: FERRETI, C. J. JÚNIOR, J. R. S. OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica / As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63)

\_\_\_\_\_. ----- **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 27, n. 96, out./2006. p. 877-910

LEITE, M. P. **Qualificação, desemprego e empregabilidade.** *São Paulo em Perspectiva*. S. Paulo, Fund. SEADE, v. 11, n. 1, jan.-mar., p. 64-69, 1997.

LENINE, V. I. **O Estado.** In: *Democracia Socialista*. Lisboa: Edições Avante, 1975.

LOCKE, J. **Segundo Tratado Sobre o Governo: Ensaio Relativo a verdadeira origem, extensão e objetividade do governo civil.** Editora Martin Claret, 2004.

\_\_\_\_\_. **Segundo tratado sobre o governo.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **Divisão do trabalho e manufatura.** In: *O capital: crítica da economia política: livro I- 22ª ed.* – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, L. **Educação Básica, empregabilidade e competência.** Trabalho e Educação, Belo Horizonte, nº. 3, jan./jul. 1998

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, D. H; FILHO, D. L. L; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Trabalho encomendado pelo GT 09- Trabalho e educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas- PE, 2012.

MOURA, D. H; GARCIA, S. R; RAMOS, M. N. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007.

MOURA, D. H. **Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidades.** In: OLIVEIRA, R. (org.) *Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate.* Campinas, SP: Papirus, 2012.

NETO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social/** José Paulo Netto – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, F. M. G; RIZZOTTO, M. L. F. A “questão social” na América Latina após as reformas neoliberais das décadas de 1980 e 1990. In. CÊA, G. S; MUROFUSE, N. T, DEITOS, R. (org). **Trabalho, educação e saúde: formação permanente de profissionais e usuários da saúde pública/** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012. Volume 1.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PETRAS, J. **Os Fundamentos do Neoliberalismo**. In: OURIQUES, N. D. RAMPINELLI, W. J. (Orgs) No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. In: **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, jan/abr, 2010. (p. 65-85)

\_\_\_\_\_. O Projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004

\_\_\_\_\_. **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. O Ensino médio Integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – Pr, 2008.

\_\_\_\_\_. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada de outro texto intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, produzido originalmente a partir da exposição no seminário sobre o ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M e RAMOS, M, (Orgs). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

\_\_\_\_\_. **A Educação Profissional pela Pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. a

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2002. b.

ROUSSEAU, J.J. O Contrato Social. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ROCHA, L. M. F; PEREIRA, E. W. **Projeto LDB – A Estratégia da Negociação**. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 395-467, jan./dez. 1994.

SAVIANI, N. **Escola e Luta de Classes na concepção marxista de Educação**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate (online). Disponível em: [HTTP://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/8760](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/8760)

SAVIANI, D. **Neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo** (1991-2001). In, SAVIANI, D. Histórias das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Páginas 399-440)

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.**

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, educação e saúde.** Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, C. S. B da. **A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal.** In: FERNANDES, A. V. M. (ET AL). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998. (p. 23-32)

SILVA, M. R da; COLONTONIO, E. M. **O Princípio Educativo do Trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do Ensino Médio Integrado.** Cap. Do livro: **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções da implantação na rede pública estadual – no prelo – 2008.**

SILVA, M. R. **A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas.** Ensaio: aval, pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n.71, p. 307-326, abr./jun.2011

SMITH, Adam. **A divisão do trabalho.** In: **A riqueza das nações- Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas.** São Paulo: Nova Cultural. 1988.

\_\_\_\_\_. Artigo II: **Os gastos das instituições para a educação da juventude.** In: **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** Volume II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: Considerações Historiográficas. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. NASCIMENTO, M.I.M (orgs). **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 1990. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org) **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

VIRIATO, E. O.; FAVORETO, A; KLEIN, L, R. **Trabalho docente, PROEJA e currículo integrado: algumas reflexões.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n.2, 719-744, maio/ago. 2012

VIRIATO, E.O.; SILVA, M. R. **Currículo Integrado: Os desafios do PROEJA- Componentes curriculares do processo ensino aprendizagem.** Sd.

WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação.** Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1984.

YAMANOE, M. C. P. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de**

**Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo.** Cascavel, 2011. Dissertação de Mestrado.

ZANARDINI, I, M. S. **A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade.** Perspectiva (Florianópolis), v. 25, p. 245-270, 2007. ISSN: 01025473.