



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SIRNETO VICENTE DA SILVA

**O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ: UMA ANÁLISE ONTO-
MARXISTA DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS,
CONCEPÇÕES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

FORTALEZA

2023

SIRNETO VICENTE DA SILVA

O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ: UMA ANÁLISE ONTO-
MARXISTA DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONCEPÇÕES
E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S583p Silva, Simeto Vicente da.
O Projeto de Educação Integral no Ceará : uma análise onto-marxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais / Simeto Vicente da Silva. – 2023.
254 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.
1. Trabalho. 2. Educação. 3. Crise Estrutural do Capital. 4. Competências Socioemocionais. 5. Educação Integral. I. Título.

CDD 370

SIRNETO VICENTE DA SILVA

O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CEARÁ: UMA ANÁLISE ONTO-
MARXISTA DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONCEPÇÕES
E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 09/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)

Profa. Dra. Lúcia Helena de Brito
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos trabalhadores e às trabalhadoras que lutam
contra os grilhões do sistema capitalista de
produção e buscam construir uma sociedade
para além do capital.

AGRADECIMENTOS

Em sua crônica intitulada “Foram muitos, os Professores”, Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012) conta sobre o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita e reconhece que em cada momento da sua vida, muitas pessoas contribuíram para que ele pudesse se tornar o ser humano que se tornou. Neste momento tão importante da minha vida, reporto-me a este grande escritor para reconhecer que, em toda a minha jornada em direção ao conhecimento “foram muitos, os professores” com os quais pude contar. Reconheço a presença de cada um em minha vida, por terem me ajudado a compreender que a vida se constrói através da luta coletiva. Para este momento em especial, gostaria de agradecer a algumas pessoas que, generosamente, caminharam comigo até aqui.

À minha orientadora, Professora Dra. Josefa Jackline Rabelo, por seu rigor científico e presença forte e próxima na orientação desta pesquisa, bem como por sua tranquilidade durante as orientações. Cada encontro de orientação significou para mim um momento único de aprendizagem acadêmica. Levarei comigo todos os seus ensinamentos. Sou imensamente grato por tudo!

À Banca Examinadora: Professora Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira, Professora Dra. Lúcia Helena de Brito, Professora Dra. Francisca Maurilene do Carmo; Professora Dra. Maria das Dores Mendes Segundo, por terem aceitado caminhar conosco desde a primeira qualificação, pelo compromisso na leitura imanente do texto da tese, contribuindo com o aprofundamento da pesquisa e pelo empenho com a formação da classe trabalhadora. Muito obrigado!

Aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, Francisca Maurilene do Carmo, Josefa Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo, Osterne Nonato Maia Filho e Valdemarin Coelho Gomes, pelo compromisso que têm com a formação humana crítica. A vocês, minha gratidão!

Aos companheiros e companheiras da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, em especial à Daniela Glicea, Valéria Sales, Eraldo Maia e Felipe Augusto pelo incentivo, apoio e companheirismo. Vocês foram fundamentais. Muito obrigado!

Ao grupo de pesquisa EMANCIPA/E-LUTA/IMO, por meio do qual pude aprofundar as bases teóricas da nossa linha de pesquisa, fundamental para a compreensão da realidade e o desvelamento do nosso objeto de pesquisa. Aos professores e pós-graduandos do PPGE/UECE, MAIE e PPGE/UFC que compõem esse grupo, meu obrigado!

Ao camarada Marcos Rocha, por estarmos juntos nessa caminhada pelo conhecimento crítico antes mesmo dos momentos iniciais de estudo para a seleção do doutorado até hoje. A você, meu amigo, só tenho a agradecer sua valorosa presença!

Aos meus pais, José Vicente (*in memoriam*) e Socorro Soares, exemplo de determinação, trabalho e honestidade. Obrigado pela vida!

À minha esposa, Darlene Paiva, com quem posso contar sempre e em todos os momentos. Obrigado por sua presença diária e acolhedora ao ouvir minhas análises sobre o objeto de estudo e pelas várias leituras realizadas dos textos que constituem esta pesquisa. A você, o meu amor!

Aos meus filhos, Hiago Paiva, Ana Clara Santiago e Samile Paiva, meu carinho e gratidão por vocês existirem em minha vida. Obrigado por estarem comigo nesta jornada. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Célio Vicente, Sueldo Vicente e Sérgio Vicente, e às minhas irmãs, Maria do Carmo e Sandra Soares, por poder contar com vocês durante todo este percurso. Meu carinho e gratidão!

À Ana Jaira, uma colega do trabalho que se fez amiga. Alguém com quem posso contar sempre. Obrigado pelo apoio e incentivo. A você, minha amizade!

Aos membros dos grupos de estudo Capitalismo e Teorias Críticas; Teoria Histórico-Cultural, Vigotski e a Formação do Educador; Gramsci e a Formação do Educador; Método em Marx (GEMMARX); e Ontologia do Ser Social, pelas profundas discussões acerca da realidade, através das quais nossa formação humana crítica vai se construindo. Muito obrigado pela parceria e companheirismo!

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela concessão de bolsa de pesquisa.

Por fim, tomando emprestadas as palavras de Isaac Newton (1643-1727), posso assegurar que “Se vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”.

“A superação da propriedade privada é a *emancipação* plena de todos os sentidos e qualidades humanos [...]” (MARX; ENGELS, 2004, p. 42. Grifos do original).

RESUMO

Como requisito para a oferta de educação integral aos estudantes do ensino médio do estado do Ceará, o governo implementou, em 2018, a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE). Compreendida como complemento ao ensino de competências cognitivas, essa política se realiza pela mediação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e das disciplinas Formação para a Cidadania (FC) e Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Sistematizada pelo Instituto Ayrton Senna, empresa de capital privado, a PDCSE é compreendida como fundamental à formação de estudantes para que sejam capazes de responder às demandas do cenário mundial complexo, visto as constantes transformações que vêm ocorrendo no setor econômico. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o projeto educacional em curso no estado do Ceará, denominado de educação integral, buscando identificar os pressupostos teórico-metodológicos e concepções da formação ofertada aos estudantes das escolas públicas do ensino médio, à luz de uma análise onto-marxista. Desdobra-se em quatro objetivos específicos, quais sejam: a) Compreender os fundamentos do marxismo para a análise do objeto de estudo, destacando a centralidade do trabalho como complexo que funda o ser social e seu papel na formação integral do ser humano; b) Examinar os documentos oficiais que definem a proposta de trabalho pedagógico para o desenvolvimento de educação integral de estudantes do ensino médio no Ceará; c) Identificar a concepção de educação integral definida pelo governo do estado do Ceará, analisando os fundamentos e as bases teórico-metodológicas que sustentam o Projeto de Educação do estado do Ceará; d) Investigar a relação entre a aprendizagem cognitiva, desenvolvimento de competências socioemocionais e o discurso de oferta de educação integral pelo governo do Ceará, buscando compreender o objetivo desse modelo de formação no contexto da sociedade capitalista. Para tanto, toma como método de análise o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, recuperado por Lukács em sua Ontologia do Ser Social, o qual contribui para o desvelamento do objeto como parte da totalidade social. Apóia-se em pesquisa teórico-bibliográfica a partir de autores que tratam das categorias trabalho e sua relação com os complexos da linguagem e da educação, reprodução do capital, educação integral, crise estrutural do capital e competências; e em pesquisa documental, mediante análise do Projeto de Educação Integral do Ceará. Nosso estudo aponta que o Projeto de Educação Integral do Ceará tem como objetivo preparar indivíduos flexíveis e polivalentes, para que possam se adaptar e/ou aceitar passivamente as condições precarizadas de trabalho ou de não trabalho, impostas pelo capital em crise estrutural; esse projeto de educação corrobora as demais políticas e projetos que estão sendo desenvolvidos no Ceará com

o intuito de formar capital humano; sob a justificativa da oferta de igualdade de oportunidades educacionais, as competências socioemocionais responsabilizam os estudantes quanto a suas conquistas acadêmicas e/ou profissionais. Isto posto, a educação vem desempenhando, de forma predominante, a função de reproduzir as relações capitalistas de produção mediante uma formação humana voltada para responder às demandas do mercado sob a tutela do Estado, por meio de reformas, programas e projetos educacionais cujo suposto objetivo é implementar formação integral para os estudantes.

Palavras-chave: trabalho; educação; crise estrutural do capital; competências socioemocionais; educação integral.

ABSTRACT

As a requirement for the offer of comprehensive education to high school students in the state of Ceará, the government implemented, in 2018, the Policy for the Development of Socioemotional Skills, in Portuguese "Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE)". Understood as a complement to the teaching of cognitive skills, this policy is carried out through the mediation of the Class Director Teacher Project, in Portuguese "Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)" and the subjects Formation for Citizenship (FC) and Core Work, Research, and Social Practices, in Portuguese "Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)". Systematized by the Ayrton Senna Institute, a private capital company, the PDCSE is understood as fundamental to the education of students so that they are able to respond to the demands of the complex world scenario, given the constant transformations that have been taking place in the economic sector. This research aims to analyze the ongoing educational project in the state of Ceará, called Comprehensive Education, in order to identify the theoretical and methodological assumptions and conceptions of the education offered to students in public high schools, in the light of an Onto-Marxist analysis. It is divided into four specific objectives, which are: (a) to understand the foundations of Marxism for the analysis of the object of study, emphasizing the centrality of work as a complex that founds the social being and its role in the integral formation of the human being; (b) to examine the official documents that define the proposal of pedagogical work for the development of comprehensive education for high school students in Ceará; c) identify the conception of comprehensive education defined by the government of the state of Ceará, analyzing the foundations and the theoretical-methodological bases that support the Education Project of the state of Ceará; d) investigate the relationship between cognitive learning, development of socioemotional skills, and the discourse of offer of comprehensive education by the government of Ceará, aiming to understand the purpose of this formation model in the context of capitalist society. To do this, it takes as its method of analysis the historical-dialectical materialism of Marx and Engels, recovered by Lukács in his Ontology of Social Being, which contributes to the unveiling of the object as part of the social totality. It is based on theoretical-bibliographical research from authors who deal with the categories of work and its relation with the complexes of language and education, reproduction of capital, comprehensive education, structural crisis of capital, and competencies; and on documental research, through the analysis of the Comprehensive Education Project of Ceará. Our study points out that the Comprehensive Education Project of Ceará aims to prepare flexible and polyvalent individuals, so that they can

adapt and/or passively accept the precarious conditions of work or non-work imposed by the capital in structural crisis; this education project corroborates the other policies and projects that are being developed in Ceará in order to form human capital; under the justification of offering equal educational opportunities, social and emotional competencies make students responsible for their academic and/or professional achievements. That said, education has been predominantly performing the function of reproducing the capitalist relations of production through a human formation aimed at responding to market demands under the tutelage of the State, through educational reforms, programs, and projects whose supposed objective is to implement a complete formation for students.

Keywords: work; education; structural crisis of capital; socioemotional skills; Comprehensive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de Desemprego no Ceará (2001-2012)	182
Figura 2 – As Macrocompetências e as Competências Socioemocionais	225
Figura 3 – As Avaliações Psicométricas Aplicadas pelo Instituto Ayrton Senna	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Reformas Educacionais Brasileiras	103
Quadro 2	– Propagação das Ideias Piagetianas no Brasil de 1920 a 1980	104
Quadro 3	– Metas do Programa Especial de Educação	118
Quadro 4	– Grandes Temas da Reforma Educativa na América Latina	153
Quadro 5	– Organização Curricular das Escolas Regulares de Tempo Parcial	205
Quadro 6	– Organização Curricular das Escolas Regulares EEMTIs	208
Quadro 7	– Organização Curricular das EEEPs	210
Quadro 8	– Fundamentos do Projeto de Educação Integral das Escolas Públicas do Ensino Médio do Ceará	217
Quadro 9	– As Dez Competências Gerais da Educação Básica	229
Quadro 10	– Padronização das Competências Socioemocionais no Ensino Médio do Ceará	233
Quadro 11	– Determinantes Históricos do Projeto de “Educação Integral” no Ceará	236

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCAP	Agentes de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CEP/RJ	Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEP	Centro Integral de Educação Pública
CLIE	Centro Latino Americano de Investigações Educacionais
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará
EEEP	Escola Estadual de Educação Integral Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FC	Formação para a Cidadania
FESTAL	Festiva de Talento da Escola Pública
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNCAP	Fundação Cearense e Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa em Ação
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GPR	Gestão por Resultados
GREC	Grupo de Estudos Cognitivos
GRECPA	Grupo de Estudos Cognitivos de Porto Alegre
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
Magister	Programa de Formação em Nível Superior
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NOAP	Núcleo de Orientação e de Acompanhamento Psicológico
NTPPS	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCSE	Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRELAC	Programa de Reformas Educativas para a América Latina e Caribe
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
PT	Partido dos Trabalhadores
PTPS	Projeto de Trabalho e Práticas Sociais
PV	Projeto de Vida
PVFC	Projeto de Vida da Família Camponesa

SADRE	Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SEDUC	Secretaria da Educação
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Educacional
SOPV	Serviço de Orientação Profissional e Vocacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SERES HUMANOS	35
2.1	A centralidade do trabalho na relação com os complexos da linguagem e da educação	36
2.2	Trabalho e reprodução do capital	51
2.3	As bases para a formação integral do homem: as formulações de Marx e Engels	69
2.4	Gramsci e a educação integral: crítica às reformas educacionais na Itália em tempo se fascismo	79
3	OS PROJETOS DE “EDUCAÇÃO INTEGRAL” NO BRASIL: GÊNESE, FUNÇÃO SOCIAL E PROCESSO HISTÓRICO	91
3.1	Gênese, função social e desenvolvimento histórico das propostas brasileiras de “educação integral”	93
3.2	O Programa Mais Educação como proposta de “educação integral” no Brasil	126
3.3	A educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital	143
4	O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: O ENSINO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO DETERMINANTE PARA A OFERTA DO PROJETO DE “EDUCAÇÃO INTEGRAL”	162
4.1	A construção do Projeto de “Educação Integral” para os estudantes do ensino médio do Ceará: materialização das orientações multilaterais	163
4.2	O Projeto de “Educação Integral” do Ceará: ações formativas e comportamentais impostas à classe trabalhadora	195
4.3	Competências socioemocionais: padronização no Projeto de “Educação Integral” no Ceará	219
5	CONCLUSÃO	238
	REFERÊNCIAS	244

1 INTRODUÇÃO

“[...] a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento; por isso o trabalho é [...] a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica humana” (LUKÁCS, 2018, p. 56).

Esta pesquisa objetiva analisar a política educacional em curso no estado do Ceará, apresentada, em 2018, pela Secretaria de Educação (SEDUC) como projeto de implementação da educação integral na Educação Básica, cujos princípios decorrem da base conceitual do modelo formativo denominado de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais a ser inserido no ensino. Tal política é compreendida como complemento à aprendizagem cognitiva, mantendo relação intrínseca com os conteúdos disciplinares do conhecimento sistematizado para as séries do ensino médio. Sua implementação se realiza mediada pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), Formação para a Cidadania (FC) e Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que cumprem papel central na inserção dos objetivos propostos no projeto de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

Para tanto, nosso exame, primeiramente, apoia-se no entendimento de que a análise da realidade em sua complexidade, no caso a realidade escolar e suas escolhas formativas, empreendem-se de modo a considerar aspectos de sua estrutura originária em relação à totalidade social da qual é parte integrante e estruturante. Isto posto, a problemática anunciada encontra-se imbricada nas relações sociais estabelecidas na e pela sociabilidade do capital, conduzindo o pesquisador ao desvelamento de aspectos constitutivos da realidade escolar e do projeto formativo em foco, partindo da premissa de que esta se origina e se desdobra como um complexo de complexos, cuja existência possui intencionalidade histórica e ontológica, na medida em que se relaciona com o desenvolvimento do ser social e seus meios de reprodução.

Considerando a necessidade de situar na sua historicidade o fenômeno em estudo, pautamos, em poucas palavras, aspectos da totalidade social na qual se desenvolve o complexo escolar e a singularidade do complexo pesquisado – a inserção das competências socioemocionais no ensino, como requisito para a oferta de educação integral – o capitalismo como modelo da organização do trabalho e da produção, bem como as instâncias que lhes estruturam as condições de reprodução, especificamente no período que compreende a implementação de reformas inseridas na escola básica.

O capitalismo, principalmente em momentos de crise, necessita se reinventar para

produzir, manter e/ou reestruturar as condições para reprodução do seu modelo de produção, cuja essência encontra-se no processo de valorização do valor que, em termos mais comuns, significa a garantia para a obtenção de lucros cada vez maiores. Com isso, o próprio sistema de produção é reestruturado. A crise econômica da década de 1970¹, impôs a reestruturação da base técnica do sistema de produção, culminando na substituição do taylorismo/fordismo pelo toyotismo² que, segundo Alves (2011, p. 112), “[...] por meio da recomposição da linha de produção, com seus vários protocolos organizacionais (e institucionais), procura ‘capturar’ o pensamento do trabalhador, operário ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias”. Para tanto, o modelo de produção toyotista objetiva moldar e direcionar o pensamento e a ação dos trabalhadores, buscando sujeitar não somente o saber e o fazer, mas sua disposição intelectual-afetiva para estruturar um novo modo de integração do indivíduo com a lógica do capital, intensificando a unidade orgânica entre ação e pensamento na produção capitalista³. Alves (2011, p. 113-114. Grifos do original) argumenta que a subjetividade do trabalhador é capturada no processo de produção, pois “[...] a empresa toyotista busca hoje mobilizar ‘conhecimento, capacidades, atitudes e valores’ necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor”. Desse modo, o capital impõe aos trabalhadores a generalização de suas subjetividades coladas às demandas mercantis, moldando a ação e o pensamento de todos a um modelo único de trabalhador, o qual passa a relegar sua criatividade, autonomia, desenvolvimento de suas possibilidades frente à atividade produtiva, sob a internalização de que é um colaborador, um membro da família da empresa/instituição e não um trabalhador e, que por isso, deve vestir a camisa da empresa para, na realidade, elevar a produtividade e, conseqüentemente, o lucro da empresa.

¹ Após a II Guerra Mundial (1939-1945), a teoria do Estado intervencionista de John Maynard Keynes (1883-1946) ganhou força ao defender o Estado de bem-estar social, caracterizado pelo pleno emprego, crescimento econômico e bem-estar da população. No entanto, no final dos anos de 1960 essa teoria tornava-se decadente, apresentando os sinais de uma grave crise de acumulação marcada pelo aumento do desemprego e da inflação acelerada. As classes altas sentindo-se ameaçadas, com o colapso do crescimento econômico advindo do keynesianismo, a teoria neoliberal passou a ser compreendida como a salvação do poder da elite. A partir desse momento, políticas neoliberais são implementadas em todo o mundo, a começar por Pinochet no Chile, em 1973, mediante reformas no Aparelho Administrativo do Estado, orientadas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (HARVEY, 2008).

² Embora se afirme que o modelo toyotista de produção de mercadorias substituiu os modelos taylorista e fordista, na realidade, esses três modelos de produção passaram a ser usados pelas indústrias. Muitas delas, ainda hoje, mesclam harmonicamente esses modelos, de acordo com suas demandas e o objetivo de continuar lucrando.

³ Com o intuito de capturar a subjetividade humana, o capital toma para si termos como educação integral, formação ampla e crítica, trabalho como princípio educativo, emancipação humana, trabalho como categoria fundante do ser social, dentre outros, que em sua acepção original fazem parte de um contexto emancipatório, mas são utilizados nos documentos dos organismos multilaterais e do Estado para anuviar a intenção de cooptar os indivíduos para realizarem as demandas do mercado. No geral, podemos perceber esse fato através das políticas públicas educacionais implementadas nas escolas brasileiras.

A escola, enquanto complexo educacional, não está desligada da totalidade social, sofrendo interferência dos múltiplos determinantes sociais, sobretudo dos setores econômico e político. No âmbito dos ajustes do setor econômico, impera a necessidade de formação de capital humano para um mercado em constante transformação. Para tanto, o Estado, como instituição própria da política, cumpre o papel de mediar, por meio das políticas públicas educacionais, o processo formativo do indivíduo, suporte do capital humano⁴, e utiliza-se da escola como *locus* para a formação demandada pelas estruturas de mercado. As políticas educacionais incidem sobre o modelo de escola, os currículos e a formação que, nesse contexto, passam a cumprir o objetivo de instrumentalizar o indivíduo para responder às necessidades das sociedades de mercado, sob o pretexto da realização da integração social.

No Brasil, na década de 1990, como resultado das decisões estabelecidas no Consenso de Washington⁵, realizado nos Estados Unidos, em 1989 e das orientações realizadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) instituiu a Reforma Administrativa do Estado⁶. A defesa dos organismos multilaterais era de que somente com a implementação de reformas voltadas para a reorganização da estrutura institucional do Estado e o desenvolvimento de políticas ancoradas nos princípios da eficiência, eficácia e produtividade, os países alcançariam crescimento econômico e social. Nesse contexto, com base em argumentos de que os sistemas escolares passavam por uma crise de eficiência, eficácia e produtividade (GENTILI, 1998), os organismos multilaterais propuseram a

⁴ Freres, Gomes e Barbosa (2015) afirmam que a Teoria do Capital Humano foi desenvolvida nos Estados Unidos, no início da década de 1960, sob a coordenação do economista da Escola de Chicago Theodore Schultz, marcada pela ideia da conquista do pleno emprego. Para tanto, a educação surge como meio para que os indivíduos fossem qualificados, visando, por um lado, o desenvolvimento da economia e, por outro, o desenvolvimento do próprio indivíduo. “Essa teoria tem como pressuposto a ideia de que possibilitar um aumento da instrução para a classe trabalhadora aumentaria em igual proporção a capacidade de produção” (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 72). Após a crise econômica de 1970, a Teoria do Capital Humano assumiu um novo sentido: foi mantida a importância da escola com a oferta de uma formação mínima e passou-se a exigir que os indivíduos, por si mesmos, buscassem se qualificar para competirem por postos de emprego no mercado de trabalho.

⁵ As propostas encaminhadas pelos organismos multilaterais aos países, sobretudo os de economia periférica, através do Consenso de Washington, tinham como objetivo garantir um rigoroso ajuste econômico, culminando em um conjunto de reformas: “[...] disciplina fiscal, redefinição das prioridades de gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais” (GENTILI, 1998). Especificamente no campo da educação, o Consenso de Washington propôs uma reforma sob o argumento de que os sistemas educacionais viviam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, uma crise de qualidade. Como solução propôs a implementação da gestão por resultados, transformando a escola em uma empresa, valorizando os números correspondentes à produção (suposta aprendizagem), mensuradas por sistemas de avaliação padronizada.

⁶ Para termos ideia da importância da Reforma Administrativa do Estado brasileiro para os organismos multilaterais, o governo federal criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) (PERONI, 2003), um ministério específico com a função de planejar e executar a inclusão da gestão empresarial nas diversas áreas – saúde, educação, cultura e outras – que compõem o governo.

introdução do modelo gerencial na educação, a Gestão por Resultados (GPR)⁷, privilegiando a pedagogia das competências, que “[...] ganhou força na década de 1990 juntamente com as reformas educacionais ocorridas no Brasil na tentativa de reestruturação do capital, pois ela vinha em auxílio à necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador” (FILHO *et al*, 2015, p. 95). Vimos, nos anos de 1990, a substituição paulatina do conceito de qualificação, como parâmetro avaliador, pelo conceito de competência ambos com base em modelos empresariais, que se estenderam para avaliação de eficiência na escolarização e o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento cede lugar ao ensino por competências nas escolas.

Essa substituição se deu devido à mudança no modo de produção, visto o esgotamento do modelo taylorista/fordista⁸, em que os trabalhadores eram fragmentados, unilaterais e lhes eram requeridos que apresentassem conhecimentos apenas em sua área de atuação, ou seja, um trabalhador qualificado, de acordo com o sistema capitalista, definido pelo saber e pelo saber-fazer adquiridos no processo de trabalho (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 125). Sendo que nesse modelo a produção de mercadorias se dava em grande escala, com “[...] a instabilidade macroeconômica mundial surgida nos anos de 1970 e seus desequilíbrios, como a hipertrofia do capital financeiro, abalaram o crescimento dos mercados nacionais protegidos e em expansão desde o pós-1945 [...]” (PINTO, 2007, p. 59), houve uma crise de superprodução de mercadorias, fato que modificou a economia, com a introdução do modo de produção toyotista, um sistema produtivo flexível, enxuto e crescentemente transnacionalizado (PINTO, 2007).

⁷ A Gestão por Resultados é um modelo de gerenciamento empresarial implementado no Aparelho Administrativo do Estado brasileiro na década de 1990, no governo do então presidente Collor de Melo (1990-1992), e ganhou força no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse modelo consiste em introduzir mecanismos de mercado na administração estatal sob a defesa de que o Estado se tornaria eficiente. No campo educacional, vimos serem introduzidos os princípios da *accountability*, da competitividade da individualidade e da meritocracia, mediante a mensuração do desempenho dos estudantes, professores e escolas pelos sistemas de avaliação padronizada. Esse fato apresenta-se como consequência da crise estrutural do capital, através do ideário neoliberal imposto pelos organismos multilaterais e tutelados pelo Estado.

⁸ Criado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) no final do século XIX, o taylorismo é um sistema de produção de mercadorias baseado no controle do tempo; divisão de tarefas administrativas, de planejamento e operacionais; separação entre trabalho intelectual e trabalho manual (administração e operação). As atividades desenvolvidas pelos trabalhadores são esvaziadas de conhecimento, transformadas em instruções que são repassadas em forma de ordem, através de fichas de instrução contendo a quantidade, os meios e os resultados esperados. O fordismo de Henri Ford (1862-1947), surge no Japão, nos anos 1950, tendo como características a produção em série e em massa; os trabalhadores produziam as mercadorias de forma parcelada, ao longo de uma esteira; cada trabalhador ocupava um posto fixo para o desenvolvimento de tarefas anteriormente subdivididas ao grau de extrema simplicidade; uso de automação, substituindo o trabalho de homens no deslocamento de materiais e objetos de trabalho. Destaca-se que a criatividade do trabalhador se torna nula e a concepção do processo de produção como um todo é impossível. O sistema toyotista, criado por Taiichi Ohno (1912-1990), também no Japão, surge em um contexto econômico lento, contrariamente aos modelos anteriormente descritos, que se desenvolveram em uma economia em crescimento. Esse sistema de produção tem como características a diversificação da produção; a confecção de pequenas quantidades; combinação entre polivalência, autonomia e celularização, com vistas a uma produção rápida e ao controle da subjetividade dos trabalhadores (PINTO, 2007).

O toyotismo, portanto, “[...] surgiu como resposta à crise estrutural do capital, que precisava buscar novas possibilidades de continuar como sistema social vigente” (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 125), exigindo um trabalhador de novo tipo, que fosse polivalente, apresentasse diversificadas qualificações, competência e demonstrasse inteligência emocional, um trabalhador que se adequasse às demandas do capital em crise. Nessa lógica, além do conhecimento, esse modelo de competências, exige em maior grau a mobilização psíquica do trabalhador, para que ele se adapte às condições de trabalho que lhe são impostas e contribua para o aumento da produtividade, diga-se mais-valia, para o empregador. Em síntese,

[...] o termo competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade [...] o termo competência, se ajusta à necessidade do capital de diminuir o trabalho vivo no processo de produção para aumentar a produtividade com menores custos, ganhando visibilidade no contexto de elevados índices de desemprego (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 125).

Formação e trabalho passam por uma integração no processo de desenvolvimento das competências próprias do campo empresarial, requeridas para a formação do novo trabalhador. Assim, na totalidade social em que está inserida, a educação é tomada como instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos e competências requeridas para a formação de indivíduos necessários ao sistema de produção de mercadorias e aptos à captura de suas subjetividades no processo de trabalho.

No Ceará, a Reforma da Educação Básica foi implementada observando-se as necessidades do mercado, que buscou ajustar o sistema de ensino à gestão por resultados (GPR). A reforma ocorreu durante o segundo e o terceiro mandatos do governo Tasso Jereissati (1987-1991; 1995-2003), como parte de “[...] um movimento político-econômico que veio a se chamar *mudancismo*, que se contrapôs ao *coronelismo* (1968-1986)” (NASPOLINI, 2001, p. 169. Grifos do original). Alinhadas com as orientações dos organismos multilaterais e alegando a satisfação e o foco nas necessidades básicas de aprendizagem, o estado cearense implementou mudanças no setor educacional, ao assumir a proposta “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (NASPOLINI, 2001), descentralizando a oferta de serviços à população, mas centralizando o seu controle, através dos sistemas operacionais de acompanhamento de resultados e avaliações de desempenho, próprios do toyotismo.

Com a implantação da GPR, o Ceará abre as portas da educação a programas e projetos educacionais elaborados por institutos e fundações de cunho empresarial e, em 2006, com a criação do grupo “Todos pela Educação”, constituído por representantes da sociedade

civil vinculados ao setor empresarial, inicia-se a forte influência dos mesmos na composição da estrutura curricular da escola pública, apresentando-se como corresponsáveis pela aprendizagem. Dentre os projetos de iniciativa empresarial nas escolas, podemos destacar: Jovem de Futuro (Instituto Unibanco), Comunidade de Aprendizagem (Instituto Natura), Gestão da Sala de Aula (Fundação Lemann), Programa Escrevendo o Futuro (Fundação Itaú Social), Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais e Formação para a Cidadania (Instituto Aliança da Fundação Odebrecht) e a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (Instituto Ayrton Senna). Suas propostas de ensino apresentam-se como resposta ao que propõem os documentos oficiais difundidos após a Conferência de Jomtien.

O relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), cujos princípios para as reformas na escola se apresentam sob o argumento da necessidade de uma formação humana pautada no que denomina pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, faz uma defesa de que esses pilares contribuem para que os indivíduos aprendam durante toda a vida e apresenta a crítica ao ensino formal, alegando que privilegia quase que exclusivamente o “aprender a conhecer” e em menor grau o “aprender a fazer”. Ressalta a necessidade de formar o cidadão no campo das relações sociais, como resultado da formação do indivíduo global. Nessa esteira, os pilares “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” são materializados nas competências socioemocionais, compreendidas pelo governo do Ceará como a política educacional que compõe a oferta de educação integral para os estudantes do ensino médio. Consoante Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p. 52), “Esse desenvolvimento integral, sob a lógica desse sistema, significa a capacidade de o trabalhador tornar-se cidadão competente e consciente para integrar-se ao mundo dos negócios”.

Analisando outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino médio (DCRC), este, lançado em setembro de 2021, concluímos que preconizam uma formação humana mínima, pautada no desenvolvimento de competências oriundas do complexo da economia. Especificamente nos dois últimos, percebemos que, embora defendam a formação integral⁹ dos estudantes, colocam as competências cognitivas e as competências socioemocionais em polos opostos, como se não fossem parte de um todo, refletindo no modo como é concebido o estudante: um indivíduo fragmentado.

⁹ A formação integral proposta nesses documentos curriculares tem como fundamento o desenvolvimento de competências e habilidades que, embora sejam das áreas de linguagem e matemática, buscam responder às demandas de uma formação mínima dos trabalhadores ou futuros trabalhadores para o mercado de trabalho.

Isso se dá pelo fato de que na sociedade capitalista a função da escola é ajustar os indivíduos para responderem às demandas do mercado de trabalho, a partir da racionalização técnica do ensino, do treinamento de competências mensuradas por avaliações padronizadas, inclusive por avaliações psicométricas, como é o caso do Instrumental Senna, do Instituto Ayrton Senna (IAS), no Ceará, que avalia as competências socioemocionais dos estudantes do ensino médio.

A subsunção do trabalho no sentido ontológico é visível dentro das relações capitalistas de produção. Quando analisamos o modo de produção toyotista, observamos que o capitalismo coopta a subjetividade do trabalhador que passa a operar em atividades que exigem um trabalhador polivalente, isto é, que consiga operar várias máquinas diferentes realizando tarefas simples; um trabalhador que saiba trabalhar em equipe, visando o cumprimento de metas estabelecidas, que impliquem em pressão individual, através do sistema de avaliação do desempenho do operário e em pressão coletiva, visto a competitividade entre as equipes para serem bonificadas. Esse caráter polivalente nem de longe coloca o trabalhador como detentor de todo o processo de produção da mercadoria e tampouco necessita de sua autonomia, ao contrário, é uma das estratégias utilizadas pelo capital, como uma demanda para que possa lucrar cada vez mais com a força de trabalho unilateral. Para Alves (2011, p. 122), “Na ótica do capital, o essencial é instaurar, por um lado, um elo direto entre o desempenho do negócio e o comportamento dos operários ou empregados”. Essa também é a lógica do capital no complexo da educação com vistas à formação de capital humano, através da ideologia inculcada de que cada escola forma uma equipe, de modo que uns vigiem os outros para que juntos consigam atingir as metas estabelecidas por organismos externos à escola; a partir da oferta de bonificação para professores(as) e alunos(as) que cumprirem as metas estabelecidas pelos sistemas de avaliação estandardizadas como no SPAECE; através da expropriação da autonomia e criatividade dos(as) professores(as) ao terem que aplicar aulas que recebem prontas, como é o caso do material apostilado para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais utilizado no Ceará.

Desse modo, busca-se capturar não “[...] apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2011, p. 111). Na empresa toyotista, o trabalhador precisa ser “proativo”, buscando soluções para os problemas, mesmo antes de eles existirem, colocando sua inteligência a serviço do capital. Freitas (2016) explica que a ênfase nas habilidades socioemocionais se relaciona com a preocupação de que os jovens vão se enfrentar com as instabilidades no mundo do trabalho; e com o grau de aceitação da juventude de um país das

novas formas de organização do trabalho.

Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 44) já havia ressaltado que o objetivo principal do capital é garantir que cada indivíduo tome para si as metas de reprodução do sistema capitalista, de outro modo “[...] trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social”. Logo, através da educação, o capital inculca nos indivíduos atitudes condizentes com a necessidade de reprodução do capital, pois uma “[...] das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45. Grifos do original).

Dito isto, entende-se que para uma formação humana emancipadora, cujo objetivo é a superação da unilateralidade e alienação dos trabalhadores (MARX, 2013), a partir da união do *Homo sapiens* e do *Homo faber* (MÉSZÁROS, 2008), torna-se necessário romper com a internalização predominante nas políticas públicas educacionais que se apresentam como sendo de educação integral, porém tentam esconder sua essência, como é o caso dos programas e projetos propagados pelo Estado.

O estado do Ceará oferta ensino médio estruturado em três modelos de escola: “escola regular de tempo parcial” – funciona em apenas um turno, cujo currículo é organizado com disciplinas da base comum e Formação Cidadã, através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)¹⁰; “escola de educação profissional de tempo integral” – desenvolve as atividades pedagógicas organizadas com aulas das disciplinas da base comum de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Inglês...), disciplinas da base técnica (de acordo com o curso profissionalizante) e a parte diversificada mediante as disciplinas de Formação Cidadã, Empreendedorismo e Projeto de Vida; e “escola de ensino regular de tempo integral” – com aulas da base comum, parte diversificada (composta por aulas do Núcleo Pesquisa, Trabalho e Práticas Sociais e Formação Cidadã) e parte diversificada (formação profissional relacionada às áreas do conhecimento). Nos documentos instituidores, esses dois últimos modelos de escola afirmam que ofertam educação integral para os estudantes, consoante podemos averiguar no Projeto Político-Pedagógico das Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (CEARÁ, 2020):

Com a oferta da educação em tempo integral no ensino médio, espera-se melhorar as

¹⁰ O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi criado em 2008. Segundo dados do site da SEDUC, em 2018, 627 escolas desenvolviam o PPDT, sendo 397 em tempo parcial, 111 de tempo integral e 119 escolas profissionais.

condições socioeducacionais dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos com vistas a potencializar o sucesso acadêmico dos alunos; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense (CEARÁ, 2020, s/p).

Com a implantação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE), no ano de 2018, as escolas de ensino regular, assim como as escolas profissionais e de ensino médio em tempo integral incluíram em seus currículos, através das aulas de Formação Cidadã e/ou Projeto de Vida, o ensino das competências socioemocionais, sendo que, com essa inclusão, para a Secretaria da Educação (SEDUC) do estado do Ceará, todas as escolas passaram a ofertar educação integral. Nas palavras do Secretário da Educação à época, Idilvan Alencar,

O sucesso na educação não é uma questão apenas de obter bom desempenho em avaliações. São as habilidades socioemocionais que têm o poder de, verdadeiramente, mudar a juventude deste país. O nosso papel, enquanto educadores, é cada vez mais oferecer formação integral. Não me refiro, especificamente, ao tempo integral, mas, à formação cidadã, que promove a cultura de paz (SEDUC, 2018a, s/p).

O depoimento faz emergir o pressuposto de que a SEDUC coloca como centro do processo de formação dos estudantes o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, apontando-as como uma garantia para que os jovens mudem, embora em sua fala não fique claro que tipo de mudança dos jovens é esperada; a educação passa a ser considerada integral quando aliada ao ensino das competências socioemocionais; e enfatiza que o papel dos dirigentes da educação no estado do Ceará é ofertar educação integral. Ademais, deixa claro que a proposta de educação integral no Ceará está associada à formação dos estudantes para se tornarem cidadãos e instituírem a cultura de paz, o que é impossível, uma vez que a pretensão do capitalismo é implementar a conformação dos indivíduos, e não uma existência emancipada.

No quadro que se apresenta, analisar como esse projeto de educação dito integral se implementa na prática, levando em consideração que tal projeto se desenvolve em um modelo de educação pautado na Gestão por Resultados (GPR), instituído no Ceará na década de 1990 (NASPOLINI, 2001), apresenta relevância intelectual e acadêmica, face à necessidade de um projeto por uma formação emancipadora que rompa com os desmandos do capital, o qual define o modelo de educação destinado à classe trabalhadora e se apropria de seus saberes com vistas à acumulação exacerbada. Nesse sentido, a execução desta pesquisa tem por objetivo realizar uma análise crítica do modelo de educação integral ofertado pelo estado do Ceará, buscando evidenciar seus elementos constitutivos.

Nosso contato com o objeto de estudo surgiu a partir da proximidade com os professores que fazem parte do PPDT de algumas escolas estaduais do município de Russas-Ceará. Através desses professores tivemos acesso a um curso *on-line* ministrado pela SEDUC em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que também era responsável pelas formações presenciais e por todo o material apostilado utilizado nos cursos e replicados nas salas de aula do ensino médio. Analisando esses documentos, percebemos que tanto no material impresso como nas videoaulas, o conceito de educação integral é explicado como sendo a junção do desenvolvimento das competências cognitivas e das competências socioemocionais. Observamos, ainda, que, em sua maioria, os profissionais que falam sobre competências socioemocionais nas videoaulas são economistas, empresários, administradores, psicólogos, arquitetos e *coaches*, suscitando-nos questionamentos sobre o porquê de esses profissionais pensarem projetos para a educação.

No Ceará, o trabalho com as competências socioemocionais começou em 2015 quando a SEDUC procurou o IAS para que fizesse um diagnóstico nas escolas estaduais com o intuito de “[...] visualizar um ‘retrato’ de como estavam desenvolvidas as competências socioemocionais dos estudantes da rede” (SEDUC, 2018b. Grifo do original). Como é de praxe, antes de criar qualquer política pública educacional, primeiro é aplicada uma avaliação e, partindo dos resultados objetivos, justifica-se a necessidade da política que o Estado quer implantar. Em 2015, foi aplicado aos estudantes da 1ª série do ensino médio o Instrumental Senna – conhecido como Rubricas –, que compreende a avaliação de 17 competências socioemocionais, organizadas em 5 macrocompetências: auto gestão (determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade); engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade, entusiasmo); amabilidade (empatia, respeito, confiança); resiliência emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração); abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico).

Para a conclusão do diagnóstico, em 2017 novamente foi aplicado o Instrumental Senna para os alunos da 3ª série do ensino médio – que em 2015 estavam na 1ª série –, sob o argumento de se perceber “[...] o comportamento do desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes ao longo do Ensino Médio” (SEDUC, 2018b). A partir dos resultados, foram implementadas, ainda em 2017, ações e uma assessoria técnica que teve início em 2018, voltada para a formação dos professores que fazem parte do PPDT, abrangendo um total de 340.000 estudantes, através da disciplina Projeto de Vida para trabalhar com o desenvolvimento das competências socioemocionais (SEDUC, 2018b). Essa política, assim como outras políticas públicas educacionais, estrutura-se em um tripé composto por formação

continuada, material estruturado e avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais (SEDUC, 2018b) e, de acordo com a SEDUC, justifica-se por contribuir com o aprendizado em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, diminuir a violência e apresentar efeitos positivos em aspectos sociais como empregabilidade e saúde (SEDUC, 2018b).

Observamos que essas competências são próprias do campo empresarial e sua introdução na educação, mormente no ensino médio, sugere a hipótese de que o Estado oferta uma formação cognitiva pautada em testes padronizados (SAEB, SPAECE) e uma formação socioemocional, marcadas pela prática de gestão empresarial e pelo discurso da autoajuda, visando à preparação de indivíduos flexíveis e polivalentes, a fim de que se adaptem e/ou aceitem passivamente as condições precarizadas de trabalho ou de não trabalho, impostas pelo capital. Para tanto, pressupomos que o projeto de educação integral implementado no estado do Ceará é um viés das orientações dos organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI) para a educação, visto que “[...] a educação é concebida como primordial para a formação de um capital humano compatível com as demandas empresariais cada vez mais competitivas” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 47).

Outro pressuposto que norteia esta pesquisa é também, que esse projeto de educação integral vem fortalecer as demais políticas/projetos que já existem para formação de capital humano para o mercado de trabalho, nomeada de educação integral, visto que o IAS, responsável pelo desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes da educação pública do Ceará, defende o ensino de competências para que os indivíduos respondam às demandas do cenário mundial complexo (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, p. 1). Supõe-se, ainda, que a introdução das competências socioemocionais na educação cearense tem o objetivo de responsabilizar os estudantes sobre suas conquistas acadêmicas e/ou profissionais, uma vez que o discurso das competências se pauta no indivíduo como construtor individual das suas conquistas, deixando à margem as mediações, contradições e múltiplas determinações que fazem parte da totalidade social. Nessa lógica, na sociedade capitalista, a educação é compreendida como um complexo separado dos demais complexos sociais.

A problemática desta pesquisa ancora-se em questões que buscam compreender e analisar o Projeto de Educação Integral na Educação Básica pública do estado do Ceará: qual a concepção de educação integral adotada? Quais bases teórico-metodológicas fundamentam tal concepção? Quem é o estudante do ensino médio para o Estado no documento do projeto? Qual a função do professor e a finalidade da escola, nesse contexto? Como os professores da Educação Básica do estado do Ceará estão sendo trabalhados para aprenderem, viverem e

ensinarem uma nova forma de se relacionar com o mundo do capital? Com a oferta de um ensino que prioriza o desenvolvimento de competências cognitivas e competências socioemocionais, os estudantes do ensino médio adquirem formação integral, como descrevem os documentos oficiais ou são formados para as demandas do mercado de trabalho, conforme exige o sistema capitalista?, dentre outras.

Nesse quadro, nossa investigação intenta analisar o projeto educacional em curso no estado do Ceará, denominado de Educação Integral, buscando identificar os fundamentos teórico-metodológicos e concepções da formação ofertada aos estudantes das escolas públicas do ensino médio, à luz de uma análise onto-marxista.

Para tanto, desdobra-se em quatro objetivos específicos, a saber: a) Compreender os fundamentos do marxismo para a análise do objeto de estudo, destacando a centralidade do trabalho como complexo que funda o ser social e seu papel na formação integral do ser humano; b) Examinar os documentos oficiais que definem a proposta de trabalho pedagógico para o desenvolvimento de educação integral de estudantes do ensino médio no Ceará; c) Identificar a concepção de educação integral definida pelo governo do estado do Ceará, analisando os fundamentos e as bases teórico-metodológicas que sustentam o Projeto de Educação do estado do Ceará; d) Investigar a relação entre aprendizagem cognitiva, desenvolvimento de competências socioemocionais e o discurso da oferta de educação integral pelo governo do Ceará, buscando compreender o objetivo desse modelo de formação no contexto da sociedade capitalista.

Assim sendo, apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético fundado por Karl Marx e Friedrich Engels, bem como em sua recuperação ontológica desenvolvida por György Lukács na Ontologia do Ser Social. Para o pesquisador húngaro, a compreensão da realidade parte da compreensão do ser social tendo como centralidade o trabalho. Nesse sentido, Lukács, (1992, p. 99 *apud* TONET, 2018, p.71), pondera:

Somente após termos precisado as fronteiras nas várias direções, torna-se possível expor os escritos econômicos de Marx de modo adequado ao caráter ontológico dos mesmos. Eles são imediatamente obras de ciência, não de filosofia. Mas o espírito científico deles passou através da filosofia e jamais o abandonou, de modo que toda comprovação de um fato, todo conhecimento de uma conexão, não são simplesmente fruto de uma elaboração crítica na perspectiva de uma correção factual imediata, mas partem daqui para ir além, ou seja, para investigar toda facticidade visando ininterruptamente seu autêntico conteúdo de ser, sua constituição ontológica (1992, p. 99 *apud* TONET, 2018, p.71).

Tonet (2018) reafirma o caráter ontológico indispensável para a compreensão da realidade e acrescenta que a pergunta central para conhecermos a realidade é o que é o ser social,

uma vez que este está imerso em relações sociais que constituem a base material da sociedade capitalista. Ao fazer essa defesa, Tonet (2018, p. 71) argumenta: “[...] a leitura apenas econômica e política e que elimina os elementos filosóficos, amputa da obra de Marx uma parte imprescindível à compreensão mais profunda do seu pensamento e, portanto, do mundo”. O autor acentua que a realidade deve ser analisada a partir do trabalho, pois os dados empíricos em si escondem contradições, mediações e múltiplas determinações que podem ser descobertas quando analisamos o objeto de estudo dentro da totalidade social. É por isso que, ao tratar sobre o método, Tonet (2018) defende a análise da realidade mediante o padrão filosófico-científico marxiano.

Tomamos como análise inicial algumas categorias, as quais contribuem para o desvelamento do nosso objeto de pesquisa – o Projeto de Educação Integral do estado do Ceará – com o fim de aproximarmo-nos ao máximo de sua essência. Iniciaremos pela categoria trabalho, a qual funda o ser social e os demais complexos sociais existentes, como a linguagem e a educação, seguidos pelas seguintes categorias: reprodução do capital, educação integral, crise estrutural do capital e competências. Estruturamos nosso estudo em duas etapas: uma composta por pesquisa bibliográfica, a partir de teóricos que discutem as categorias supracitadas e fazem a crítica à sociedade capitalista; a outra etapa tem como base no exame dos documentos oficiais que apresentam e fundamentam o projeto de educação integral do estado do Ceará, a saber: os planos dos governos das décadas de 1990 a 2022, por apresentarem a proposta de educação ofertada aos estudantes do ensino médio; Projeto Político-Pedagógico das escolas estaduais, pois evidenciam como o Projeto de “Educação Integral” se materializa no âmbito escolar; e a Organização Curricular dos três modelos de escola – regular em tempo parcial; regular em tempo integral; de educação profissional em tempo integral – para analisarmos como se desenvolve o ensino de competências cognitivas e socioemocionais.

Na introdução, situamos o fenômeno que origina nosso objeto de pesquisa, apresentando as questões-problema. Assim, demonstramos como a educação integral é compreendida pela Secretaria da Educação do Ceará e em quais modelos de ensino médio essa proposta de educação vem sendo ofertada aos estudantes. Na sequência, elencamos nossas hipóteses acerca do problema, definimos os objetivos e o método da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Trabalho, educação e formação integral dos seres humanos”, ensejamos uma discussão teórica que fundamenta esta investigação. Desse modo, nossa análise parte da categoria trabalho por entendermos que ao interagir com a natureza, transformando-a, o homem se constrói homem, afastando-se da sua história natural. Assim, o gênero humano passou a planejar o trabalho a ser executado, com um determinado fim,

antecipando em sua mente o produto, fruto do seu trabalho. Nesse processo, surgiu a linguagem como categoria necessária para que pudessem comunicar uns aos outros as descobertas que iam realizando mediante suas ações objetivas. A linguagem, por sua vez, contribuiu para a formação da consciência humana, passando o homem a se referir sobre algo que estava em sua memória, não necessitando mais da presença do objeto para se fazer entendido. A educação surgiu do trabalho como necessidade imanente para a continuidade da espécie humana, uma vez que por meio da aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados, os indivíduos dão continuidade à história da humanidade através da transmissão do patrimônio cultural. Para tal, apoiamos nossas discussões nas análises travadas por Marx (2013), em “O Capital”; Engels (2006), no escrito “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”; Lukács (2013), na obra “Para uma ontologia do ser social II”, por compreenderem o trabalho como categoria que fundamenta o surgimento da humanidade; em Vigotski (2001), nos estudos sobre “Pensamento e Linguagem”; em Luria (1991), nos manuscritos “Curso de Psicologia Geral”; e Leontiev (1978) na obra “O desenvolvimento do psiquismo”, por perceberem que a linguagem surge do trabalho e que esta contribuiu para o desenvolvimento da consciência humana; em Lima e Jimenez (2011), no manuscrito “O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social”; Souza (2018), na tese intitulada “A Educação na perspectiva da emancipação do trabalho em O Capital de Marx”; e em Sobral (2021), na pesquisa “A natureza onto-histórica do princípio educativo: uma análise como base nas contribuições de Gramsci e Lukács”, estudos realizados em nossa linha de pesquisa Trabalho, Estética e Sociedade, dos quais nos apropriamos para a discussão sobre o complexo da educação.

Na sequência, intentamos demonstrar que com a sociedade capitalista, surgiu a propriedade privada intensificando a divisão social do trabalho e instituindo a exploração do homem pelo homem. A mais-valia é o centro de todo o processo de produção de mercadorias. Assim sendo, o homem torna-se um ser explorado, expropriado da sua força de trabalho e alienado e, por conseguinte, uma mercadoria na mão do capitalista. Para a análise da categoria reprodução do capital, baseamo-nos nas ponderações que Marx (2010; 2013) desenvolveu nas obras “Manuscritos Econômicos-Filosóficos” e “O capital”.

Fundamentados nas categorias citadas, nossa investigação parte para o debate sobre educação integral, categoria fundamental para nossa pesquisa, visto nosso objeto de estudo – o Projeto de Educação Integral do estado do Ceará. Assim, tomamos como fonte as análises realizadas por Marx (2007; 2010; 2012; 2013), nas obras: “A ideologia alemã”, “Manuscritos Econômicos-Filosóficos”, “Crítica ao Programa de Gotha” e “O capital”; Marx; Engels (2004; 2015), em “Textos sobre Educação e Ensino” e “Manifesto do Partido Comunista”, os quais

compreendem a educação integral na perspectiva de uma formação emancipadora, que só é possível com a satisfação do reino das necessidades e do reino da liberdade, numa combinação de ensino e trabalho produtivo. Embora Marx e Engels não tenham tratado especificamente sobre educação, ao analisar a sociedade capitalista da Europa do século XIX, enquanto totalidade social, acabou por se referir, em diversas passagens do seu conjunto de obras, à educação integral. No último tópico deste capítulo trazemos essas formulações recuperadas por Gramsci ao propor a instituição da escola única na sociedade italiana, no contexto do fascismo de Mussolini. Inicialmente, fizemos uma contextualização política e histórica da educação italiana no período das reformas educacionais de Giovanni Gentile no governo fascista de Benito Mussolini (1883-1945), a partir dos estudos de Horta (2008; 2009), “A Educação na Itália Fascista e as Reformas Gentile (1922-1923)” e “A Educação na Itália Fascista”; Carmo (2001), “A reforma do ensino médio, de Giovanni Gentile, e o Estado fascista”; e Vanzulli (2016), “Gramsci e a Reforma Gentile – os aparatos ideológicos do Estado: a escola”. Em seguida, explicitamos as formulações gramscianas acerca de suas concepções sobre escola única e educação integral, a partir do “Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere”; e da obra de Schlesener (2009), “A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci”.

No terceiro capítulo, denominado “Os Projetos de ‘Educação Integral’ no Brasil: gênese, função social e processo histórico”, temos como objetivo apreender a história da categoria educação integral no Brasil, buscando identificar as raízes que fundamentam sua concepção. Para tal propósito, recuperamos a origem do ideário escolanovista no Brasil por meio dos estudos realizados por Vasconcelos (1996), que apresenta um extenso percurso sobre a introdução das ideias escolanovistas e das ideias de Piaget em associação com o movimento de renovação da pedagogia brasileira, entre as décadas de 1910 e 1980. Na continuidade, analisamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, relacionando sua intenção à defesa da renovação da escola, representada por um movimento que buscava a instituição da educação integral, assegurada pelo ideário escolanovista, nesse período, somado às teorias piagetianas. Nossa investigação teve sequência com uma contextualização pontual da experiência de educação integral que teve repercussão nacional, ocorrida na década de 1980 no Rio de Janeiro, com a implementação de um Programa Especial de Educação do governador Leonel Brizola (1983-1987/1991-1994), do Partido Democrático Trabalhista (PDT) nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Para a compreensão da concepção que o Estado apresenta sobre educação integral, nos debruçamos sobre o Programa Mais Educação, lançado em 2008 e relançado em 2016 sob o título de Novo Mais Educação. Por caracterizar-se como uma estratégia da agenda da educação integral do governo federal, examinamos a Reforma do

Ensino Médio, instituída em 2017, a qual manifesta nos documentos que a concebe, uma concepção de educação integral intrínseca ao ideário escolanovista (neoescolanovista).

Nesse caminho, fundamentamos nossa discussão sobre a concepção de educação integral no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), marco da educação brasileira, nas obras de Darcy Ribeiro (1986; 2018), “O Livro dos CIEPs” e “Educação como Prioridade”, respectivamente; nos documentos do governo federal que normatizam a implementação do Programa Mais Educação, cuja proposta é a oferta de educação integral, por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas públicas brasileiras: Portaria Interministerial nº 17/2007; Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010; e a Série Mais Educação composta pelos livros “Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional (2009)”, “Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (2009)” e “Rede de Saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009)”. Apoiamos nossa análise também nos estudos de Saviani (2013), na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”; na dissertação “O Programa Mais Educação no contexto da crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho”, empreendida por Félix (2012) em nossa linha de pesquisa, dentre outros. Ainda no contexto da agenda da educação integral no Brasil, fizemos um estudo sobre o Novo Ensino Médio, reestruturado pela Lei nº 13.415/2017, que ampliou a jornada de aulas do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais a ser implementada até o ano de 2022, auxiliados pelos estudos de Ferretti (2018) e Silva e Boutin (2018), intitulados, respectivamente, “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação” e “Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma”. Para concluirmos o capítulo 3, tratamos sobre a crise estrutural do capital, as orientações dos organismos multilaterais para a educação e a formação do novo trabalhador, suscitada pela substituição do fordismo-taylorismo pelo modo de produção toyotista. Para tanto, embasamos nos estudos em Mészáros (2011), na obra “Para além do capital”; nas produções acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores da nossa linha de pesquisa, a saber: Chaves (2014), “A crise estrutural do capital e o complexo industrial militar: elementos da destrutividade do capital no complexo educação”; Mendes Segundo e Jimenez (2015), “O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira”; Rabelo e Leitão (2015), “Introdução aos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos” e Freres e Rabelo (2015), “Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil”, os quais analisam os rebatimentos da crise estrutural do capital no complexo da educação. Ampliando a discussão, apoiamo-nos em Paniago (2021), na pesquisa “Controle social do

trabalho sobre o capital: tentativas e fracassos”; em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), no livro “Política Educacional”; Silva (2003), na obra “Democracia e participação na reforma do Estado”; Harvey (2008), no livro “O neoliberalismo: história e implicações”; e em Saviani (2013), no estudo “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, para aprofundarmos as reverberações do modo de produção capitalista no complexo da educação.

O quarto capítulo, nomeado “O ensino médio no Ceará: o ensino de competências socioemocionais como determinante para a oferta do Projeto de ‘Educação Integral’”, pauta-se na culminância do exame do nosso objeto de estudo. Em vista disso, coloca no centro da análise o Projeto de “Educação Integral” do Ceará, estruturado na oferta do ensino médio em escolas regulares de tempo parcial, escolas regulares de tempo integral e escolas de educação profissional de tempo integral. Para o desvelamento do real objetivado pela política de formação integral dos estudantes, instituída pelo Estado, examinamos minuciosamente os documentos oficiais que instituem esse projeto de educação, com vistas a identificar a concepção de educação integral e os fundamentos teórico-metodológicos e concepções que sustentam tal proposta. Disso, decorreu-se um estudo aprofundado sobre o ensino de competências o qual vem ocorrendo nas escolas públicas estaduais de ensino médio no Ceará, a saber, competências cognitivas mensuradas pelas avaliações padronizadas do SPAECE e SAEB, e competências socioemocionais, cuja implementação, acompanhamento e avaliação ficou a cargo do Instituto Ayrton Senna – empresa de capital privado –, para identificarmos a função desse modelo de ensino para a presumida formação integral dos estudantes, defendida pelo estado do Ceará. Ademais, perscrutamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), para compreendermos em que bases teóricas estão fundamentados, visto que esses documentos orientam a organização curricular das escolas públicas brasileiras e cearenses.

Nas considerações finais expomos os resultados da pesquisa, ponderando sobre as questões-problema que nortearam o percurso de investigação, por meio de uma síntese sobre como o objeto de estudo se manifestou até o momento. Nosso desejo é de que o estudo em tela contribua para a ampliação e o aprofundamento das discussões que vêm sendo realizadas em torno da educação integral, e possibilite compreendermos essa categoria para além das aparências imediatas.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SERES HUMANOS

“O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2014, p. 40).

A formação omnilateral do ser social, na perspectiva marxiana, só pode ocorrer por meio da combinação do ensino com o trabalho produtivo. Na leitura de Marx e Engels (2004), o ensino separado do trabalho não cumpre sua função, uma vez que fragmenta as relações sociais, desconsiderando a totalidade social. O trabalho é a atividade central para a formação de um ser humano completo, o que os autores denominam de omnilateralidade, pois é a atividade do trabalho que funda o ser do homem, como sujeito de sua própria humanização, na sua relação de intervenção na natureza que faz com que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas, permitindo que os homens possam contemplar o reino da liberdade, cujas circunstâncias estruturais somente são possíveis em uma sociedade para além do capital.

A propalação que o Estado faz sobre a oferta das condições para uma educação integral nas escolas públicas brasileiras, por meio de discursos e documentos oficiais que orientam as ações pedagógicas, requer uma análise crítica para que se compreenda a concepção de formação integral posta no projeto educacional que se oferta. Compreendemos que essa análise só pode ser realizada se reconhecermos o papel do trabalho como categoria que funda o ser social e que origina os demais complexos que existem na sociedade (LUKÁCS, 2013). Marx (2013) e Engels (2006) são enfáticos ao afirmarem que para o homem se tornar homem foi imperativa a transformação da natureza, o que proporcionou sua condição de ser social, ao desenvolver a linguagem, a qual contribuiu para a formação da consciência.

Na sociedade capitalista, com instituição da exploração do homem pelo homem, o trabalho ganha um caráter negativo. Os detentores dos meios de produção – os capitalistas – compram a força de trabalho humano como uma mercadoria qualquer em troca da mercadoria-salário, a qual é utilizada pelos trabalhadores para a saciedade de suas necessidades apenas mais básicas (MARX, 2013). Nas relações sociais que se estabelecem nas condições da organização capitalista da produção e do trabalho, instaura-se a alienação quando nessas relações se esconde a essência do trabalho que passa a ser estranhado por meio do fetiche do salário pago, que legitima a propriedade privada do produto do trabalho pelos que detêm os meios de produção. Os produtos que os trabalhadores fabricam na relação de compra e venda da força de trabalho,

passam a não lhes pertencer. Desse modo, os trabalhadores – unilaterais – não se reconhecem nas mercadorias que produzem; e não têm acesso a elas (MARX, 2010).

O processo de reprodução do capital, portanto, ocorre por meio da exploração dos trabalhadores que cumprem jornadas ampliadas de trabalho e/ou de intensificação do trabalho com a introdução de máquinas mais modernas, capazes de produzir mais em menos tempo, forçando o trabalhador a se adequar ao ritmo de produção de mercadorias dada a inserção de novas tecnologias. Nesse sentido, o trabalhador perde a centralidade no processo da atividade produtiva, deixa de ser o sujeito, uma vez submetido ao ritmo da máquina que passa a ditar a dinâmica da produção, transformando o trabalhador em apêndice (MARX, 2013). A busca exacerbada pelo lucro transforma as relações entre as pessoas em relações entre mercadorias, enquanto no mercado, as relações estabelecidas por estas mais parecem relações entre pessoas, do que decorre o fetiche da mercadoria (MARX, 2010).

Marx e Engels (2004, 2015) e mais tarde marxistas como Gramsci (2014) dentre outros, reconhecem a necessidade de uma formação omnilateral, em contraposição à fragmentação do homem que ocorre no e pelo trabalho no modo de produção capitalista. Defendem uma educação integral cuja base assenta-se na união entre ensino e trabalho produtivo, em que a aprendizagem ocorre intrinsecamente ao trabalho e vice-versa. As formulações desses revolucionários são claras e precisas: para o desenvolvimento de uma educação integral que culmine na formação para a emancipação humana, torna-se condição a eliminação da propriedade privada, extinguindo, conseqüentemente, a existência de classes sociais e a exploração do homem pelo homem, característica inerente ao modo de produção capitalista.

Este capítulo intenciona compreendermos os fundamentos do marxismo para a análise do nosso objeto de estudo, reconhecendo o trabalho como a centralidade das relações sociais e seu papel na formação omnilateral do ser humano.

2.1 A centralidade do trabalho na relação com os complexos da linguagem e da educação

A história do surgimento dos seres humanos coloca no trabalho o fundamento da humanidade. Isso porque ao interferir na natureza, transformando-a para a sua sobrevivência, o homem¹¹ também se modifica. Ao transformar a natureza, o homem passa a desenvolver um

¹¹ Seguimos com Marx e Lukács que utilizam o termo “homem” como referência à humanidade, homens e mulheres que, enquanto seres sociais transformam a natureza e através do trabalho se transformam continuamente, caracterizando, pois, uma relação dialética.

processo de humanização da natureza e também de si mesmo. Começa a adquirir consciência sobre seus atos em um movimento que exige determinado nível de planejamento antes de agir sobre o meio que o cerca, modifica suas estruturas físicas e adquire a linguagem.

Marx (2013, p. 255) define o trabalho como sendo “[...] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. É através de sua ação sobre o meio, acrescenta o autor marxista, que o homem modifica, ao mesmo tempo, a sua natureza, tornando-se humano. Essa ação – intencional – requer do homem o planejamento para que possa atuar de forma mais consciente, diferenciando-se dos demais animais, pois estes, ao contrário do homem, não apresentam o produto final, anteriormente pensado, como esclarece Marx (2013, p. 256): “No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente”.

Nessa esteira, Engels (2006, p. 1) afirma que o trabalho é mais do que somente fonte de riqueza. É, mormente, “[...] condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Para o autor, só foi possível o homem se descolar da natureza e tornar-se um ser social mediante o trabalho. Agindo sobre a natureza, ao modificá-la, o homem foi desenvolvendo suas potencialidades enquanto ser social, modificando também a sua própria natureza.

Lukács (2013), fundamentado em Marx e Engels, define o trabalho como pôr teleológico e como modelo de práxis social, indispensáveis à formação do homem enquanto ser não mais determinado pelas leis biológicas, e sim resultante de sua ação no contexto social do qual faz parte. O marxista húngaro demonstra que o homem como se apresenta hoje é a síntese do salto ontológico ocorrido há milênios a partir do trabalho. Em outras palavras, até certo momento da história da humanidade, o homem e a natureza eram um só. Ele tirava seu sustento do que encontrava pronto na natureza, era um ser passivo frente às inúmeras possibilidades que o ambiente lhe proporcionava. Devido às adversidades ocorridas – escassez de alimentos, mudanças de clima, catástrofes ambientais, dentre outros – o homem sentiu a necessidade de transformar a natureza para dela continuar retirando a sua sobrevivência. O momento que marca a intervenção do homem na natureza como alguém externo a ela, alguém que passa a utilizá-la em seu proveito, corresponde ao que Lukács (2013) denomina de salto ontológico.

A partir do trabalho, portanto, o homem vai se tornando humano. Agora ele planeja em sua mente o que fazer para obter determinado resultado ao transformar a natureza. Lukács (2013, p. 46) assevera que “A essência do salto é constituída por essa ruptura com a

continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser”. O salto ontológico, pois, somente possível através do trabalho, marca o surgimento do homem como ser social.

Em seus estudos, Vigotski¹² (1996) também reconhece o trabalho como responsável pelo desprendimento do homem aos determinismos naturais a partir de sua interdependência com a natureza. Em vista disso, o autor afirma que

[...] o animal está totalmente preso à própria natureza, enquanto o homem domina a natureza e a obriga a servir a seus fins. Neste caso, novamente, deve isso ao trabalho. O processo de trabalho exige que o homem tenha certo grau de controle sobre o seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1996, p. 89).

Tais afirmações implicam dizer que, para se tornar humano, o homem passou por processos diversos de evolução, modificando suas estruturas físicas e psicológicas, fundamentais para o desenvolvimento do ser enquanto ser social. Assim sendo, torna-se necessário compreendermos o longo e complexo processo que marca a passagem da história natural dos animais à história social do homem.

Conforme Leontiev (1978) esse processo é formado por uma série de estágios. O primeiro corresponde à “preparação” biológica do homem. Nesse estágio – fim da era terciária e início da quaternária –, os macacos australopitecos eram gregários, posicionavam-se verticalmente e utilizavam utensílios rudimentares, isto é, não trabalhados, em sua interação com a natureza. Nessa fase da história da humanidade, homem e natureza constituíam-se partes de um todo com funções aproximadas, uma vez que o homem poderia ser considerado um dos elementos que compunham a natureza.

Composto por significativas etapas, o segundo estágio é denominado de “passagem” ao homem, o qual vai do aparecimento do pitecantropo – espécie de *Homo erectus* – ao homem de Neanderthal. Esse período “[...] é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade*” (LEONTIEV, 1978, p. 262. Grifos do original). Nessa etapa, as leis biológicas seriam determinantes para a formação do homem, sendo as alterações anatômicas transmitidas hereditariamente pelas gerações. Leontiev (1978) ressalta que começavam a surgir modificações no cérebro, nos órgãos do sentido, nas mãos e nos órgãos da linguagem, pela influência do desenvolvimento do trabalho e da

¹² A escrita do nome do autor varia de acordo com os pesquisadores que fizeram a tradução das obras que utilizamos ao longo do nosso estudo. Desse modo, optaremos pela grafia “Vigotski”, sendo que algumas vezes, principalmente nas citações, encontraremos “Vygotsky”, grafia que também será mantida nas referências bibliográficas. Existem, ainda, traduções que utilizam a grafia “Vygotski”.

comunicação pela linguagem, ou seja, no processo de trabalho as características humanas eram desenvolvidas como requisito da transformação da natureza pelo homem.

Engels (2006) destaca que ao se tornar livre, a mão ganhava mais destreza e habilidade, tornando-se mais flexível, características que eram transmitidas pela herança biológica e ampliadas para as gerações seguintes. O aperfeiçoamento progressivo da mão e, simultaneamente, a adaptação dos pés permitindo que os homens passassem a andar com postura ereta, enquanto membros que fazem parte de um todo humano, modificados por meio do trabalho, contribuíram para que outras partes do organismo dessa totalidade também sofressem transformações.

De acordo com Leontiev (1978),

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 263).

O terceiro estágio, que explica a formação do homem, é nomeado por Leontiev (1978) de “a viragem” e assenta-se no aparecimento do tipo do homem atual, o *Homo sapiens*. Nessa etapa do desenvolvimento, o homem se liberta completamente da dependência inicial das lentas mudanças biológicas que transmitem a hereditariedade, passando à regência das leis sócio-históricas. Leontiev (1978) ressalta, para tanto, que o homem agora formado é constituído de todas as propriedades biológicas que são fundamentais para que ele possa se desenvolver sócio e historicamente de modo ilimitado. Isso significa que, embora a formação humana não seja delimitada pela hereditariedade, o homem não deixa de ser influenciado por leis biológicas. Porém, estas não determinam o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

Sua relação com a natureza, por intermédio do processo de trabalho, passa a requerer atitudes inerentes ao pensamento superior quando de sua ação sobre o meio. Tal intervenção, em conformidade com Lukács (2013), exige do homem um pôr teleológico associado a uma prévia-ideação, ou seja, ao construir um determinado objeto, o homem pensa nesse objeto antes de ele ser materializado. Previamente, precisa buscar meios para que seja possível a construção do objeto pensado. Assim, procurará na natureza os instrumentos, escolhendo os melhores e mais apropriados para determinado fim. Com a ideia e os materiais necessários, o homem materializa o objeto que antes existia somente em seu pensamento. Essa é uma característica – o pôr teleológico – cuja potencialidade de se desenvolver só existe nos seres sociais, distinguindo-os dos demais animais, como acentua Marx (2013, p. 255-256):

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

Assim sendo, para Marx, conforme afirma Lukács (2013), o trabalho é exclusivamente, a única categoria através da qual o pôr teleológico pode ser demonstrado ontologicamente como momento tangível da realidade material. Ademais, qualquer trabalho seria impossível de ser realizado se não fosse antecipado por um pôr teleológico, o qual determina as etapas do processo de trabalho. A partir de Marx, Lukács (2013) amplia esse debate afirmando que

[...] o fato de que Marx limite, com exatidão e rigor, a teleologia ao trabalho (à práxis humana), eliminando-a de todos os outros modos de ser, de modo nenhum restringe o seu significado; pelo contrário, ele aumenta já que é preciso entender que o mais alto grau do ser que conhecemos, o social, se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna um novo tipo autônomo de ser, somente porque há nele esse operar real do ato teleológico. Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos (LUKÁCS, 2013, p. 52).

Ampliando as discussões acerca da passagem da história natural dos animais à história social do homem, Luria (1991) aponta dois fatores que influenciaram nessa passagem, os quais desempenharam papéis fundamentais na mudança radical das formas de atividades psíquicas e no surgimento da consciência dos homens, a saber: o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem.

A interferência do homem na natureza exige dele a preparação de instrumentos de trabalho que aos poucos vão se tornando mais sofisticados e precisos. Essa interferência consiste em uma atividade que já o distingue dos demais animais, uma vez que o trabalho realizado ao elaborar esses instrumentos é complexo e não é determinado por um motivo biológico, mas por um sentido que é estabelecido ao ser utilizado posteriormente. Distintamente, o uso de instrumentos pelos animais ocorre em condições demarcadas por um caráter artificial ou de maneira adaptativa, conforme clarificam Vigotski e Luria (1996):

Um elefante quebra galhos de árvores e os utiliza para espantar as moscas. Isso é interessante e instrutivo. Porém, usar galhos para combater as moscas provavelmente não desempenhou nenhum papel considerável na história do desenvolvimento da espécie “o elefante”. Os elefantes não se tornaram elefantes pela razão de que seus

ancestrais mais ou menos tipo-elefante matavam moscas com galhos [...] (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 88. Grifos do original).

Os animais ao utilizarem instrumentos recolhidos da natureza, o fazem inconscientemente. Em contrapartida, o homem elabora os instrumentos para seu uso ulterior, processo que exige dele o domínio do conhecimento da operação que executará com o instrumento. Para Luria (1991, p. 76. Grifos do original), esta é a primeira forma de atividade consciente do homem, pois resulta em “[...] *uma mudança radical de toda a estrutura do comportamento*”.

Nesse sentido, cabe destacar que a elaboração dos instrumentos de trabalho demanda um conjunto de procedimentos e modos de agir, exigindo a separação de operações auxiliares, as quais dão o caráter de complexidade à atividade. Assim,

O surgimento de várias “operações” auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a *mudança radical* do comportamento, que é o que representa uma nova *estrutura de atividade consciente do homem*. A complexa organização de “ações” conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao *surgimento de formas* de comportamento, que não são *diretamente dirigidas por motivos biológicos*, podendo inclusive opor-se algumas vezes a eles (LURIA, 1991, p. 77. Grifos do original).

Através do trabalho, a consciência do homem vai sendo desenvolvida de modo a lhe dar condições de planejar atividades que exigem a construção de instrumentos, os quais vão ser utilizados em momento posterior, requerendo do homem o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento da aplicação do instrumento. Desse modo, o trabalho ganha o real sentido de práxis social, visto que, de modo consciente, o ser social busca materializar um pôr de fim, mediado por meios de trabalho escolhidos sob decisões determinadas pelo objeto a ser efetivado. Para exemplificar, Lukács (2013) acentua:

A pedra escolhida como instrumento é um ato de consciência que não possui mais caráter biológico. Mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o espelhamento e a sua elaboração na consciência, devem ser reconhecidas certas propriedades da pedra que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida (LUKÁCS, 2013, p. 71).

A escolha dos instrumentos para a objetivação de um pôr do fim, observando suas propriedades e características, e sua posterior aplicação, demonstra a evolução da consciência do homem, afastando-a da consciência epifenomênica dos outros animais. Assim, a escolha de uma pedra específica, dentre várias pedras, para a construção de um objeto, demonstra que a consciência humana não é mais determinada por um caráter biológico. Lukács (2013) pontua

que, aparentemente, a escolha de uma pedra pode ser considerada simples, porém tal atitude é bastante complexa e composta de contradições. Consoante o filósofo húngaro, “Trata-se, pois, de duas alternativas relacionadas entre si de maneira heterogênea. Primeira: é certo ou errado escolher tal pedra para determinado fim? Segunda: o fim posto é certo ou errado? Vale dizer: uma pedra é realmente um instrumento adequado para esse fim?” (LUKÁCS, 2013, p. 71). A escolha de uma pedra para um determinado fim põe em evidência a necessária análise do ser social para que possa optar pela pedra mais apropriada, que ocorre mediante o espelhamento e sua elaboração na consciência, em outras palavras, por intermédio da observação e da experiência.

Em suma, o pôr teleológico, a ideia do objeto representada idealmente no pensamento do homem, em outros termos, a teleologia, mantém uma relação dialética com a causalidade – nexos causais do mundo objetivo – que, em Lukács (2013), corresponde à essência do trabalho. A causalidade imprime no homem a necessidade de investigar os meios de trabalho, objetos e instrumentos da natureza, para realizar o pôr do fim. Nesse sentido, conhecer corretamente as características dos meios torna-se condição para que o produto final da teleologia seja o mais próximo possível do real pensado. A causalidade, por sua vez, assume dupla função: “[...] de um lado evidencia aquilo que em si governa os objetos em questão, independentemente de toda consciência; de outro, descobre neles aquelas novas conexões, aquelas novas possibilidades de funções através de cujo pôr-em-movimento tornam efetivável o fim teleologicamente posto” (LUKÁCS, 2013, p. 54). De posse do conhecimento das características e propriedades dos meios de trabalho, bem como das possíveis relações de combinação efetuadas entre esses meios, o produto final do pôr teleológico ganha materialidade, através do trabalho.

Luria (1991) assevera que a segunda condição que contribui para a formação da consciência do homem é o surgimento da linguagem, que inicialmente estava ligada aos gestos e atos ao tentar informar algo, não tendo ainda existência autônoma. Tais gestos e atos, nas palavras de Luria (1991, p. 80), o “protovocabulo”, poderia significar ao mesmo tempo “[...] o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto”. Somente após muitos milênios a linguagem foi ganhando independência da ação prática, separando-se desta. Reforçando essa assertiva, Engels (2006) demonstra que através do trabalho coletivo, surge a necessidade de comunicar uns aos outros as descobertas realizadas, socializando entre eles o conhecimento que ia sendo construído através do trabalho. Desse modo, a linguagem torna-se um elemento social indispensável, permitindo a comunicação entre os homens. O autor ressalta que

[...] os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ENGELS, 2006, p. 3).

Torna-se claro que o trabalho e depois a linguagem são categorias indispensáveis para a passagem do homem natural ao homem social, imprimindo neste último uma distância cada vez maior dos demais animais existentes. Com o uso da linguagem os homens podem, agora, realizar “Comunicações tão importantes como aquelas referentes ao perigo, aos meios de alimentação, ao desejo sexual etc.” (LUKÁCS, 2013, p. 127).

Luria (1991) destaca três mudanças consideradas essenciais que a linguagem confere à atividade consciente do homem. A primeira mudança diz respeito à conservação na memória, dos eventos e objetos do mundo exterior, através das palavras e conjuntos de palavras criadas para nomeá-los. Logo, “[...] a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória [...]” (LURIA, 1991, p. 80), proporcionando ao homem lidar com os objetos exteriores mesmo quando estes encontram-se ausentes. Assim, basta que seja pronunciada interna ou externamente uma palavra para que surja na memória humana a imagem do objeto correspondente, permitindo que o homem possa utilizá-la no processo de trabalho. Nessa lógica, a linguagem propicia que o mundo seja duplamente perceptível, pois autoriza que o homem conserve informações do mundo exterior e elabore imagens dessas informações no mundo interior. Para Lukács (2013), a linguagem tem papel fundamental na relação entre sujeito-objeto no processo de trabalho, uma vez que o objeto só podia ser referenciado de modo concreto, agora, por meio da linguagem, pode ser mentalizado sem existir concretamente.

A segunda mudança da linguagem na formação da consciência do homem diz respeito à possibilidade de garantir o processo de abstração e generalização dos objetos e eventos nomeados, relacionando as coisas perceptíveis em categorias, a partir de suas propriedades essenciais. Para exemplificar essa segunda mudança, Luria (1991) utiliza as palavras “relógio” e “mesa”. Destarte, ressalta que esses objetos servem, nessa ordem, para marcar a hora e para ser coberto, denominando todos os objetos que têm essas funções, independente de tamanho ou formato. Por fim, Luria (1991) conclui que

[...] a palavra que designa (abstrai) de fato os respectivos indícios do objeto e generaliza objetos diferentes pelo aspecto exterior mas pertencentes à mesma

categoria transmite automaticamente ao homem a experiência das gerações e serve de meio de representação do mundo mais poderoso que a simples percepção. Desse modo, a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social (LURIA, 1991, p. 81).

Assim sendo, além de meio de comunicação, a linguagem torna-se o veículo mais importante do pensamento, conforme atesta Luria (1991), assegurando que o mundo percebido pelos sentidos possa ser racionalmente representado. Nessa direção, Lukács (2013) afirma que

[...] a reprodução realizada através do signo linguístico se separa dos objetos designados por ele e, por conseguinte, também do sujeito que o expressa, tornando-se expressão intelectual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser aplicados de maneira similar por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes (LUKÁCS, 2013, p. 127).

Isso é possível porque a linguagem proporcionou que ocorresse a distância entre sujeito-objeto e vice-versa, de modo que, através do trabalho, enquanto práxis social, o conhecimento elaborado passasse a ser ampliado e de domínio dos homens, constituindo o patrimônio cultural comum de uma sociedade, o qual garante a continuidade das gerações.

A terceira mudança da linguagem na formação da consciência do homem está relacionada à segunda mudança, discutida anteriormente. Enquanto meio de transmissão de informação, e sendo resultante da história social da humanidade, construída ao longo de muitos séculos, “[...] a linguagem permite ao homem *assimilar essa experiência* e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado” (LURIA, 1991, p. 81. Grifos do original). O surgimento da linguagem, portanto, faz se manifestar no homem um novo tipo de desenvolvimento psíquico que é característico da espécie humana e que contribui decisivamente para o progresso da consciência, peculiaridade que não existe nos outros animais. No contexto posto, Vigotski (2001, p. 11) corrobora essa discussão precisando que “A comunicação estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias¹³ e vivências exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho”.

Nesse sentido, Engels (2006) reafirma que a única explicação correta é a de que a linguagem surge a partir do trabalho e, ampliando sua proposição, demonstra que os demais

¹³ Grande parte das obras dos autores referenciados e de documentos analisados foram escritos antes do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em abril de 2016, o que explica a grafia de algumas palavras que aparecem nas citações diretas.

animais, incluídos os considerados mais desenvolvidos, comunicam-se sem o uso da palavra articulada. Acrescenta ainda, que os animais selvagens não se sentem prejudicados por não utilizarem ou compreenderem a linguagem dos homens, mas que a domesticação dos animais desenvolveu nestes, a exemplo do cachorro e do cavalo, uma sensibilidade auditiva, através da qual podem chegar a compreender qualquer idioma e, inclusive, apresentar sentimentos. Em outro exemplo, afirma que o papagaio pode repetir palavras e frases ouvidas, inclusive chegar a compreender o que diz. No entanto, embora apresentem alguns sentidos desenvolvidos, não conseguem construir instrumentos de trabalho e utilizá-los com um fim teleológico, ou seja, diferentemente do homem, que planeja suas atividades práticas, escolhendo os materiais que possam contribuir de modo mais seguro para a construção de determinado objeto anteriormente planejado em sua mente, os demais animais não têm desenvolvido tal pensamento complexo.

Engels (2006) resume sua discussão a esse respeito afirmando que

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2006, p. 7).

Em vista disso, o homem, ao intervir sobre a natureza, utilizando-se de funções complexas superiores, planeja antecipadamente a construção do objeto ou evento exterior, definindo como será sua intervenção, escolhendo os meios de trabalho mais apropriados para tal, o que culmina em um produto final. A linguagem, nesse contexto, desempenha papel importante, uma vez que através dela o homem relaciona os objetos do mundo interior aos objetos do mundo exterior, no desenvolvimento do seu trabalho.

É, por conseguinte, no processo de trabalho que o homem se constrói enquanto ser social. O trabalho exige do homem no processo de transformação da natureza, um planejamento antecipado da atividade que executará. Nesse movimento, o objeto idealmente pensado requer do homem uma constante verificação de suas ações, de modo consciente para que o resultado concreto seja o melhor possível. Nesse tocante, Lukács (2013) afirma que

Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma exigência elementar do trabalho mais primitivo e deve, pois, marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma relação qualitativamente diferente, inteiramente heterogênea daquela que corresponde à condição animal, e uma vez que tais exigências são postas por todo tipo de trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 129).

O processo de trabalho faz surgir no ser social a consciência não somente da atividade que se propõe a realizar na interação com o meio ambiente, mas do seu próprio corpo e, por extensão, do seu comportamento frente às relações sociais estabelecidas, as quais demarcam a reprodução social. Esta, por sua vez, se realiza, dentre outros complexos, por meio da educação que, assim como a linguagem, surge do trabalho e mantém com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Isso se dá, pois a atividade educativa só existe porque primeiro existiu o trabalho, o qual suscitou a educação como uma necessidade imanente à transmissão dos conhecimentos acumulados, a ele vinculada, caracterizando sua autonomia como relativa, uma vez que embora fundada pelo trabalho, diferentemente deste, desenvolve atividades específicas, assumindo características particulares, porém numa relação com o trabalho. No entendimento de Lima e Jimenez (2011),

Como categoria fundante do ser social, o trabalho tem a prioridade ontológica em relação às demais categorias e complexos sociais, que só podem ser produzidos no âmbito da sociabilidade já constituída, em cujo cerne a totalidade social expressa o momento predominante. Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente socializado pelo desenvolvimento do trabalho. Mas tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho. A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que eles, para realizar funções específicas, essencialmente distintas do intercâmbio entre homem e natureza, assumem características particulares que os diferenciam do trabalho (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 79).

O trabalho corresponde à síntese entre teleologia e causalidade numa relação entre o homem e a natureza, marcada por pores teleológicos primários. Assim, o trabalho é o fundamento de todas as práxis sociais, inclusive da educação que, enquanto ontologicamente dependente e apresentando autonomia relativa, desenvolve pores teleológicos secundários, demonstrando uma estreita relação com o trabalho. Nessa lógica, a educação desenvolve-se por meio de pores teleológicos secundários com vistas a mediar as relações entre os homens, buscando influenciar suas ações na sociedade. Para Souza (2018),

A educação, bem como as outras práxis secundárias, tem um objeto e uma função diferente do objeto e da função do trabalho no sentido ontológico. A educação tem como objeto o próprio homem e a sua função é a de influenciar os homens em determinadas direções, enquanto o trabalho tem como objeto o mundo natural e a sua função é modificá-lo para suprir suas necessidades materiais (SOUZA, 2018, p. 74).

Reafirma-se assim, a dependência ontológica e a autonomia relativa da educação em relação ao trabalho e que trabalho e educação apresentam especificidades e legalidades próprias, sendo, assim, atividades que não podem ser confundidas, mormente por

desenvolverem pores teleológicos diferenciados: no trabalho temos pores teleológicos primários e na educação, pores teleológicos secundários. Ademais, cumpre ressaltar que a educação é um complexo fundado pelo trabalho, atividade primeira realizada entre o homem e a natureza, que origina a produção de valores de uso. Isto posto, concordamos com Tonet (2005) quando afirma que

[...] o que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim, por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte, mas é por meio da educação – aqui entendida, obviamente, em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a educação indireta – que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte. É por intermédio disto que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como indivíduo humano (TONET, 2005, p. 139-140).

Fundada pelo trabalho e por se realizar a partir de posições teleológicas secundárias, a práxis educativa preserva uma relação de identidade da identidade e da não-identidade com o trabalho, o modelo de toda a práxis social. A identidade da identidade entre trabalho e educação se manifesta “[...] pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 79), mantendo a relação entre teleologia e causalidade. A não-identidade decorre de que enquanto o trabalho se processa mediante posições teleológicas primárias na relação de transformação da natureza pelo homem na produção de valores de uso, a educação apresenta posições teleológicas secundárias com o objetivo de influenciar outros homens na realização de ações específicas. Assim sendo, a educação assume funções que a vinculam à reprodução social (LIMA; JIMENEZ, 2011). Nessa esteira, Tonet (2005) faz a seguinte ponderação:

O ato educativo, ao contrário do trabalho, implica uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se, aqui, de uma ação sobre uma consciência visando a induzi-la a agir de determinada forma. No trabalho, se dispusermos dos conhecimentos e das habilidades necessários e realizarmos as ações adequadas, é certo que, salvo a intervenção do acaso, atingiremos o objetivo desejado. No caso do ato educativo, o mesmo conjunto de elementos está longe de garantir a consecução do objetivo, pois não podemos prever como reagirá o educando (TONET, 2005, p. 139).

Assim como o trabalho, a educação apresenta a mesma estrutura ontológica, ou seja, o pôr teleológico (a identidade da identidade). No entanto, o objeto da ação humana no complexo do trabalho é a causalidade, na educação é o próprio ser social, a ação sobre a sua consciência, com o objetivo de incutir nos indivíduos determinadas atitudes e comportamentos

(a não-identidade). De acordo com Souza (2018, p. 76. Grifos do original), “O objeto de atuação da educação não é passivo como a ‘pura’ causalidade, porque seu objeto também é um sujeito, um ser que não responde somente passivamente, mas ativamente”. Desse modo, mesmo se utilizados métodos e técnicas consideradas eficazes, o resultado da práxis educativa pode não corresponder ao que foi previamente pensado, à prévia-ideação. Lukács (2013) corrobora essa discussão, afirmando que

[...] a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social [...]. Por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feito; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas com a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos. (LUKÁCS, 2013, p. 294-295).

O complexo da educação, entendido aqui, em sentido amplo, é um processo puramente social, que se materializa na relação entre os homens, de modo que uns agem sobre os outros com o objetivo de modificar consciências e comportamentos, e estes reagem de forma ativa, mediante a tomada de decisões, demonstrando que os indivíduos não são indiferentes ao processo educativo. Assim, como afirmam Lima e Jimenez (2011, p. 80), “A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade”. Entendendo que a reprodução social ocorre mediante as relações sociais, as autoras asseveram que a educação dos seres humanos deve ocorrer de forma diferente do processo de adaptação dos animais, que se dá sob uma base puramente biológica; nos seres sociais, essa base deve ser subsumida por meio da sociabilidade através dos diferentes complexos sociais. Cabe ressaltar que a educação é um complexo social fundamental para a reprodução do ser social, visto que no interior desse complexo ocorre a transmissão da cultura acumulada pela humanidade. Desse modo, “[...] a educação é imprescindível à apropriação dos elementos sociais que compõem a essência humano-genérica, exigidos dos indivíduos singulares em cada momento concreto do desenvolvimento histórico-social” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 82).

Nessa mesma direção, Tonet (2005) constata:

[...] a natureza essencial da atividade educativa: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à

reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (TONET, 2005, p. 142).

A educação desempenha papel indispensável no processo de reprodução do ser social, isso porque, como podemos inferir, através da cultura acumulada os homens estabelecem relações sociais, eliminam as barreiras naturais existentes e tornam-se homens, em um processo mediado por outros homens. Imersos em relações sociais, os homens são desafiados a encontrarem respostas para suas necessidades em um ambiente social que se complexifica constantemente, construindo, pois, sua generalidade e possibilitando a sua continuidade enquanto ser social.

Diferenciar educação em sentido *lato* de educação em sentido estrito contribui para que possamos compreender o papel de cada tipo de educação no processo de reprodução social. Inicialmente, podemos afirmar que a educação em sentido amplo, isto é, em sentido *lato*, é essencial para a reprodução do ser social, uma vez que “[...] através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 84). A educação em sentido *lato* se realiza de forma espontânea e inconclusa, em razão de não perseguir objetivos específicos. Esse era o modelo amplo de educação que ocorria nas sociedades primitivas, em que o acúmulo de experiências empíricas pelos mais velhos era repassado para as gerações mais jovens de forma espontânea, mediante a práxis social. Os mais novos obtinham dos mais velhos os valores, as tradições, os conhecimentos, dentre outros, no processo de socialização.

Em sentido estrito, a educação desenvolve-se de forma planejada e intencional, com a finalidade de influenciar os indivíduos, mediante a necessidade da reprodução de relações sociais mais específicas. Esse modelo de educação origina-se com a divisão do trabalho que apresenta por necessidade a regulamentação dos atos individuais. Lima e Jimenez (2011) explicam que

Com a crescente complexificação social e a divisão do trabalho em profissões, o conjunto de conhecimentos referentes a cada profissão particular passa a ser transmitido mediante práticas educacionais não espontâneas. As transformações na divisão do trabalho, indo da corporação à grande indústria, refletem-se significativamente sobre a educação (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 87).

Os trabalhos específicos desenvolvidos pelos indivíduos passam a requerer destes conhecimentos também específicos, pois os conhecimentos amplos não davam conta de tais necessidades sociais, exigindo uma educação em sentido estrito. As pesquisadoras esclarecem

que nos trabalhos realizados na corporação os trabalhadores deveriam dominar de forma completa o tipo de produção pelo qual era responsável. No processo de produção da manufatura e da indústria, foram ampliadas as exigências da formação dos trabalhadores, o que resultou na “[...] transformação da educação de um complexo universal, espontaneamente reproduzido, em sentido amplo, para a educação em sentido estrito, a qual surge por força da divisão de classes e é influenciada pelos interesses de classe” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 87-88). Educação em sentido *lato* e educação em sentido estrito passam a existir numa relação mútua, em uma totalidade social.

No entanto, consta esclarecer que a educação escolar que também se caracteriza por ser estrita, não pode ser confundida com a educação estrita no sentido ontológico. Conforme Souza (2018),

[...] não se pode confundir a natureza essencial da educação em sentido estrito com a função que assume em determinado contexto histórico. Em sentido ontológico, a educação em sentido estrito, é uma atividade (uma práxis) conscientemente elaborada e planejada para transmitir valores, habilidades e conhecimentos aos indivíduos, com o intuito, com a intenção de influenciá-los a agirem em determinadas direções (SOUZA, 2018, p. 84).

Na sociedade moderna, a educação em sentido estrito escolar assume a tarefa de reproduzir as relações sociais de produção, inculcando nos indivíduos as metas próprias do capital, mediante relações sociais supostamente naturais ou imutáveis, visando a conformação frente à formação de força de trabalho para o mercado capitalista (MÉSZÁROS, 2008), uma vez que a educação estrita escolar se desenvolve por meio de posições teleológicas secundárias, com o intuito de persuadir o comportamento dos indivíduos. Endossando essa análise, Sobral (2021, p. 63) sintetiza que ao longo da história da humanidade a educação foi utilizada para atender três objetivos principais, a saber: “[...] 1) formar os indivíduos profissionalmente, enquanto especialistas, para atuar no processo de trabalho; 2) formar a classe dirigente para gerir o capital; 3) formar uma individualidade coletiva com valores específicos, condizentes ao modo de produção ao qual pertence”. Assegura-se, desse modo, a estreita relação entre trabalho e educação, por um lado porque a educação fornece conhecimentos específicos para que os indivíduos os utilizem no processo de trabalho, por outro, porque os próprios indivíduos sociais produzem conhecimentos cada vez mais complexos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade, ao passo que as novas gerações partem dos conhecimentos já acumulados.

Assim, a educação estrito escolar que se apresenta de forma dual, agora sofre uma cisão marcada por uma dicotomia: uma escola para a classe burguesa e para os futuros dirigentes

com um ensino propedêutico, clássico e científico, e uma escola para os trabalhadores que participam da produção material da sociedade. Nessa lógica, concordamos com Sobral (2021) ao sustentar que

Fica evidente que a burguesia necessita de trabalhadores, formados tecnicamente, para reproduzir as relações de produção capitalista, contudo, não tem como universalizar uma educação que pode se voltar contra si mesma. Sendo assim, restringe um tipo de educação propedêutica para a classe dominante. Por outro lado, a classe detentora do poder precisa instruir a classe trabalhadora/explorada, mas somente o necessário à reprodução do capitalismo (SOBRAL, 2021, p. 72-73).

Nesse sentido, a classe burguesa encontra meios para determinar a formação da classe trabalhadora. Em uma análise mais aprofundada em relação ao ensino na sociedade de mercadorias, Brito e Silva (2022) concluem que a educação estrita escolar sofre interferência de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial e do FMI, que introduzem nas escolas políticas educacionais estruturadas, geralmente, no tripé avaliação padronizada, formação docente e currículo, sob a tutela do Estado, para responder às determinações do modo de produção de mercadorias. A educação estrita escolar, portanto, serve como promotora de uma formação humana pautada nos princípios do individualismo, da competitividade e da meritocracia. No entanto, esse modelo de educação precisa ser superado juntamente com a propriedade privada (SOBRAL, 2021) e a exploração do homem pelo homem. Nossas discussões sobre a educação na sociedade capitalista serão ampliadas nos capítulos 3 e 4, intitulados “O Projeto de ‘Educação Integral’ no Brasil: gênese, função social e processo histórico” e “O ensino médio no Ceará: o ensino de competências socioemocionais como determinante para a oferta do Projeto de ‘Educação Integral’”.

No tópico a seguir, continuaremos o debate acerca da categoria trabalho, buscando discutir a respeito das múltiplas determinações que incidem sobre a reprodução social no contexto do modo de produção capitalista.

2.2 Trabalho e Reprodução do Capital

Como vimos, o processo de trabalho realizado pelo homem, este inicialmente parte intrínseca da natureza, transforma suas potencialidades físicas e psicológicas, ao mesmo tempo em que modifica a natureza em busca de meios para sua sobrevivência. A ação sobre o meio, exige do homem um prévio planejamento de sua intervenção, requerendo a escolha de meios e instrumentos de trabalho apropriados para que, ao final, o produto seja materializado de modo a aproximar-se da sua prévia-ideação. Através do trabalho, o homem cada vez mais afasta-se

de suas barreiras naturais, tornando-se um ser social.

Nesse contínuo movimento de transformação do ambiente, “[...] verificam-se mudanças constantes, embora mínimas, nas ferramentas, no processo de trabalho etc., cujas consequências se evidenciam abruptamente, em certos pontos nodais, como mudanças qualitativas” (LUKÁCS, 2013, p. 160). Consequentemente, o homem começa a produzir mais do que necessita para sua existência; esse excedente inaugura o início do processo de troca, o que faz surgir a questão do valor de troca. Marx (2013, p. 114) ressalta que “O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço”. Disso decorre que, antes de ser valor de troca, o produto configura-se como valor de uso, dado que, enquanto objeto externo, busca a satisfação das necessidades humanas, a qual se efetiva no uso ou no consumo. Nessa lógica, para ser valor de troca – representado pela mercadoria –, o homem produz um objeto que seja valor de uso para outro homem, um valor de uso social. As mercadorias, portanto, somente adquirem forma de mercadorias por apresentarem, ao mesmo tempo, uma dupla forma, de outro modo, por terem uma forma natural e uma forma de valor.

Consoante a análise de Marx (2013), na sociedade capitalista, à medida que o objeto é valor de uso, contém em si os suportes materiais do valor de troca. Logo, nas relações de troca, as qualidades do objeto são deixadas de lado, ressaltando-se somente as quantidades para que possa ser trocado por uma mercadoria equivalente, sendo essas duas de mesma grandeza de uma terceira mercadoria externa a esta: o valor da quantidade de tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Para tanto, nas relações de troca, ao ser desprezado o valor de uso dos objetos, estes convertem-se em apenas produtos do trabalho, como evidencia Marx (2013) na sua análise da sociedade capitalista:

Abstraindo do valor de uso dos corpos-mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. Mas mesmo o produto do trabalho já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos de seu valor de uso, abstraímos também os componentes [*Bestandteilen*] e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (MARX, 2013, p. 116. Grifos do original).

Os objetos resultantes do trabalho do homem, enquanto valores de uso, na sociedade

capitalista perdem suas qualidades úteis e, ao mesmo tempo, deixam de ser produto do trabalho de trabalhadores específicos (trabalho concreto) – carpinteiros, alfaiates, pedreiros, dentre outros –, tornando-se por um lado mercadorias, e por outro trabalho humano abstrato. Nesse contexto, os diferentes trabalhos realizados pelos homens com o objetivo de satisfazer as diversas necessidades humanas existentes são reduzidos a trabalhos iguais, quantidades de trabalho necessário, perdendo suas especificidades. Resta enfatizar que, no processo de troca, o elemento comum é o valor, estabelecido por uma determinada quantidade de trabalho despendido para a produção da mercadoria, sendo essa quantidade de trabalho medida pelo seu tempo de duração – tempo de trabalho socialmente necessário. Assim sendo,

[...] mercadorias em que estão contidas quantidades iguais de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho têm a mesma grandeza de valor. O valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra mercadoria assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra (MARX, 2013, p. 117).

Há, pois, nas mercadorias produzidas, um duplo caráter do trabalho: trabalho útil e concreto e trabalho abstrato. Em Marx (2013), podemos compreender que ao serem produzidas, as mercadorias apresentam valores de uso diversificados, tornando-se, por conseguinte, produtos de trabalhos úteis também diversificados, por isso, no mercado, podem ser confrontados como mercadorias. Nesse processo, a produção das diferentes mercadorias, só possível pela execução de diferentes trabalhos úteis, representam negócios privados de produtores independentes que se caracterizam como a divisão social do trabalho. Em outras palavras, os trabalhos úteis produzem valor de uso que, no processo de troca, configuram-se como mercadorias múltiplas que apresentam características diversas. Tais diversificadas mercadorias, produzidas a partir de variados trabalhos úteis, culminam em uma divisão social do trabalho.

Reforçando essa compreensão, Rabelo e Mendes Segundo (2014), pontuam que

No capitalismo, o trabalho assume a forma histórica particular de trabalho abstrato que revela as determinidades de uma forma de produção historicamente dada. O trabalho, nessa nova qualidade social torna-se assalariado e abstrato. Na realidade, o trabalho concreto não desaparece, mas é subsumido ao trabalho abstrato, que passa a ser a forma de realização alienada do trabalho concreto, em que todos os produtos dos trabalhos privados confrontam-se como mercadorias (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2014, p. 52).

As pesquisadoras ressaltam que na sociedade cuja base de relações sociais é o intercâmbio de mercadorias, as coisas adquirem valor quando apresentam trabalho humano

incorporado, ou seja, trabalho humano abstrato. O trabalho concreto não desaparece da mercadoria, porém é incluído no trabalho abstrato, perdendo sua característica qualitativa nas relações sociais de mercado (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2014).

Na continuidade da discussão, Marx (2013) explica que se for abstraído o caráter do trabalho útil das mercadorias, o que sobra é somente o dispêndio de força humana de trabalho, uma vez que embora as mercadorias sejam resultado de “[...] atividades produtivas qualitativamente distintas, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano” (MARX, 2013, p. 121), sendo o valor representado por esse trabalho humano quantificado – trabalho humano abstrato, do qual são desprezadas as qualidades e as condições em que as mercadorias foram produzidas. Em síntese, enquanto o valor de uso é composto pela qualidade e utilidade do objeto do trabalho com o fim de responder às necessidades dos seres sociais, o valor de troca configura-se pelo seu caráter quantitativo, pela quantidade de trabalho humano que existe na mercadoria produzida.

Nesse quadro, como a quantidade de trabalho expressa a grandeza de valor de uma mercadoria, cumpre asseverar que o uso de uma maior quantidade de trabalho no processo de produção de mercadorias corresponde a uma maior riqueza material, isto é, uma maior quantidade de mercadorias produzidas. No entanto, ainda que ocorra, na produção de mercadorias, um aumento ou uma queda de sua força produtiva, abstraindo-se a forma concreta e útil do trabalho, conclui-se que “[...] o mesmo trabalho produz, nos mesmos períodos de tempo, sempre a mesma grandeza de valor, independentemente da variação da força produtiva” (MARX, 2013, p. 123), pois o que conta é o tempo em que as mercadorias são fabricadas e não sua qualidade e utilidade, o trabalho concreto e útil. Assim, o valor de troca das mercadorias permanece invariável, mesmo que estas sejam objetos úteis – valores de uso – para outrem.

Faz-se relevante pontuar que, ao longo do processo de troca, as mercadorias, como exposto anteriormente, eram trocadas por outras mercadorias equivalentes. A troca se dava entre uma mercadoria que desempenhava papel de valor relativo e outras mercadorias, cujos valores equivalentes podiam ser permutados com a mercadoria primeira – base das trocas, por conter nela definido o tempo socialmente necessário para a sua produção. Posteriormente, surge uma mercadoria cujo valor torna-se universal – o ouro – que “[...] só se confronta com outras mercadorias como dinheiro porque já se confrontava com elas anteriormente, como mercadoria” (MARX, 2013, p. 145). O ouro que agora apresenta valor universal para todas as mercadorias existentes, já funcionou como equivalente com outras mercadorias, conquistando o espaço de monopólio de equivalente universal e tornando-se mercadoria-dinheiro.

No mercado, à primeira vista, as mercadorias refletem uma aparência de objetos indiscutíveis que, de modo genérico, é como se aparecessem sem mediações, desligadas das relações que ocorrem na sociedade. Em vista disso, Marx (2013) constata que as mercadorias encerram em si um caráter fetichista, um misticismo, uma forma fantasmagórica como se as relações estabelecidas no mercado fossem uma relação entre coisas. Nessa esteira, Marx (2013) alemão ratifica que quando o objeto do trabalho humano se conforma como valor de uso, inexistente esse mistério em seu entorno, pois a mercadoria não é resultado do seu valor de uso, sequer da determinação do seu valor. Marx (2013) explica que ao produzirem valores de uso os homens despendem de suas funções superiores, órgãos sensoriais e força muscular, entre outras, além de que o produto do seu trabalho é determinado pela qualidade, por sua função útil. Isso faz com que o valor de uso não mantenha o caráter misterioso que contém as mercadorias. Contrariamente, estas, enquanto valores de troca, convertem em iguais os trabalhos humanos através da quantidade de trabalho necessário, que assume a forma de grandeza de valor, transformando as relações entre produtores no contexto da produção em uma relação entre os produtos do trabalho. Dessa forma, Marx (2013) afirma que

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. É por meio desse quiproquó que os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais (MARX, 2013, p. 147).

No capitalismo, as relações de produção estabelecidas entre produtores e mercadorias são transformadas numa relação entre coisas. Desse modo, os elementos que compõem esse processo passam a ser tomados como coisas: trabalho e trabalhador são compreendidos, igualmente, como mercadorias. Na sociedade de mercado, tudo vira mercadoria.

Ampliando as explicações acerca do caráter fetichista da mercadoria, Marx (2013), aponta que a condição para que os objetos de uso se tornem mercadorias é que eles são produtos de trabalhos privados e independentes uns dos outros, formando o conjunto do trabalho social total, mediante as relações de troca estabelecidas entre os produtos do trabalho, por um lado, e entre os produtores, por outro lado. Assim, as relações sociais que ocorrem entre os trabalhos privados dos produtores refletem o que realmente são: não como relações sociais entre pessoas, ao contrário, como relações reificadas, ou seja, como se fossem relações entre coisas. Diversamente, as relações entre as mercadorias mais aparecem como relações sociais.

No mercado, os produtos do trabalho atingem uma objetividade de valor socialmente igual que se separa da objetividade de uso. A separação entre produto útil do trabalho e produto de valor se efetivam na prática quando os objetos úteis são produzidos com o objetivo de que sejam trocados. Então,

A partir desse momento, os trabalhos privados dos produtores assumem, de fato, um duplo caráter social. Por um lado, como trabalhos úteis determinados, eles têm de satisfazer uma determinada necessidade social e, desse modo, conservar a si mesmos como elos do trabalho total, do sistema natural-espontâneo da divisão social do trabalho. Por outro lado, eles só satisfazem as múltiplas necessidades de seus próprios produtores na medida em que cada trabalho privado e útil particular é permutável por qualquer outro tipo de trabalho privado e útil, ou seja, na medida em que um equivale ao outro. A igualdade *toto coelo* [plena] dos diferentes trabalhos só pode consistir numa abstração de sua desigualdade real, na redução desses trabalhos ao seu caráter comum como dispêndio de força humana de trabalho, como trabalho humano abstrato (MARX, 2013, p. 148-149. Grifos do original).

Nas palavras de Marx (2013), o duplo caráter social dos trabalhos privados são trabalho útil e trabalho abstrato, diferentes trabalhos que se tornam iguais a partir da quantidade de força humana despendida na confecção dos produtos. A igualdade plena desses trabalhos desiguais revela uma contradição escondida por trás da liberdade de mercado, a saber: duas pessoas são possuidoras de mercadorias e as trocam de forma livre e igual. No mercado a aparência é que ambos possuidores de mercadorias – o trabalhador e o capitalista – são livres para trocarem seus produtos. No entanto, não há, de fato, liberdade, uma vez que o trabalhador se sujeita a vender sua força de trabalho ao capitalista, como única saída para manter-se vivo, numa relação desigual, visto que o capitalista mantém sobre sua posse os meios de trabalho e os objetos de trabalho. A relação que, portanto, se apresenta na essência, é entre aquele que produz e o dono dos meios de produção – trabalhador e capitalista. Na análise de Marx (2013, p. 149), “[...] o que interessa imediatamente aos agentes da troca de produtos é a questão de quantos produtos alheios eles obtêm em troca de seu próprio produto, ou seja, em que proporções os produtos são trocados”. Logo, para os capitalistas, não importa de que maneira decorrem as relações sociais de produção, mas o quanto podem lucrar com os produtos frutos da força de trabalho comprada.

A forma-dinheiro, através da determinação da grandeza de valor e da expressão monetária que fixou o caráter de valor, obscurece a natureza social dos trabalhos privados e, em consequência, as relações sociais entre os trabalhadores privados, sob uma cortina de reificações. Essas convenções escondem “[...] todo o misticismo do mundo das mercadorias, toda a mágica e a assombração que anuviam os produtos do trabalho na base de produção de mercadorias [...]” (MARX, 2013, p. 151). Dessa maneira, o preço justifica o desaparecimento

imediatamente do misticismo contido nas mercadorias revelando, no entanto, que essas formas são partes constitutivas das categorias que integram a economia burguesa, a qual busca ocultar as reais relações sociais de produção existentes no processo de fabricação das mercadorias.

Até aqui, buscamos explicar que através do trabalho o homem produz objetos com a finalidade de satisfazer suas necessidades imediatas. Com o trabalho coletivo e o desenvolvimento, mesmo incipiente, das forças produtivas – instrumentos e ferramentas –, na continuidade da história humana, os homens passaram a produzir mais do que necessitavam. O excedente foi utilizado para trocas entre produtos, fazendo surgir regras para que tal relação mercadológica se realizasse, ou seja, as trocas deveriam ocorrer baseadas em valor equivalente, o qual passou a ser determinado por uma grandeza correspondente ao tempo de trabalho necessário para a produção do objeto. Destarte, o trabalho concreto e útil é abstraído, tomando-se apenas o tempo de produção da mercadoria para a execução das trocas. No processo de trocas, a mercadoria ouro, também utilizada como valor equivalente, torna-se a mercadoria-dinheiro, equivalente universal das demais mercadorias. Nesse processo, as reais relações sociais de produção são encobertas por intermédio do fetichismo da mercadoria, naturalizando a suposta liberdade de mercado e solapando o trabalho útil em detrimento do tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria. A força de trabalho é compreendida pelos capitalistas como qualquer mercadoria vendida em uma relação de livre mercado. Em nome da sobrevivência, o trabalhador se sujeita às regras impostas pelos capitalistas que, tendo as condições objetivas ao seu favor, lucram com a exploração dos trabalhadores. No processo de produção do mais-valor, o trabalho é fragmentado, de modo que o trabalhador se torna unilateral, desenvolvendo uma atividade parcial cotidianamente, sem compreender o completo processo da produção da mercadoria que produz. Na continuidade, ampliaremos essa discussão inicial, evidenciando o desdobramento das relações entre trabalho e reprodução do capital, buscando compreender o lugar ocupado pelo trabalho como força de trabalho e pelo trabalhador e as consequências sobre ele no modo de produção capitalista.

Enquanto no sentido ontológico o processo de trabalho tem como objetivo responder às necessidades humanas, inversamente, na sociedade de mercado no contexto do capitalismo, o trabalho é a produção de riquezas com o fim último de ampliar o lucro da classe capitalista. O capitalista compra a força de trabalho do trabalhador para ser consumida no decorrer do processo de produção. A força de trabalho, uma vez comprada pelo capitalista, lhe pertence enquanto mercadoria. O trabalho do vendedor que existia antes em potência, agora se torna ato e não mais lhe pertence. Nesse contexto, Marx (2013) constata que enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, dois fenômenos são revelados: 1) o

trabalhador desenvolve seu trabalho perante o controle do capitalista; 2) o produto do trabalho é propriedade do capitalista e não do trabalhador, produtor direto das mercadorias. Sob seu comando, o capitalista cria estratégias para que o trabalho desenvolvido pelo trabalhador ocorra de modo satisfatório e os meios de produção sejam manuseados adequadamente, para não incorrer em desperdício de matéria-prima e destruição dos meios de trabalho além do necessário para a produção das mercadorias. A força de trabalho, por sua vez, comprada pelo capitalista, passa a ser propriedade deste tanto quanto as mercadorias que o trabalhador produz durante o tempo de trabalho correspondente ao valor que lhe é pago. A força de trabalho, pois, é também uma mercadoria. Segundo Marx (2013),

A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista. Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente. De seu ponto de vista, o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem (MARX, 2013, p. 162).

A mercadoria força de trabalho caracteriza-se por ser diferente das demais mercadorias. É essa mercadoria especial que gera mais-valia para o capitalista, por isso seu empenho em encontrá-la disponível no mercado, como esclarece Marx (2013):

Para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação, uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado uma tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho (MARX, 2013, p. 242).

Isto posto, fica claro, que os elementos envolvidos no processo de produção de mercadorias: matéria-prima, objetos de trabalho, meios de trabalho, inclusive a força de trabalho paga são todos pertencentes ao capitalista, assim como as mercadorias produzidas.

No processo de valorização das mercadorias, os capitalistas não produzem valor de uso porque reconhecem suas qualidades e utilidades, mas porque esses objetos são suportes de valor de troca. Fica claro que o objetivo do capitalista com a fabricação de mercadorias é, em primeiro lugar, produzir um valor de uso que seja convertido em valor de troca, ou seja, uma mercadoria que possa ser comercializada no mercado; e em segundo lugar, ele “[...] quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias

requeridas para sua produção [...]” (MARX, 2013, p. 263). Desse modo, o capitalista quer produzir uma mercadoria que além de valor produza mais-valor. Isso se dá por meio da compra de uma força de trabalho que ganha por meia jornada de trabalho para manter-se vivo, mas que trabalha por uma jornada inteira, como ressalta Marx (2013):

A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário – tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor (MARX, 2013, p. 270).

Para os capitalistas, produzir mais-valor explorando o trabalhador é algo essencial e se torna natural no processo de produção de mercadorias, por isso eles não concebem como injustiça o fato de que o trabalhador seja contratado por uma jornada de trabalho e produza mais do que o que recebe – o salário recebido dissimula a exploração e as condições de produção que recaem sobre o trabalhador. Ao contrário, os capitalistas preparam todo o ambiente da oficina com os meios de produção indispensáveis para que o processo de trabalho ocorra como ele planejou. Nesse sentido, Marx (2013) aponta que, para o capitalista, o trabalho que importa é o socialmente necessário, por conter valor de uso, base para o processo de troca. Isso acarreta algumas implicações, quais sejam: a garantia de condições normais para que a força de trabalho execute sua tarefa, não desperdiçando tempo com matéria-prima ou meios de trabalho de qualidade inferior que exija mais tempo para a produção de mercadoria; caráter normal da força de trabalho, ou seja, que esta apresente um padrão médio de habilidade, eficiência e celeridade; proibição quanto ao desperdício de matéria-prima e meios de trabalho, evitando gastos com quantidades de trabalho objetivado que não irão fazer parte da mercadoria, portanto, não trará retorno ao capitalista na forma de mais-valor.

A introdução da maquinaria nas fábricas reforçou a produção de mais-valor. A Revolução Industrial no século XVIII, mediante a invenção da máquina-ferramenta, deveria aliviar a árdua labuta dos trabalhadores das fábricas, diminuindo, por exemplo, o tempo da jornada de trabalho para que o trabalhador pudesse ter um tempo livre para desenvolver suas potencialidades. No entanto, conforme reforça Marx (2013),

[...] essa não é em absoluto a finalidade da maquinaria utilizada de modo capitalista. Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para a produção de mais-valor (MARX, 2013, p. 445).

A máquina-ferramenta ou máquina de trabalho tem como objetivo executar as mesmas ações que os trabalhadores realizavam com ferramentas similares. Assim, as ferramentas dos trabalhadores são substituídas pela máquina, restringindo o trabalhador a vigiá-la, corrigindo seus erros com as mãos, sendo usado como força motriz, atividade puramente mecânica. O trabalho que antes era realizado por um trabalhador que manjava uma única ferramenta de cada vez, passa a ser executado pela máquina que opera ao mesmo tempo com várias ferramentas, sendo movida por uma única força motriz. Nesse contexto, Marx (2013, p. 460) denuncia: “Em vez de uma ferramenta manual, agora o capital põe o trabalhador para operar uma máquina que maneja por si mesma suas próprias ferramentas”.

Tendo em vista que, enquanto capital constante, a máquina não cria valor, mas transfere o seu valor ao produto no processo de produção, quanto mais ela produz mercadorias, mais agrega aos produtos o seu valor, quanto menos produz, menos repassa valor. Contudo, ao ser utilizada para a produção, a maquinaria se desgasta, encurtando seu tempo de serviço e eficácia. Se o capitalista optar por poupar a máquina, colocando-a para produzir pouca quantidade de mercadorias, ocorre que a máquina ainda assim se desgasta pela ação do tempo, além de se tornar obsoleta, visto que na busca exacerbada pelo lucro, modernas máquinas são lançadas diariamente no mercado.

No intuito de demonstrar os efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador, Marx (2013) examina três consequências da introdução da maquinaria na grande indústria com o fim de obter lucros cada vez maiores: a apropriação do trabalho feminino e infantil como forças de trabalho auxiliares pelo capital, o prolongamento da jornada de trabalho, e a intensificação do trabalho.

A introdução da maquinaria na grande indústria revolucionou o meio de trabalho, incidindo diretamente no trabalhador da fábrica. A força de trabalho masculina foi substituída pelos trabalhos feminino e infantil, em razão da força muscular se tornar dispensável – este constitui um dos efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador. Em seu lugar, a grande indústria passou a utilizar pouca força muscular, trabalhadores com desenvolvimento corporal imaturo – mulheres, crianças e adolescentes –, mas que apresentam membros mais flexíveis para facilitar a locomoção e agilidade ao passar por entre as partes da máquina para consertar algum problema nos fios nas máquinas das fábricas têxteis, por exemplo. Contraditoriamente, a maquinaria foi responsável pelo aumento do número de trabalhadores assalariados, contudo, em sua maioria – mulheres e crianças – recebiam um salário ínfimo, pois o salário que antes era pago ao trabalhador masculino adulto – grande parte substituída pelas

máquinas – agora era dividido para pagar os novos trabalhadores e, em alguns casos, a família inteira. Isso porque a admissão de mulheres e crianças nas fábricas fez com que toda a família se submetesse ao comando do capital que rouba a infância das crianças, isto é, seus momentos de recreação e interações sociais, e também o trabalho livre doméstico das mulheres.

Nesse cenário, a força de trabalho antes empregada pelo trabalhador masculino, a qual correspondia a um salário X usado para a sua sobrevivência e a sobrevivência da sua família, com a maquinaria é diminuído, em razão de a fábrica não precisar mais da sua força muscular. Ademais, tanto o seu trabalho como o valor da sua força de trabalho foram repartidos pelo capitalista entre os demais membros da família – crianças e mulher –, obrigados a trabalharem. Com isso, a maquinaria desvaloriza a força de trabalho e, sem piedade, explora todos os trabalhadores. De acordo com Marx (2013),

O valor da força de trabalho estava determinado pelo tempo de trabalho necessário à manutenção não só do trabalhador adulto individual, mas do núcleo familiar. Ao lançar no mercado de trabalho todos os membros da família do trabalhador, a maquinaria reparte o valor da força de trabalho do homem entre sua família inteira. Ela desvaloriza, assim, sua força de trabalho. É possível, por exemplo, que a compra de uma família parcelada em quatro forças de trabalho custe mais do que anteriormente a compra da força de trabalho de seu chefe, mas, em compensação, temos agora quatro jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai na proporção do excedente de mais-trabalho dos quatro trabalhadores em relação ao mais-trabalho de um. Para que uma família possa viver, agora são quatro pessoas que têm de fornecer ao capital não só trabalho, mas mais-trabalho (MARX, 2013, p. 468).

Para o capital, mesmo que a compra de uma família parcelada em quatro forças de trabalho chegue a custar mais do que o valor da força de trabalho de um trabalhador adulto, ainda assim o capitalista lucrar mais porque passa a explorar quatro jornadas de trabalho e não apenas uma, obtendo, portanto, maior excedente de mais-trabalho.

Outro ponto que Marx (2013) expõe em relação à apropriação da força de trabalho feminino e infantil com a introdução das máquinas, diz respeito ao fato de que a maquinaria modificou a mediação formal das relações capitalistas, isto é, o contrato entre trabalhador e capitalista. Antes, seguindo as regras do livre mercado, o trabalhador vendia sua força de trabalho como uma mercadoria que era comprada pelo capitalista. Trabalhador e capitalista mantinham relações comerciais como pessoas livres na qualidade de possuidores independentes de mercadorias: o capitalista, detentor de dinheiro e meios de produção e o trabalhador, possuidor da força de trabalho a ser vendida. Agora, como Marx (2013) observa criticamente, em tal circunstância esse trabalhador vende mulher e filhos, como um mercador de escravos.

Em suas análises, Marx (2013) apresenta algumas situações degradantes relacionadas ao trabalho feminino e infantil causadas pela obsessão do lucro pelos capitalistas

com a implementação da maquinaria na grande indústria. Uma dessas situações refere-se a um anúncio que procurava garotos com estrutura física que aparentassem ter 13 anos para trabalharem na fábrica. A lei permitia o trabalho de crianças a partir dos 13 anos e por somente 6 horas. Como as crianças passavam pela certificação de um médico que comprovava a sua idade, eis a maneira encontrada pelos capitalistas para burlarem a lei. Muitos desses médicos – *certifying surgeons* – “[...] aumentavam a idade das crianças de acordo com o afã explorador dos capitalistas e a necessidade de barganha dos pais” (MARX, 2013, p. 470). Mais uma situação descrita por Marx (2013), tem a ver com a venda do trabalho das crianças: ocorria que durante dois dias da semana, crianças de 9 anos de idade de ambos os sexos, colocavam-se no mercado como mera mercadoria em busca de alugar, elas mesmas, a sua força de trabalho. Adicional a essa situação, ocorria a de que os próprios pais, descumprindo a legislação que proibia o trabalho infantil, continuavam vendendo a força de trabalho de seus filhos adolescentes como máquinas vivas. Tais situações nas quais estavam sujeitas crianças, adolescentes e mulheres acarretavam-lhes consequências com as quais tinham que conviver pelo resto da vida, como a deterioração física e o aumento da taxa de mortalidade de crianças nos seus primeiros anos de vida, causada pela ocupação extradomiciliar das mães, obrigadas a trabalharem fora para contribuir com a sobrevivência da família.

O segundo efeito da produção mecanizada sobre o trabalhador analisado por Marx (2013) corresponde ao prolongamento da jornada de trabalho para além do limite natural, visto o desgaste material da máquina decorrente de seu uso e de seu não uso. De acordo com o autor, a maquinaria implementou duas novas situações no processo de produção de mercadorias: permitiu o encurtamento do tempo de trabalho necessário para a confecção de produtos, e o prolongamento do trabalho alheio. A máquina substitui o movimento e a atividade que o trabalho humano executa, tornando-se um meio de trabalho autônomo “[...] que continuaria a produzir ininterruptamente se não se chocasse com certos limites naturais inerentes a seus auxiliares humanos: debilidade física e vontade própria” (MARX, 2013, p. 476). Estes meios mecânicos de trabalho – as máquinas – são utilizadas pelos capitalistas com a intenção de reduzir as barreiras naturais humanas existentes, as quais são diminuídas por sua aparente facilidade de trabalho e maior ductibilidade e flexibilidade, sobretudo para o emprego de trabalhadores mulheres e crianças.

O capitalista tem consciência de que o capital constante não produz lucro. No entanto, ao investir na compra de máquinas, ele tem em mente que precisa colocá-las para funcionar, visto que o capital investido na máquina deve ser repassado para os produtos através de sua produção, pois “[...] o tempo de vida ativa da maquinaria é claramente determinado pela

duração da jornada de trabalho ou do processo de trabalho diário multiplicado pelo número de dias em que ele se repete” (MARX, 2013, p. 476). Há um duplo desgaste da máquina: por seu uso e pelo não uso. Quanto mais produzem, as máquinas vão sendo consumidas ao passo que transferem valor para as mercadorias; se não produzem, se ficam inativas, vão se decompondo pela ação do tempo. Ademais, nas palavras de Marx (2013), a maquinaria também padece de um desgaste moral, pois pode ser confrontada com máquinas de igual construção produzidas com valor mais barato ou com máquinas mais modernas. Nesse quadro, cumpre ao capitalista utilizar ao máximo a maquinaria para que ele não perca valor. É partindo desse pressuposto que o capitalista prolonga a jornada de trabalho, além de determinar regras rígidas a serem cumpridas pelos trabalhadores durante o processo de produção das mercadorias, objetivando a criação de mais-valor, pois se o funcionamento da maquinaria for interrompido, o capitalista perde ao reduzir sua capacidade de operar o processo produtivo visando infinitamente a valorização do valor. Cumpre destacar que a presença do trabalhador na fábrica é indispensável, ainda que se deseje substituí-lo completamente por máquinas. Disso os capitalistas são sabedores, por essa razão buscam encontrar outras maneiras para lucrar, ou seja, de encontrar saídas que permitam a reprodução do capital no âmbito da contínua valorização do valor.

Uma dessas maneiras, consoante anunciado anteriormente, corresponde à substituição da força muscular masculina pelo trabalho feminino e infantil, diminuindo o número de trabalhadores na fábrica e, por extensão, o gasto com salários que passa a ser empregado em capital constante, o que significa investimento em mais maquinaria e estrutura física, ampliando a escala de produção e, conseqüentemente, o mais-valor, reduzindo os gastos para sua extração. Como podemos compreender,

O mais-valor provém unicamente da parcela variável do capital, e [...] a massa de mais-valor é determinada por dois fatores: a taxa de mais-valor e o número de trabalhadores simultaneamente ocupados. Dada a extensão da jornada de trabalho, a taxa de mais-valor é determinada pela proporção em que a jornada de trabalho se divide em trabalho necessário e mais-trabalho (MARX, 2013, p. 479).

Faz-se oportuno acentuar que para o capitalista o que importa é a massa de mais-valor que adquire com o processo de produção de mercadorias. Tal massa de mais-valor depende da taxa de mais-valor —, a qual resulta da soma do trabalho necessário e do prolongamento da jornada de trabalho, o mais-trabalho —, e da quantidade de trabalhadores — estes em um número reduzido e com jornada ampliada de trabalho. Em síntese,

Se, portanto, o emprego capitalista da maquinaria cria, por um lado, novos e poderosos

motivos para o prolongamento desmedido da jornada de trabalho, revolucionando tanto o modo de trabalho como o caráter do corpo social de trabalho e, assim, quebrando a resistência a essa tendência, ela produz, por outro lado, em parte mediante o recrutamento para o capital de camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis, em parte liberando os trabalhadores substituídos pela máquina, uma população operária redundante, obrigada a aceitar a lei ditada pelo capital (MARX, 2013, p. 480).

Destarte, a introdução da maquinaria na grande indústria corrompe todas as barreiras morais e naturais relativas à jornada de trabalho, utilizando-se do trabalho necessário e criando mecanismos para ampliar o mais-trabalho, meio de exploração dos trabalhadores. Para mais, utiliza-se do trabalho de todos os membros da família, que se submetem às demandas de valorização do capital.

O terceiro efeito da produção mecanizada sobre o trabalhador, conforme Marx (2013), refere-se à intensificação do trabalho nas fábricas, que se deu pelo desenvolvimento acelerado do sistema da maquinaria. Diferentemente do prolongamento da jornada ampliada, marcada pelo aumento do mais-trabalho, a intensificação do trabalho ocorre de modo inverso: com a diminuição do tempo de trabalho, porém intensificando-o. Marx (2013) sublinha que

O primeiro efeito da jornada de trabalho reduzida decorre da lei óbvia de que a eficiência da força de trabalho é inversamente proporcional a seu tempo de operação. Assim, dentro de certos limites, o que se perde em duração ganha-se no grau de esforço realizado. Mas o capital assegura, mediante o método de pagamento, que o trabalhador efetivamente movimente mais força de trabalho (MARX, 2013, p. 483).

Após muita luta, os trabalhadores conseguiram que a jornada de trabalho fosse reduzida. Isso aconteceu por meio da introdução da lei fabril de 1844, que reduziu a jornada de trabalho para menos de 12 horas, observa-se que os trabalhadores continuaram produzindo a mesma quantidade de mercadorias em menos tempo – inicialmente, em 11 horas e, posteriormente, com a redução para uma jornada de trabalho de 10 horas – assegurando os mesmos salários ou, em alguns casos, o salário pago ao trabalhador foi maior do que recebiam em mais horas trabalhadas. Uma das contradições que se manifesta está no fato de que a intensificação do trabalho gerou para os trabalhadores uma maior aceleração na produção de mercadorias, no entanto, o tempo do trabalho necessário diminuiu, necessitando que produzissem cada vez mais para garantir o seu salário, visto que, à época, este era pago por peça. Outra contradição expressa-se na diminuição do tempo da jornada de trabalho em 1 hora que, supostamente é dada pelo capitalista como tempo livre ao trabalhador, sendo que na realidade quem ganha é o próprio capitalista economizando 1 hora de gastos com capital constante. Em contrapartida, asseguravam maquinário cada vez mais moderno e potente, com

vistas à extração do mais-valor. Analisando uma fábrica específica, o Marx (2013) denuncia:

[...] em 11 horas produziu-se mais do que antes em 12, exclusivamente por causa da maior constância e uniformidade no trabalho dos operários e à maior economia de tempo. Enquanto estes recebiam o mesmo salário e ganhavam 1 hora de tempo livre, o capitalista obtinha a mesma massa de produtos e poupava 1 hora de gastos com carvão, gás etc. (Marx, 2013, p. 484).

Para que o trabalhador pudesse receber um salário que fosse condizente com suas necessidades básicas, teria que produzir mais mercadorias em uma jornada de trabalho mais curta, exigindo que ele movimentasse mais força de trabalho, sob a pressão e o controle do capitalista que, com menos investimentos em capital constante e variável, passou a obter lucros descomunais. Nessa esteira, a ampliação do mais-valor a partir da intensificação do trabalho, proporcionou o aumento do número de fábricas, acarretando o crescimento da exploração de crianças e consequências à saúde dos trabalhadores, ou seja, à própria força de trabalho que, enquanto força motriz central, não passam de indivíduos subordinados à máquina, que passa a ocupar o lugar de sujeito no processo de produção das mercadorias.

Na fábrica, tanto o mérito do manejo da maquinaria, quanto a produtividade são retirados do trabalhador e repassados para a própria máquina; os trabalhadores passam a executar trabalhos mecânicos, que não lhes exigem conhecimento aprofundado; o grupo de trabalhadores não é mais tão homogêneo, predominam as diferenças de idade e sexo; a divisão do trabalho consiste em um grupo de trabalhadores formado por um trabalhador principal e alguns poucos auxiliares que são distribuídos entre as máquinas enfileiradas para vigiá-las e abastecê-las, sendo, em sua quase totalidade, crianças. Ademais, existe ainda uma classe superior de trabalhadores composta por engenheiros, mecânicos, carpinteiros dentre outros, com formação científica ou artesanal, encarregada de controlar e reparar toda a maquinaria. Para os capitalistas, os demais trabalhadores – trabalhador principal, mormente, seus auxiliares – não precisam ter conhecimento especializado, eles devem aprender enquanto operam a máquina. Nesse sentido, Marx (2013, p. 493) explicita que

Como o movimento total da fábrica não parte do trabalhador e sim da máquina, é possível que ocorra uma contínua mudança de pessoal sem a interrupção do processo de trabalho. [...] Por fim, a velocidade com que o trabalho na máquina é aprendido na juventude descarta também a necessidade de empregar uma classe especial de trabalhadores exclusivamente no trabalho mecânico. Na fábrica, os serviços dos simples ajudantes podem, em parte, ser substituídos por máquinas e, em parte, permitem, em virtude de sua total simplicidade, a troca rápida e constante das pessoas condenadas a essa faina (MARX, 2013, p. 493).

Enquanto apêndice vivo de um mecanismo morto – da maquinaria –, o trabalho do trabalhador é considerado pelo capitalista como um complemento que pode ser substituído a qualquer momento, desde que não interfira na produção, isso é possível porque constitui-se como trabalho unilateral executado por um trabalhador parcial. Para tanto, é requerida uma formação precarizada, mínima, que lhe forneça apenas o necessário conhecimento para operar a máquina, diga-se um conhecimento técnico de como operar a máquina de forma motriz e mecânica. Fica claro o quanto o trabalhador da grande indústria, com a introdução da maquinaria, tornou-se suscetível a ser explorado e descartável, dado que no processo de produção de mercadorias ele serve à máquina, ao invés de ele se servir dela enquanto ferramenta; é ele quem acompanha o movimento da máquina, ao invés de determinar o seu movimento de trabalho. É na grande indústria, sob a base da maquinaria, que ocorre a “[...] cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas em potências do capital sobre o trabalho [...]” (MARX, 2013, p. 495). Nesse quadro, para os trabalhadores que operam as máquinas, resta-lhes uma formação mínima e que pode ser substituída a qualquer momento. Então, despreza-se o conhecimento científico para a formação dos trabalhadores das fábricas, priorizando apenas a instrução relativa ao manuseio da máquina, enquanto busca-se monopolizá-lo em favor do capital. Soma-se a isso, a disciplina que foi imposta nas fábricas com o objetivo de fazer com que os trabalhadores se adequassem às máquinas, bem como implementar uma divisão entre os trabalhadores que realizam os trabalhos manuais e os capatazes, aqueles trabalhadores que são colocados em um posto de vigia dos demais trabalhadores, como se fossem os olhos do capitalista.

Incorporado ao sistema de produção de mais-valor, encontra-se um fenômeno denominado por Marx (2010) de estranhamento que ocorre sob dois aspectos: como produto do trabalho e no ato da produção. Ao torna-se estranhado o trabalho adquire conotação negativa, pois o trabalhador é rebaixado “[...] à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção [...]” (MARX, 2010, p. 79. Grifos do original). Resta-lhe apenas se contentar com uma vida miserável e restrita à sobrevivência, em razão de que não importa o quanto de mercadorias ele produza, na sociedade do capital ele sempre será uma mercadoria que se torna mais barata quanto mais mercadorias produz, visto que com a diminuição do tempo de trabalho necessário os produtos diminuem o valor.

A divisão social de classes, própria do capitalismo¹⁴, impõe à classe dos que não

¹⁴ Lessa (2014), na obra “Cadê os operários?” e Tonet (s/d), no texto “O Grande Ausente e os Problemas da Educação” ressaltam a ausência da classe trabalhadora operária, enquanto classe social capaz de tomar a direção

detêm os meios de produção a venda de sua força de trabalho, que resulta em sua exploração e é o único meio da geração de lucro para os proprietários. Nessa lógica, os trabalhadores se tornam servos do trabalho nas mãos do capitalista: por um lado, porque não sendo detentores dos meios de produção, recebem apenas um salário como resultado da venda de sua força de trabalho; por outro lado, porque com o salário precisam comprar meios de subsistência para que possam existir como trabalhadores e como sujeitos físicos para que voltem à fábrica no dia seguinte.

Nessa esteira, os produtos criados pelo trabalhador aparecem como independentes, parecendo-lhe seres estranhos. O trabalho efetivado resulta na objetivação da mercadoria produzida, da qual o trabalhador não se apropria. Desse modo,

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, o capital (MARX, 2010, p. 80-81. Grifos do original).

Além de não ter posse dos objetos que produz, o trabalhador também é desprovido desses objetos em sua existência, o que evidencia uma grande contradição: na manutenção da sua existência o produtor não se apropria dos produtos que produz, o que explica a miséria da maioria da população mundial, enquanto alguns poucos são donos de grandes fortunas¹⁵. O desgaste de sua força de trabalho na criação das mercadorias, faz com que a vida dos trabalhadores lhes seja pertencente, estas tornam o mundo exterior mais poderoso e independente do trabalhador. Em outras palavras, o produto do trabalho se torna externo ao trabalhador e também se torna estranho a ele.

Ratificando essa discussão, Marx (2010, p. 82) afirma que

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos

da transformação social. Ambos argumentam que para a construção de uma sociedade para além do capital os operários são fundamentais, visto que estes estão diretamente ligados ao processo de produção capitalista.

¹⁵ O relatório da Oxfam Brasil (2020), intitulado “Poder, Lucros e Pandemia” registra que em menos de seis meses de pandemia as 32 empresas mais rentáveis do mundo lucraram U\$109 bilhões a mais durante a pandemia de Covid-19 em 2020 do que a média obtida nos quatro anos anteriores (2016-2019). O relatório “A desigualdade mata”, de janeiro de 2022, denuncia que a cada 26 horas surge um novo bilionário desde o início da pandemia da Covid-19, e que enquanto mais de 160 milhões de pessoas passaram a viver na pobreza, os dez homens mais ricos dobraram suas fortunas (OXFAM, 2022).

trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

Aparentemente, os trabalhadores poderiam ter uma vida sem dificuldades, visto que são eles que produzem as riquezas; na essência, a propriedade privada nega-lhes toda e qualquer possibilidade de abundância, restringindo sua vida ao trabalho. É dessa forma que o capital trata os trabalhadores: expropria-lhes para sugar, como se fosse um vampiro (MARX, 2013), a força de trabalho necessária à produção de mais-valor. Em troca, os trabalhadores recebem um mísero salário para satisfazer suas necessidades básicas e serem obrigados a retornarem ao trabalho no dia seguinte. Tal salário, como supramencionado, esconde a apropriação do trabalho excedente pelo capitalista, visto que o salário corresponde à venda da sua força de trabalho e não de todo o trabalho que ele utiliza na produção das mercadorias. Então, quanto mais produz, seja em uma jornada ampliada ou em um tempo menor com a intensificação do trabalho, o salário que recebe não condiz com o trabalho que desenvolve, ou seja, o salário é inferior ao quantitativo de mercadorias que produz.

No ato da produção, o estranhamento decorre da ausência de afirmação do trabalhador em relação à atividade que desenvolve. Ele se sente externo ao trabalho, não se afirma nele, tampouco se sente bem em sua execução. Há um estranhamento-em-si, em vista de o trabalhador não se satisfazer, enquanto ser humano, no trabalho que mais parece autossacrifício e mortificação. Marx (2010, p. 83) nos “Manuscritos Econômicos-Filosóficos (1844)” nos ajuda a compreender que “[...] a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele não pertencesse a si mesmo, mas a um outro”. Imerso nessa situação, o trabalhador só se sente homem primeiramente quando está fora do trabalho, e quando realiza suas funções animais: comer, beber, procriar. O trabalho na sociedade de mercadorias, usurpa do homem todas as suas energias e funções mais humanas, transformando-o em um ser humano que estranha seu próprio gênero.

Diferentemente dos outros animais, o homem intervém na natureza de forma consciente e a utiliza como meio de sua existência, constituindo-se como ser genérico – aquele que elabora o mundo objetivo. No entanto, quando lhe é arrancado o objeto de sua produção, o trabalho objetivado, “[...] o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser retirado o seu corpo inorgânico, a natureza” (MARX, 2010, p. 85. Grifos do original). Nesse sentido, a vida do homem se transforma em

apenas um meio de sobrevivência, incidindo no seu não reconhecimento enquanto gênero humano, o estranhamento do homem pelo próprio homem, passando a existir, em decorrência, um homem produto das relações de produção, que não se reconhece em si, como homem genérico. Em suma, “[...] a questão de dizer que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana” (MARX, 2010, p. 86). À medida que o trabalho se torna trabalho estranhado e o trabalhador não se reconhece enquanto gênero humano, o capitalista, se firma como proprietário privado dos meios de trabalho, dos produtos do trabalho e da força de trabalho alheia, vendo se cumprir os seus objetivos: relações de trabalho baseadas na troca de mercadorias, expropriação da força de trabalho, exploração no grau mais elevado, obtenção de mais-valor.

Em suma, na sociedade de mercadorias o modo de produção capitalista se sobrepuja aos seres humanos, transformando suas subjetividades em mera adaptação ao trabalho estranhado. Assim sendo, em seu trabalho fragmentado, o trabalhador se torna um ser unilateral, pois passa a ser reflexo do seu trabalho e da formação parcial que recebe para desenvolver o trabalho mecanizado. Por fim, esse mesmo trabalhador é compreendido, dentro do sistema de produção, como um apêndice da máquina, não como um sujeito que pensa o trabalho intelectual e/ou toma decisões a respeito do processo de produção, porém como uma parte da máquina que pode ser substituída a qualquer momento, sem prejuízo algum para a produção de mercadorias e, conseqüentemente, para o acúmulo de lucro pelos os capitalistas.

2.3 As bases para a formação integral do homem: as formulações de Marx e Engels

Os escritos de Marx e Engels analisaram a totalidade social sob a perspectiva da compreensão do desenvolvimento das relações de produção na sociedade capitalista. Por não se centrarem no estudo específico da educação, não chegaram a conceber uma proposta sistematizada que orientasse a formação humana emancipadora. No entanto, na vasta produção científica desses filósofos, encontramos diversas formulações sobre educação elaboradas ao longo da intensa e extensa análise que fizeram acerca do modo capitalista de produção e das relações sociais que engendram a reprodução do capital, centradas, particularmente, no exame da divisão social do trabalho. É nesse chão histórico que se soergue uma crítica ao ensino burguês colada na crítica ao modo de produção capitalista. Esse conjunto de formulações, conjunturalmente referenciadas no processo de transição da manufatura para a maquinaria e grande indústria, oferecem-nos os fundamentos para perscrutar o processo de educação

contemporânea, especificamente, no contexto de crise estrutural do capital, conforme assinala Mészáros (2008).

Tais formulações, são partes do reconhecimento de que a sociedade é dividida em classes, na qual as duas classes principais – burguesia e proletariado – apresentam projetos de sociedades antagônicas; a propriedade privada – fruto da divisão social em classes – instaura, sob a base da exploração do homem pelo homem, a expropriação da força de trabalho dos que não detêm os meios de produção, transformando-os em mercadorias, cuja única saída é renderem-se ao capital; a divisão social do trabalho instituída para reforçar a propriedade privada, coloca o trabalhador na condição de executor de trabalhos manuais somente, excluindo-os do processo de planejamento de sua atividade de trabalho, minimizando ao máximo o seu pôr teleológico à execução de um trabalho repetitivo, que pouco ou nada exige de trabalho intelectual; o trabalho concreto e útil repassado para as mercadorias é reduzido à quantidade de trabalho necessário, permitindo que a mercadoria se apresente na sociedade como algo independente do trabalhador, que não se reconhece nela, muito menos é seu dono. As relações sociais instituídas pelo modo de produção capitalista, como Marx (2010) demonstra, mais parecem relações entre coisas.

É mediante esse quadro, descrito em linhas gerais que, ao examinarem a totalidade social, Marx e Engels analisam também o contexto educacional e, ao longo de seus estudos, apresentam formulações acerca da educação, por compreenderem que a extinção do modo de produção capitalista e, por consequência, da exploração do homem pelo homem, requerem a instituição de uma sociedade fundada em relações coletivas de produção, no comunismo que, enquanto nova sociedade, carece de um indivíduo novo, cuja formação humana contribua para a emancipação social, portanto, baseada na união entre ensino e trabalho, em outras palavras, em uma educação integral do ser social.

Na continuidade, concentramos nossos esforços na discussão e compreensão das formulações de Marx, Engels e Gramsci – este último que é, dentre os marxistas, o que mais se debruçou sobre a questão educativa escolar e não escolar – entendidas como as bases para a formação humana omnilateral. Nesse sentido, nossa reflexão se concentra na premissa dos autores que compreendem que o trabalho concreto e útil se estabelece no centro das relações sociais, contribuindo, desse modo, para a satisfação das necessidades e da liberdade de todos, ou seja, efetivando a emancipação humana.

Para compreendermos as bases que fundamentam a educação integral, Marx, Engels e Gramsci, partem da análise crítica da sociedade burguesa e demonstram a necessidade de superação dessa sociedade, condição para que as necessidades dos homens sejam satisfeitas,

ocorra a fundação do reino da liberdade e, por consequência, seja alcançada a emancipação humana. Isto posto, cumpre, inicialmente, apreendermos com Marx (2010), em que consiste a essência humana, para que possamos avançar à concepção de homem integral e às formulações concernentes à educação omnilateral. Marx (2010), nos “Manuscritos Econômicos-Filosóficos (1844)”, elucida que o homem tem no trabalho sua essência humana, porque ao ajustar a natureza para a satisfação de suas necessidades, tornou-se homem. Na comunidade primitiva, o trabalho era desenvolvido de forma coletiva e tinha como objetivo a produção de objetos úteis à vida de todos. O trabalho não era parcial e os produtores se reconheciam nos objetos que produziam. No capitalismo, os objetos apresentam valores de uso, mas tornam-se mercadorias que são trocadas no mercado. A produção se dá de forma parcial, determinando um processo de produção unilateral, o que culmina na alienação dos trabalhadores. Estes, não se reconhecem nas mercadorias que criam, no seu trabalho fragmentado e nos demais homens. Assim, os objetos produzidos, mesmo sendo resultados do seu trabalho lhes são estranhos; o trabalho torna-se algo externo ao trabalhador, que não se encontra nele, mas sente-se realizado fora dele; os homens tornam-se alienados por outros homens, que acabam alienados da vida humana, pelo trabalho explorado.

Na leitura de Marx (2010),

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. [...] O lugar *de todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelos sentidos de *ter*. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana, para com isso trazer para fora de si sua riqueza interior (MARX, 2010, p. 108-109. Grifos do original).

Com a propriedade privada e o modo de produção capitalista a ela correspondente, o trabalho humano impôs a desumanização dos homens, tornando-os alienados a ponto de só se sentirem homens quando são detentores ou consumidores dos objetos trocados no mercado, por saciarem suas necessidades sendo as mercadorias objetos úteis para eles. Desse modo, na sociedade do capital, a essência do homem que se constrói através do trabalho é representada pela miséria na qual ele vive, uma miséria material e espiritual: produz, mas não é dono dos produtos, sequer tem condições de deles usufruir; trabalha, mas não se reconhece no produto final e, embrutecido pelo processo de trabalho, não se reconhece na própria atividade de trabalho, nem nos produtos que fabrica, tampouco nos outros homens, desconhecendo-se enquanto gênero humano.

O capitalismo nega ao homem seu desenvolvimento pleno, fazendo dele um ser objetiva e subjetivamente miserável, marcado pela negação do trabalho que realiza. Como poderia, então, o homem tornar-se homem? Para Marx (2010), a condição primeira para que o homem possa desenvolver suas potencialidades tendo o trabalho como meio, é com a extinção da propriedade privada:

A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teóricos*. Relacionam-se com a *coisa* por querer a coisa, mas a coisa mesma é um comportamento *humano objetivo* consigo própria e com o homem, e vice-versa. Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem. A carência ou a fruição perderam, assim, a sua natureza *egoísta* e a natureza a sua mera *utilidade* (*Nützlichkeit*), na medida em que a utilidade (*Nutzen*) se tornou utilidade *humana* (MARX, 2010, p. 109. Grifos do original).

A citação de Marx (2010) expressa de modo contundente que a condição para o aflorar das possibilidades humanas que concorrem para a formação de um homem omnilateral, pleno, emancipado, é a superação da propriedade privada, pois conforme vimos discutindo, esta extingue do homem toda e qualquer possibilidade de que ele se torne homem. Ademais, cabe ressaltar com Marx (2010) que a supressão da propriedade privada, por si só, não garante a formação do homem pleno; isto só é possível porque, primeiramente, através da práxis mediada pelo trabalho o homem se tornou homem: desenvolveu os sentidos humanos. Nesse sentido, os objetos do trabalho voltam a ser para o homem, resultantes do trabalho útil e concreto, ou seja, mantêm suas qualidades necessárias para a vida humana, numa relação entre o sujeito que produz através do trabalho previamente pensado e os objetos que satisfazem suas necessidades humanas.

Na continuidade das discussões que buscam explicitar as formulações a respeito da educação integral, Marx e Engels (2007), em “A Ideologia Alemã (1845)”, ampliam a definição de homem, explicando que este se forma em sua existência efetiva, mediada por contradições e múltiplas determinações, no movimento do real. Os autores partem da realidade mediada pela produção e pelas relações sociais geradas por essa realidade. Inicialmente, criticam a posição de Feuerbach em relação ao mundo sensível, pois este “[...] limita-se, por um lado, à mera contemplação deste último e, por outro lado, à mera sensação; ele diz ‘o homem’ em vez de os ‘homens históricos reais’” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30. Grifos do original). Com isso, Marx

e Engels (2007) ratificam que os homens se constroem através das relações sociais que estabelecem com os demais homens em um determinado tempo histórico e modo de produção, em outras palavras, os autores afirmam que, em última instância, sem abandonar a dialética desse movimento, o mundo material determina o mundo sensível dos homens.

Em contraposição ao pensamento de Feuerbach, que dissocia materialismo e história, Marx e Engels (2007), demonstram que existência humana e história compõem a realidade, influenciando na construção dos homens, os quais precisam ter condições materiais para que possam viver e fazer história – ato histórico. Para tanto, Marx e Engels (2007) apontam como necessária a garantia de condições para que isso ocorra, quais sejam: a produção dos meios para a produção da vida; a satisfação das necessidades básicas de existência como alimentação, moradia, vestimenta, dentre outras; a garantia da renovação da própria vida através da procriação e o desenvolvimento das relações sociais; por fim, a produção da vida mediante a cooperação. Tais condições buscam garantir que o ser social se desenvolva. No entanto,

Quando as circunstâncias sob as quais vive esse indivíduo só lhe permitem o desenvolvimento [uni]lateral de uma quali[dad]e às custas de todas as demais, [se] elas lhe proporcionam material e tempo para desenvolver só uma qualidade, então esse indivíduo logra apenas um desenvolvimento unilateral, aleijado. Não há pregação moral que ajude. E o modo como se desenvolve essa qualidade preferencialmente favorecida depende, por sua vez, de um lado, do material de formação que lhe é oferecido, de outro do grau e do modo como as demais qualidades permanecem reprimidas (MARX; ENGELS, 2007, p.257. Grifos do original).

Isto posto, compreendemos que o desenvolvimento unilateral é uma constante na sociedade capitalista, uma vez que coloca sobre os ombros dos seres sociais a responsabilidade de produzirem sua existência mediante as miseráveis condições materiais que lhes são impostas. O trabalho alienado retira do homem todas as possibilidades de uma vida plena. Na leitura de Marx e Engels (2007), o homem coincide com a sua existência, com a forma de produzir a vida, por isso, na sociedade do capital, torna-se fragmentado, parcial, unilateral.

Ao refletirem sobre a superação da sociedade de mercadorias e, portanto, do modo de produção capitalista e da exploração do homem pelo homem, Marx e Engels (2015) colocam como horizonte a necessidade de uma formação fundamentada na união entre ensino e trabalho. Especificamente na obra “Manifesto Comunista (1848)”, Marx e Engels (2015) reforçam a tarefa dos comunistas que é resgatar a educação da influência da classe dominante, substituindo a educação doméstica pela educação social – educação formal nas escolas de acesso a todos: “Os comunistas não inventaram a intervenção da sociedade na educação; apenas buscam transformar o seu caráter e resgatar a educação da influência da classe dominante” (MARX;

ENGELS, 2015, p. 84), como uma das condições para que a classe trabalhadora possa ter acesso ao conjunto da cultura acumulada pela humanidade, uma vez que os filhos da classe proletária são relegados ao trabalho na maquinaria, obtendo uma formação mecânica que resulta na sua preparação para o trabalho. Nessa dicotomia, Marx e Engels (2015, p. 89) reivindicam, “Educação pública gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho infantil nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção industrial etc.”. À época em que escreveram o Manifesto Comunista, a educação na Europa não era obrigação do Estado, este, sob pressão, apenas elaborou leis que determinavam como pré-requisito que as crianças trabalhadoras frequentassem a escola por determinado período de tempo, recaindo sobre as famílias as expensas desse serviço privado. Essa formulação, assim definida, foi ampliada ao longo dos estudos empreendidos por Marx e Engels.

A combinação entre educação e trabalho aparece de modo bastante enfático e mais bem desenvolvido na obra “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório – AIT (1866)”¹⁶. Nesse documento, Marx concorda que as crianças também participem do processo de trabalho produtivo¹⁷, mas somente a partir dos nove anos de idade. Sugere que as crianças e jovens sejam organizados em três categorias de trabalho, tendo em vista as especificidades de cada grupo de acordo com a idade. Propõe que o primeiro grupo correspondente às crianças de nove a doze anos, trabalhe por duas horas, seja na fábrica ou em casa; o segundo grupo, dos jovens de treze a quinze anos, tenha uma jornada de trabalho de quatro horas; enquanto o terceiro grupo, dos jovens de dezesseis aos dezessete anos, deve trabalhar por seis horas com uma hora de interrupção para se alimentarem e descansarem.

O contexto histórico da época e as condições objetivas que se apresentavam naquele momento, com a introdução da maquinaria, impunham às mulheres e crianças um trabalho forçado e explorado para complementarem a renda da família, visto que a força humana masculina já não era suficiente ao trabalho nas indústrias. Diante dessa situação, Marx e Engels (2004), buscando encontrar mecanismos legais que minimizem a exploração do trabalho infantil, defendem que as crianças comecem os estudos antes dos nove anos e asseguram que, no momento, suas preocupações convergem para encontrar soluções “[...] absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto

¹⁶ Para a continuidade da discussão sobre o tópico da educação, das “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório (1866)”, utilizaremos a obra “Textos sobre Educação e Ensino”, de Marx e Engels, publicada pela editora Centauro, em 2004.

¹⁷ Embora Marx seja contra o trabalho infantil, o contexto histórico da época força a utilização da força de trabalho não somente de homens, mas também de mulheres e crianças que são explorados pelo capital na maquinaria e grande indústria. É por isso que Marx utiliza o termo trabalho ao se referir às atividades combinadas com o trabalho produtivo que as crianças realizam nas fábricas.

de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos” (MARX; ENGELS, 2004, p. 67), resultado da introdução da maquinaria na grande indústria, como já discutimos em outro momento. Na continuidade, Marx e Engels (2004) argumentam que muitos operários não conseguem compreender as condições de trabalho que comprometem o desenvolvimento humano das crianças e dos adolescentes que trabalham nas fábricas. Afirmam, ainda, que o grupo mais culto da classe de trabalhadores reconhece que as crianças e os adolescentes da classe operária devem ser protegidos dos males do capital, mediante a implementação de leis gerais elaboradas pelo Estado, para que possam ter um futuro melhor. Por fim, Marx e Engels (2004) apresentam a proposta de uma educação combinada com o trabalho produtivo, como condição para que as crianças e os adolescentes possam trabalhar:

[...] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Essa combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

Nesse contexto histórico, por serem contra a exploração do trabalho infantil, Marx e Engels (2004) condicionam que essa atividade fabril das crianças seja desenvolvida em consonância com a educação. Destarte, o ensino deveria ser composto por educação intelectual, isto é, pela cultura acumulada pela humanidade; educação corporal, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento físico e as habilidades motoras dos estudantes frente ao trabalho; e educação tecnológica, que corresponde aos conhecimentos relativos ao processo de produção dos objetos do trabalho. Essas formulações intencionavam instruir a classe trabalhadora para que pudesse compreender a realidade e dela participar de forma ativa, contribuindo com o trabalho intelectual e manual simultaneamente.

Em “O Capital (1867)”, Marx (2013) retoma as formulações no que concerne à unidade entre ensino e trabalho, estabelecidas em suas obras, ponderando sobre as relações

sociais de produção na sociedade capitalista. Com a introdução da maquinaria na grande indústria, o trabalho infantil toma grandes proporções, visto que a força muscular do homem adulto se torna obsoleta. Marx (2013) denuncia a devastação intelectual que sofrem as crianças que são transformadas em máquinas de fabricação de mais-valor que só servem para o enriquecimento dos capitalistas. Essa devastação intelectual retratada por Marx (2013), obrigou o Parlamento inglês, no contexto das lutas dos trabalhadores, a instituir cláusulas educacionais na lei fabril de 1844, colocando o ensino elementar como condição para o uso pela grande indústria – uso “produtivo” – de crianças menores de 14 anos. Ao levantar a bandeira da necessidade de uma lei que legalizasse o trabalho infantil nas fábricas, Marx (2013) tenta impedir uma maior exploração dessas crianças através da exigência de que frequentassem a escola. No entanto, Marx (2013) afirma que o capital encontra brechas nas cláusulas educacionais e, na ausência de um aparato administrativo de fiscalização, os capitalistas encontraram meios para descumprir a lei.

As cláusulas educacionais da lei fabril de 1844, em conformidade com as observações descritas nos relatórios dos inspetores de fábricas datados de 1858, não asseguram o cumprimento de resguardar a educação das crianças por mais de 3 horas. Os patrões passaram a receber um certificado semanal para comprovar a frequência dos pequenos trabalhadores à escola, dando-lhes a garantia de explorá-los. Contraditoriamente, o direito à educação está atrelado à exploração do trabalho infantil, uma vez que para trabalharem, devem, antes, comprovar que frequentaram a escola. A partir dos seus estudos, Marx (2013) revela o quanto eram precários o quadro docente e a estrutura dos espaços onde ocorriam as aulas. No que concerne aos docentes, antes da emenda feita na lei fabril de 1844, os certificados escolares eram expedidos por professores que nem sabiam ler e assinavam com uma cruz, onde deveriam escrever o nome – suspeita-se, nesse caso, que outra pessoa preenchia os certificados. Com a lei de 1844, essa situação foi denunciada e os dados que deveriam constar nos certificados teriam de ser preenchidos pelo professor e assinados com seu nome e sobrenome. Mesmo assim, muitos professores não apresentavam o domínio da leitura e da escrita. No tocante à estrutura física da sala de aula, os relatórios dos inspetores de fábrica afirmam que esses espaços eram pequenos para a quantidade e a idade das crianças que estudavam juntas. Dentre alguns espaços visitados, os inspetores das fábricas ressaltam que um deles tinha 15 pés de comprimento e 10 pés de largura – 4,572cm e 3,048cm respectivamente – com 75 crianças de diferentes idades, a partir de 3 anos. Soma-se a esse cenário a escassez de mobiliário, livros, dentre outros materiais didáticos, e um ambiente fétido. Em muitas escolas, relatam os inspetores de fábrica, as crianças não realizavam nenhuma atividade, frequentavam pelo certificado, ou seja, pelo “passaporte”

para sua exploração.

Frente ao real concreto revelado por meio de suas análises, Marx (2013) coloca como urgência a união entre o ensino e o trabalho:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen¹⁸, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (MARX, 2013, p. 554).

Marx (2013) faz referência à obra de Robert Owen para reafirmar a importância de uma educação omnilateral em contraposição à educação imposta pela grande indústria. Se por um lado, havia-se conseguido diminuir a jornada de trabalho das crianças menores de 14 anos nas fábricas da grande indústria através da instituição da lei fabril de 1844, por outro, o ensino que era ofertado aos filhos da classe trabalhadora era precário e quase inexistente. Integrado a essa situação, a exploração desses trabalhadores ainda ocorria em um alto nível. No entanto, com a definição pela referida lei fabril de que as crianças deveriam frequentar as aulas como condição para trabalhar, vislumbra-se uma possibilidade de combinar ensino e ginástica com o trabalho manual. Para Marx (2013) era realmente necessário que passasse a existir essa união, pois, desse modo, as crianças da classe trabalhadora teriam acesso a um conjunto de conhecimentos científicos que somente burguesia e aristocracia aprendiam, além de iniciarem-se no trabalho produtivo desde pequenos, resultando, portanto, numa formação omnilateral. Além do que, poderia se garantir concretamente uma formação para a emancipação humana.

Na “Crítica ao Programa de Gotha (1875)”, ao analisar as concepções apresentadas pelo programa de unificação dos dois partidos operários alemães, Marx (2012) o faz de forma radical, pretendendo demonstrar que a autonomia da classe trabalhadora não poderia permanecer na dependência do Estado. Dentre as concepções analisadas, a reforma da educação é ponto de discussão, mediante a proposta de uma educação popular universal e igual para todos sob encargo do Estado, o qual assume o papel de educador. Nesse sentido, Marx (2012) pondera:

O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, [...] outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! (MARX, 2012, p. 46).

¹⁸ Moraes (2019) ressalta que a proposta de combinação entre ensino e trabalho levada a cabo por Marx e Engels havia aparecido com os socialistas utópicos do século XIX, nomeadamente, pelo francês Charles Fourier (1772-1837) e pelo inglês Robert Owen (1771-1858).

Essa análise revela o quanto Marx (2012) esteve consciente do papel da escola pública para a formação da população. Assim reivindica uma educação diferenciada, não igual para todos, como propõe o programa de Gotha, mas sem a interferência do Estado. A oferta de uma educação igual recairia no rebaixamento do nível de ensino para a classe operária, sendo garantida uma educação intelectual para a manutenção do *status quo* da burguesia e aristocracia financiada pelo Estado. Ademais, Marx (2012) reforça a necessidade de que a escola pública ofereça um ensino técnico, isto é, teórico e prático – que una educação intelectual e trabalho produtivo. Nessa esteira, o autor condena uma educação sob a ingerência do Estado e sustenta que este deve apenas assegurar os recursos financeiros para que o processo de ensino seja executado de forma a cumprir seus objetivos – diga-se, os objetivos de uma formação humana emancipadora. Nesse sentido, o Estado seria destituído do papel de educador, deixando de influenciar as ações da escola; sendo o próprio Estado que carece receber uma educação rigorosa vinda do povo.

Na continuidade de suas análises, agora sobre a proibição do trabalho infantil proposta pelo programa de Gotha, Marx (2012) sustenta a relevância da educação para frear a exploração das crianças e para lhes assegurar uma formação geral, técnica e política, evidenciando, a necessidade da relação entre trabalho produtivo e instrução com o desenvolvimento da grande indústria:

A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso.

A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 47-48. Grifos do original).

Apesar de parecer redundante – o que não é, uma vez que se faz necessário reafirmar a todo momento –, Marx (2012) acentua dois aspectos importantes em sua fala: o primeiro refere-se ao fato de que no capitalismo e com a introdução da maquinaria, a extinção do trabalho infantil torna-se impossível, mas levanta a possibilidade real de eliminação do trabalho infantil explorado. É nesse contexto que se encaixa o segundo aspecto, porque o ensino, combinado ao trabalho produtivo, se levado em consideração o tempo de desenvolvimento das atividades combinadas ao trabalho produtivo, de acordo com as características específicas de cada idade, contribui de forma singular para a transformação das relações sociais de produção.

No tópico a seguir, ampliaremos nossos estudos a respeito da educação integral

fundamentados nos estudos de Gramsci, marxista que mais se destacou na defesa de uma formação integral, dando continuidade às formulações de Marx e Engels.

2.4 Gramsci e a educação integral: crítica às reformas educacionais na Itália em tempo se fascismo

Gramsci (1891-1937) também reivindicou uma educação integral. Apoiando-se nas bases marxianas da combinação entre ensino e trabalho desenvolvidas por Marx e Engels e na experiência de educação soviética efetivada a partir da Revolução Russa de 1917, Gramsci, imerso no contexto histórico, político e social da Itália, do início do século XX, propôs uma escola única de cultura geral humanística para todos, ao passo que também defendeu que o processo educacional ultrapassa os muros da escola. Em conformidade com o que aponta Schlesener (2009, p. 61), para Gramsci “[...] não é possível construir as bases de uma nova ordem social e política sem criar, ao mesmo tempo, uma nova cultura capaz de exprimir-se em valores universais fundantes de uma nova civilização”. Com isso, podemos compreender que a escola pensada por ele não é uma instituição isolada ou que responde às demandas da elite italiana, mas uma escola unitária, fundada nos princípios do marxismo, os quais se assentam sobre o trabalho produtivo. É a partir do estudo da realidade concreta da Itália fascista de Mussolini (1883-1945), marcada por reformas educacionais, que Gramsci formula as bases para a formação do homem integral.

As reformas educacionais tiveram início em 1922, estando à frente o filósofo idealista Giovanni Gentile, Primeiro-Ministro da Educação que, por meio de inúmeros decretos, leis e normas empenhou-se em instalar o Estado fascista na Itália, no período Pós-Primeira Guerra Mundial. Carmo (2001, p. 34) ressalta que em seu discurso, Gentile propunha “[...] criar uma escola digna de um grande povo, que tinha tido o mérito de sair vitorioso de uma duríssima guerra, mas que, naquele momento, não tinha nem universidade nem escola elementar e popular nem escola média que respondessem às necessidades do país”. Por trás de sua fala, escondiam-se as formulações de um grupo idealista que criticava o Estado liberal, como empecilho para a implementação de um Estado novo que poderia ser efetivado mediante reformas educacionais, ou seja, com a introdução da cultura do controle, do autoritarismo e do consenso de que a liberdade dos seres humanos só poderia existir mediante a aceitação e o reconhecimento do Estado como soberano, identificando, desse modo, “[...] os valores universais com a Nação e com o Estado e restaurando a autoridade do estado realizada pelo fascismo como meio de libertação humana” (CARMO, 2001, p. 34).

Por meio de proposições fascistas, somadas às idealistas, as reformas educacionais foram instituídas. Assim, coube ao Estado o controle rígido sobre os programas, a escolha dos professores e a ação docente enquanto formadora dos estudantes, como se pode perceber na Reforma da Administração Escolar, que “[...] traz as marcas da aparente dualidade do pensamento idealista que, no caso, traduz-se pela afirmação da liberdade didática do professor, acompanhada de um aumento acentuado de centralização e controle autoritário” (HORTA, 2008, p. 186). Essa dualidade é característica também das demais reformas implementadas – Reforma do Ensino Primário, Reforma do Ensino Médio e Reforma do Ensino Superior¹⁹.

Teoricamente, como afirma Vanzulli (2016), Gentile previa que a entrada dos estudantes na escola superior fosse de acordo com a sua capacidade e que aos não abastados fosse dada a possibilidade de acessar esse nível de ensino. Contudo, na prática, as várias ramificações de escolas criadas para responder à classe burguesa italiana, dificultava que os filhos da classe inferior pudessem chegar à universidade: “Escola superior para a elite e para parte da classe média; para a pequena burguesia e as massas populares, escola profissional e término dos estudos com a obrigação escolar de 14 anos” (VANZULLI, 2016, p. 191). Isso demonstra o quanto as reformas educacionais tinham um objetivo classista e ideológico: proporcionar meios para a formação da classe dirigente da Itália, a classe considerada superior socialmente; impedir que a pequena burguesia e as massas populares acessassem um baixo nível de cultura, com o fito de desenvolverem atividades manuais, consideradas inferiores, reforçando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e, desse modo, dividindo a população em “dois povos” (CARMO, 2001).

O ensino religioso ocupava um lugar específico nas reformas, principalmente, em todos os graus da instrução elementar (HORTA, 2008), como formação filosófica para as crianças, que ainda não tinham a capacidade de fazer uso da crítica e da atividade superior do pensamento, nas palavras de Gentile (VANZULLI, 2016). Através do ensino religioso, o ministro intenta formar para obter o controle das massas e, ao mesmo tempo, tentar resolver a crise econômica em curso na Itália, consequência da Primeira Guerra Mundial: “[...] o que, na realidade, pretende formar, em sua reforma é, por um lado, um povo manso, resignado e respeitoso e, por outro, uma classe de dirigentes capaz de resolver a crise deflagrada pela Grande Guerra” (CARMO, 2001, p. 40). O ensino religioso, para tanto, era utilizado pela reforma como mecanismo para a conformação dos estudantes, diante de um governo autoritário que, de forma absolutista, decidia os rumos do País.

¹⁹ Não discorremos aqui sobre cada reforma, uma vez que nosso objetivo com esse texto é apresentar o contexto histórico e político em que Gramsci parte para formular sua proposição sobre a formação do homem integral.

Com a demissão de Gentile, em junho de 1924, devido à forte oposição do Partido Fascista, o Ministério da Educação foi assumido por Pietro Fedele (1873-1943), em 1925, que deu continuidade ao projeto de fascistização da Nação, o qual é continuado pelo conde Cesare Maria De Vecchi (1884-1959), antigo comandante-geral da Milícia, em janeiro de 1935. Horta (2009) aponta que a política de Fedele, denominada de *politica dei ritocchi* – política de retoque,

[...] visará inicialmente atender às pressões da pequena e média burguesia, descontente com a severidade e o rigor da escola gentiliana; mas visará, principalmente, atender, naquilo que competia à escola, a proposta mussoliniana de “fascistizar a nação”. A fascistização da escola, que será antecedida pela fascistização das associações de professores, realizar-se-á por meio de uma série de retoques que, sem atingir a Reforma Gentile na sua substância, procurará aproveitar ao máximo o potencial autoritário nela contido (HORTA, 2009, p. 62. Grifos do original).

A fascistização das associações dos professores ocorreu entre 1923 e 1925, com a extinção das três maiores associações com tendências diferentes que aglomeravam os docentes: *Unione Magistrale* – maçônica; *Sindacato Magistrale* – socialista e *Niccolo Tommaseo* – católica. Em 1923 surge a *Corporazione dela Scuola*, de tendência fascista que passa a se apresentar como única associação de representação dos professores. Mais tarde, por meio de legislação sindical, os professores do ensino médio e universitário foram proibidos de se organizarem em sindicatos ou associações, uma vez que, para Mussolini os docentes tinham a missão de moldar o espírito e formar o caráter dos estudantes e, por essa razão deveriam apresentar-se ao Estado como indivíduos singulares e não como grupo ou associação. Aos professores primários, a lei permitia que se organizassem em associações culturais ou assistenciais. Assim, a associação *Corporazione dela Scuola* passou à denominação de *Associazione Nazionale degli Insegnanti Fascisti*, cujas finalidades passaram a ser culturais, assistencialistas e políticas, coordenada pelo Partido Nacional Fascista (HORTA, 2009). No caso dos professores do ensino médio e superior, o Estado realizou pressão direta sobre eles, instituindo em janeiro de 1927 uma lei que permitia “[...] a demissão de professores em caso de incompatibilidade com as diretrizes públicas do governo, manifestada dentro ou fora da escola” (HORTA, 2009, p. 67).

A partir de 1926, tem início o amplo processo de fascistização da escola que, na verdade, começou com a fascistização das associações dos professores em 1923, pois

Se na escola se realizava a formação do cidadão, era necessário que o fascismo controlasse integralmente a escola, impondo-lhe a sua ideologia por meio de programas adequados a isto; mas também impondo à escola professores que fossem executores fiéis das decisões tomadas pelo governo fascista e que fossem fiéis intérpretes da ideologia do regime (AMBROSILIO, 1980, p. 205 *apud* HORTA, 2009,

p. 65).

O projeto do totalitarismo fascista era claro, por isso uma das primeiras medidas foi a extinção de todos os sindicatos e associações de professores, porque assim, perderiam a força coletiva da luta. E, como vimos, foi o que aconteceu, inclusive, nem a associação *Niccolo Tommaseo*, de tendência católica sobreviveu, mesmo com a interferência indireta do Vaticano²⁰ junto a Mussolini, o Duce.

A introdução da saudação fascista na escola inaugurou a primeira fase de sua fascistização que foi até novembro de 1927, com a declaração do *Gran Consiglio*, um conjunto de circulares e proclamações ministeriais editadas ao longo dos anos, que eram obrigatoriamente lidas para os alunos, através das quais “Fedele aproveita todas as ocasiões para fazer os professores falarem do fascismo, para exaltar o Duce e sua obra” (HORTA, 2009, p. 67). A segunda fase da fascistização da escola ocorre a partir de julho de 1928, por meio de orientações referentes ao aperfeiçoamento da fascistização das escolas, fornecidas por Mussolini ao ministro da Instrução. Dentre essas orientações estão “[...] modificações nos manuais e nos programas e aumento das pressões sobre os professores, especialmente em nível médio e superior” (HORTA, 2009, p. 68).

Em 1933 Mussolini volta a defender publicamente em seu discurso para professores, que a escola italiana deve ser a sempre fascista e por isso introduz nas escolas, mormente a escola média e superior, seu projeto de preparação militar da Nação, cujo princípio assenta-se na ideia de que no Estado fascista as funções de cidadão e de soldado não se separam. Com a introdução dos cursos de cultura militar, em dezembro de 1934, a escola passa a desenvolver um novo papel: formar o cidadão soldado.

Horta (2009) analisa e apresenta o programa dos cursos de cultura militar colocado em prática por Cesare De Vecchi, ministro da Educação nos anos 1935 e 1936:

Para os alunos das escolas médias inferiores, noções elementares de cultura militar, comuns aos graduados das Forças Armadas; para os alunos do liceu, os conhecimentos indispensáveis aos futuros oficiais. Aos alunos do ensino superior seriam ministrados os conhecimentos necessários àqueles que futuramente iriam exercer funções de comando (HORTA, 2009, p. 73).

Com a saída de De Vecchi, foi nomeado ministro da Educação Giuseppe Bottai (1895-1959), que mantém a concepção militarista de escola e impõe medidas racistas às

²⁰ Através do jesuíta Tacchi Venturi, o Vaticano solicitou que Mussolini se empenhasse para garantir a sobrevivência da associação de professores católicos, mas foi inútil seu intento (HORTA, 2009).

instituições educacionais, a partir de 1938. Como consequência da suposta “defesa de raça”, como argumentava Bottai,

[...] os professores judeus foram demitidos de suas funções, os livros de autores judeus foram proibidos nas escolas e os alunos judeus foram excluídos das escolas públicas e particulares de qualquer nível, freqüentadas pelos italianos, sendo previstas a instalação de escolas elementares especiais para as crianças judias (HORTA, 2009, p. 77).

A alegação fascista de que a escola italiana deveria ser totalmente italiana, impõe medidas racistas contra os judeus negando-lhes o direito do acesso à cultura nas escolas frequentadas pelos indivíduos de raça alegadamente privilegiada. Ao fim e ao cabo, como bem resume Carmo (2001, p. 42), “[...] a escola, em todos os graus, do primário à universidade, tornou-se cada vez mais instrumento de fascistização da juventude italiana, tendo como preocupação amoldar a consciência moral e formar os sentimentos políticos italianos do século XX [...]”.

Frente a esse contexto fascista que impôs na Itália uma educação conformista para a classe inferior e uma formação baseada na alta cultura para a classe superior, Gramsci (2014) elaborou formulações acerca da escola única, uma educação omnilateral e integral, voltada para toda a sociedade igualmente. Como parte da proposta de uma formação unitária, o italiano concebeu discussões sobre os intelectuais orgânicos, argumentando que todos os homens são intelectuais; o Estado enquanto educador, que precisa ser educado pela classe operária; e uma necessária formação político-revolucionária, a qual se materializou por meio do jornal *L'Ordine Nuovo*, conforme demonstraremos na sequência.

É no “Caderno do Cárcere 12 (1932)”, que Gramsci²¹ (2014) sistematiza e aprofunda suas proposições sobre a educação unitária. Inicia, para tanto, discutindo a categoria intelectual e, em seguida, faz a distinção entre intelectual orgânico e intelectual tradicional. Enquanto o primeiro se reconhece pertencente a uma determinada classe social e pensa a hegemonia dessa classe, seja a partir de um projeto coletivo de transformação social –

²¹ Antonio Gramsci (1891-1937) nasceu em 22 de janeiro de 1891, em Ales, Sardenha. Aos dois anos contraiu tuberculose óssea a qual lhe causou deformação na coluna. Em 1905, inicia os estudos ginasiais em Santulussurgiu. Nos anos seguintes começa a compartilhar dos sentimentos nacionais sardos de esquerda. No ano de 1908, introduz-se nos estudos preparatórios no Liceu Dettori, em Cagliari e conhece o professor italiano Raffa Garzia, sardista. No ano seguinte, publica sua primeira colaboração jornalística em *A União Sarda*, de Raffa. Em 1911 deixa, pela primeira vez, a Sardenha e vai para Turim, cursar a Faculdade de Letras. Filia-se, em 1913, ao Partido Socialista Italiano. Em 1914, inicia militância na Federação Juvenil Socialista de Turim. Em 1918 é denunciado por propaganda antimilitarista. É redator da revista *Avanti!* No ano seguinte, é fundado o *L'Ordine Nuovo*, e ele assume como secretário da redação. Em 1927 Gramsci é preso, um ano após a ditadura fascista ter sido instalada na Itália. Até sua morte, Gramsci continuou militando através de cartas e escritos em que discutia sobre a realidade da Itália e do mundo. Morre em 27 de abril de 1937 (MAESTRI; CANDREVA, 2007).

defendido pela classe dos trabalhadores –, seja pela busca de manutenção da sociedade capitalista – objetivo da burguesia –; os segundos, supostamente, não se vinculam a uma classe, colocam-se como independentes na sociedade, são intelectuais como categoria nascida: clero, advogado, professor, dentre outros. Embora os intelectuais tradicionais se autodenominem independentes, sendo a neutralidade uma condição inalcançável na sociedade de classes, esses intelectuais se vinculam, sim, em sua maioria, à classe burguesa. É a forma como os indivíduos se posicionam na realidade que os definem como intelectuais orgânicos ou tradicionais. Desse modo, tanto a classe burguesa quanto a classe operária têm seus próprios intelectuais.

Para Gramsci (2014), o critério que determina a concepção de intelectual não está na própria atividade intelectual, mas nas relações sociais em que as atividades intelectuais se realizam, pois qualquer atividade efetuada requer do indivíduo um mínimo de atividade intelectual criadora. Isto posto, Gramsci (2014) ressalta que

[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais. [...] Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e mais complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2014, p. 18-19. Grifos do original).

Nas palavras de Gramsci (2014), todos os homens têm a possibilidade de serem intelectuais, posto que através do trabalho, por mais simples que aparente ser, a atividade criadora se faz necessária, em outros termos, a produção da vida material demanda a ativação do pensamento superior dos homens no desenvolvimento das atividades de trabalho. No entanto, esta característica não define que todos os homens são propriamente ditos intelectuais, pois depende de como se colocam no âmbito das relações sociais, o que repercute também na valorização de determinadas profissões consideradas com diferentes níveis de intelectualidade.

A relação entre política e educação é a base que fundamenta as proposições de Gramsci (2014), isso porque a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora é concebida como uma necessidade com vistas à transformação social. Para Schlesener (2009), a noção ampliada de política na sociedade moderna é composta por dois elementos: divisão em classes sociais – governantes e governados, dirigentes e dirigidos; e as relações sociais travadas na prática cotidiana assumem um caráter político. Nessa lógica,

O conceito de educação funda-se na noção ampliada de política e é entendido, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos; já no âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado, a educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual para o processo de construção de novas relações de formação coletiva (SCHLESENER, 2009, p. 77).

Nas relações antagônicas engendradas na sociedade de classes, cabe o entendimento de que, enquanto dirigidos, os trabalhadores precisam se organizar para lutar contra esse modelo de política que se funda sob a tutela do Estado que fornece as condições para que o capital possa se reproduzir. Nesse quadro, Gramsci (2014) propõe a elaboração de um projeto orgânico, sistemático e argumentado para a formação desses intelectuais. Para esse projeto orgânico, sugere algumas atividades que posicionam os trabalhadores como indivíduos que pensam sobre as relações sociais das quais participam, como oportunidade de compreensão da realidade política, econômica e social. Dentre essas atividades intelectuais, o autor destaca:

Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas à atividade cultural. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo. Escola, academia, círculos formativos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (GRAMSCI, 2014, p. 33).

As atividades intelectuais propostas não diziam respeito apenas a ações voltadas para a escola, caracterizavam-se por serem amplas e exigirem que os trabalhadores refletissem sobre a realidade concreta. Eram atividades que tinham como objetivo contribuir com o acesso e a disseminação da cultura. Os operários precisavam compreender que somente a educação oferecida pela escola formal não era suficiente para que se libertassem das ideologias lançadas pelos intelectuais tradicionais, tornava-se necessário educarem-se e difundirem os conhecimentos adquiridos, intensificando a cultura e aprofundando a consciência crítico-revolucionária. Schlesener (2009, p. 78) ressalta que “[...] fazia-se necessário criar órgãos independentes de formação política e cultural, capazes de ligar os trabalhadores por um entusiasmo, por um hábito intelectual necessário para superar os limites das lutas corporativas”. Por isso o projeto orgânico elaborado por Gramsci.

Dentre as atividades intelectuais que tinham como objetivo colaborar com a formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora, o jornal *L'Ordine Nuovo* desempenhou papel importante, pois a intenção era “[...] fazer do jornal um instrumento socialista de formação cultural, discutindo a ação política e apresentando temas que fossem apaixonantes e que

amenizassem um pouco ‘o peso cotidiano do trabalho, da luta econômica e da discussão política’” (SCHLESENER, 2009, p. 109. Grifos do original). O primeiro número do *L’Ordine Nuovo* trazia a concepção do jornal sobre escola e a exposição da metodologia que os redatores achavam necessária para a aprendizagem dos operários. Aberto às opiniões dos trabalhadores, aos poucos o jornal foi se ampliando e conquistando espaço, servindo também como documento de construção e difusão da teoria dos conselhos. Na leitura de Schlesener (2009, p. 115), “*L’Ordine Nuovo* constituiu-se numa grande experiência de educação [...]”.

Gramsci (2014) reconhece a existência de uma crise escolar na Itália, marcada pela criação de escolas próprias para a formação dos dirigentes e especialistas da sociedade burguesa. Ele observa que foram sendo criadas escolas particulares de diferentes níveis específicas para determinados ramos profissionais ou profissões especializadas na década de 1990, perpetuando as desigualdades do trabalho. A dualidade escolar era uma marca da educação nesse período através da existência da escola profissional, destinada às classes instrumentais – para formar trabalhadores manuais – e a escola clássica para a formação dos dominantes e intelectuais. No entanto, com o desenvolvimento da base industrial na cidade e no campo, o governo italiano planeja fundar uma escola técnica – profissional, mas não manual – para responder às demandas da indústria. No entanto, esse modelo de escola não chegou a ser efetivada por sua capacidade formativa ser baseada no prestígio geral relativo a uma determinada forma de civilização. Para Gramsci, a crise escolar ocorrida na Itália era parte da crise orgânica mais ampla e geral diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico-social e à existência de uma sociedade dividida em classes sociais. Diante da crise escolar que se apresentava, Gramsci (2014) defende como solução a criação da escola única. Em suas palavras:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2014, p. 34).

Gramsci (2014) esclarece, de forma geral, como seria o processo de formação da massa operária na escola aclarando que, inicialmente, a população teria acesso a uma cultura geral, humanista e formativa, por intermédio da escola única, cuja finalidade seria combinar trabalho manual e trabalho intelectual; mediante suas experiências na escola única ao longo dos anos, os estudantes fariam opção por continuar seus estudos nas escolas especializadas ou passariam a desenvolver o trabalho produtivo. Resumindo,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2014, p. 37. Grifos do original).

O termo “humanismo”, na sociedade capitalista da Itália, diz respeito à formação intelectual ofertada à classe burguesa. Quando Gramsci (2014) alvitra que esse tipo de formação deve ser ampliado, significa afirmar que ele reclama uma formação para todos e não somente para parte dos indivíduos da sociedade, a saber, os detentores dos meios de produção e seus filhos, consoante ocorria na Itália. Com vistas à materialização da escola única, Gramsci (2014) reivindica que as despesas com a escola unitária sejam retiradas das famílias e passem a ser assumidas pelo Estado. Para isso, ele prevê que o orçamento do ministério da educação nacional seja ampliado. Desse modo, a educação deixa de ser privada e torna-se pública, “[...] pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 37). Esse modelo de escola exige a ampliação da sua organização prática: dos prédios, do material científico, do corpo docente, dentre outros. Sobre a ampliação do corpo docente, o autor afirma que “[...] a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 37). Quanto aos prédios, ressalta que a ampliação desses espaços não é simples, mas que a escola deveria ser em tempo integral, portanto, equipada com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para as diversas atividades, e outras. Ele ainda argumenta que, ao ser em tempo integral, a escola unitária deve ser restrita à massa que não tem acesso à escola da burguesia, priorizando a classe operária.

Em relação à organização das turmas, a proposta é de que a escola unitária corresponda ao mesmo período das escolas primárias e médias da Itália, tanto no que diz respeito ao método de ensino quanto aos graus da carreira escolar, assim estruturados: escola elementar, de 3 a 4 anos; ginásio, 4 anos; liceu, 2 anos e depois os estudantes seriam encaminhados para a universidade. No que tange ao nível inicial da escola elementar,

[...] ao lado das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres” atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar folclóricas (GRAMSCI, 2014, p. 37-38. Grifos do original).

A escola elementar, base da escola única, desempenharia um papel fundamental no início da formação dos estudantes, porque além dessas primeiras noções denominadas de “instrumentais”, esse nível escolar teria duas tarefas importantes para a formação humana: a primeira – que corresponde ao que Gramsci (2014) intitula de “direitos e deveres” – tem como objetivo introduzir as noções de Estado e Sociedade, mediante a análise do movimento histórico, para que os estudantes possam compreender a realidade, negligenciada pelo modelo de escola da época; a segunda relaciona-se à luta para elevar o nível da classe operária do senso comum ao conhecimento científico, uma luta contra as concepções “folclóricas” instaladas na sociedade, utilizadas como ideologias hegemônicas. Nesse contexto, Gramsci evidencia a existência de um problema didático, qual seja, a orientação dogmática, indispensável no ensino elementar, visto a necessidade de ensinar os elementos da nova concepção de mundo, a concepção socialista e comunista de sociedade.

Analisando as condições culturais da população urbana e rural, Gramsci (2014) conclui que muitos jovens, particularmente, os das famílias das camadas intelectuais e os que vivem no ambiente urbano têm a oportunidade de absorver – nas palavras do autor, no “ar” – grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar: conhecem e desenvolvem, por exemplo, o domínio da língua literária, sendo que a grande parte da população dos seis aos doze anos não apresenta tal conhecimento. Desse fato, o filósofo propõe a criação de condições para que todas as crianças possam, antes de entrarem para a escola unitária, adquirirem disciplina coletiva, noções e aptidões pré-escolares. Diante dessa realidade, Gramsci (2014, p. 38-39), reforça que a escola única “[...] deveria ser em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc.”

Na análise que faz sobre a organização da escola italiana, Gramsci (2014) reconhece que o liceu não se diferencia da escola elementar e do ginásio, a não ser porque, provavelmente, os alunos apresentem relevante maturidade intelectual e moral devido à idade e experiência acumulada. Esse fato, é para ele um problema fundamental, por isso argumenta que o liceu, enquanto última fase da escola unitária

[...] deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina 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, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência

e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou se 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, 2014, p. 39-40).

Com essa concepção, o ensino adquire um caráter revolucionário, uma vez que os estudantes, antes de decidirem sobre entrar na universidade ou optarem pela aprendizagem prática-produtiva, têm acesso ao estudo e ao aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida, os quais contribuem para que os alunos possam compreender a realidade social, econômica, histórica e cultural. Assim sendo, o liceu caracteriza-se como uma escola criadora que, conforme Gramsci (2014, p. 40), “[...] é o coroamento da escola ativa [...]”. O que é a escola ativa? O que é a escola criadora? Para o revolucionário sardo, diferentemente da concepção inicial, a escola ativa²² é uma escola em que o currículo, as ações pedagógicas e o desenvolvimento estão interligados à realidade social, econômica, histórica e cultural, de modo que não há separação entre escola e os demais setores da totalidade social; enquanto a escola criadora caracteriza-se por ser a fase conclusiva da escola ativa – ensino no liceu –, na qual o processo de ensino e aprendizagem se dá mediante o esforço espontâneo e a autonomia discentes, e a postura de guia amigável do docente, próprios da universidade.

Importante destacar, a partir das formulações do autor, a atenção que se dá à união entre ensino e trabalho no liceu: “[...] nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional” (GRAMSCI, 2014, p. 40). Tais indicações serão fundamentais para a fase escolar seguinte, em que os estudantes deverão escolher continuar os estudos científicos, ingressando na universidade ou se especializar no trabalho prático-produtivo na indústria, no comércio ou em outros campos da sociedade.

No tocante às universidades e academias, Gramsci (2014) coloca que poderão assumir uma nova função no quadro do desenvolvimento da escola unitária, pois eram instituições independentes uma da outra. Nas academias há a separação entre a cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo. No novo contexto de relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, proposto pela escola unitária, as academias deveriam: 1) se tornar a organização cultural de sistematização, expansão e criação intelectual para os indivíduos que saírem da

²² A escola ativa é denominada, originalmente, de Plano ou Método Dalton. Surge nos Estados Unidos pela educadora Helen Parkhurst (1887-1973), a partir das ideias de John Dewey (1859-1952), criador da escola ativa, cujos fundamentos deram origem ao construtivismo. A proposta do Plano Dalton “[...] deixa o estudante em liberdade para escolher a matéria a ser estudada, a quantidade e o ritmo de trabalho. Além disso, promove o pensamento independente e a criatividade e ainda redefine o papel do professor que assume a posição de um facilitador da aprendizagem. A autora vê a escola como um ‘laboratório social’ onde os estudantes são eles mesmos, os pesquisadores” (PISTRAK, 2018, p. 213. Nota de rodapé 26).

escola unitária para o trabalho profissional; 2) como terreno de encontro entre esses indivíduos – que optaram pelo trabalho profissional – e os universitários. O que Gramsci (2014) pretende é que os trabalhadores profissionais não caiam na passividade intelectual, para que a união entre trabalho intelectual e trabalho industrial não se perca. Para tanto, sugere a criação de círculos locais e congressos sistemáticos para o fortalecimento da formação intelectual dos estudantes/operários, organizados da seguinte forma:

Cada círculo local deveria possuir necessariamente a seção de ciências morais e políticas, que organizará paulatinamente as outras seções especiais para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e de racionalização do trabalho industrial, agrícola, burocrático etc. Congressos periódicos de diversos níveis fariam com que os mais capazes fossem conhecidos (GRAMSCI, 2014, p. 42).

Por fim, Gramsci (2014) propõe a organização de todo o acervo cultural construído pelos diversos organismos do país para que seja centralizado e se dê um impulso à cultura nacional, de modo que esta se torne superior ao acervo cultural da Igreja Católica, monopolizadora do conhecimento científico. Ademais, aventa a realização sistemática de congressos, percebendo-os como espaço para que os estudantes se firmem enquanto intelectuais orgânicos.

As formulações de Marx, Engels e Gramsci a respeito da educação integral devem ser compreendidas, ainda nesta sociedade, como fonte de inspiração revolucionária para que possamos pensar a escola para além do capital. Embora as condições de possibilidade para a práxis educativa emancipadora seja contra hegemônica no contexto da sociedade do capital para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos na sociedade de mercado, torna-se indispensável considerarmos que para a efetivação dessa proposta de educação emancipadora, a condição principal é a superação das relações sociais inerentes à sociedade do capital, da exploração do homem pelo homem. Nessa lógica, fica claro que a educação não é um complexo separado da totalidade social e como tal, recebe influência dos demais complexos, sobretudo, o complexo da economia.

No próximo capítulo daremos continuidade às discussões acerca da categoria educação integral, buscando recuperar sua gênese e seu processo histórico, para que possamos compreender como essa proposta de educação foi se construindo ao longo dos anos no Estado brasileiro e de que forma se materializa no Projeto de Educação do estado do Ceará para o ensino médio.

3 OS PROJETOS DE “EDUCAÇÃO INTEGRAL” NO BRASIL: GÊNESE, FUNÇÃO SOCIAL E PROCESSO HISTÓRICO

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Este capítulo tem por finalidade apresentar como surgiram e foram se desenvolvendo ao longo das décadas as propostas de educação integral no Brasil, bem como analisarmos a influência da crise estrutural do capital e dos organismos multilaterais nas reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1990. Para tal propósito, primeiramente, discorreremos sobre a origem do ideário escolanovista, destacando sua concepção, os principais educadores defensores da Escola Nova e as ações realizadas em alguns estados brasileiros. Em um segundo momento, analisamos, brevemente, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932, em cujo documento os intelectuais que o assinam, reivindicam educação integral, sob o pressuposto de formar indivíduos aptos às transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que vinham ocorrendo no país e no mundo. Destarte, desenvolvemos uma contextualização sobre o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, demonstrando as ideias que serviram de base para sua construção. Assim sendo, nosso objetivo não foi analisar todo o texto do Manifesto, mas apenas algumas partes, as quais demonstram, por um lado, as ideias que fundamentam a proposta da Escola Nova e, por outro, a proposição de educação integral defendida no documento.

Em seguida, fizemos uma exposição sobre a reforma educacional implementada nos dois mandatos do governo Brizola (1983-1987/1991-1994), no Rio de Janeiro, sob o argumento da garantia de um ensino de qualidade, através da oferta de educação integral nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projeto de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, vice-governador do estado do Rio de Janeiro, Secretário de Estado de Ciência e Cultura, posteriormente Secretário de Educação do estado e Presidente do Programa Especial de Educação (PEE), no primeiro mandato e Secretário Extraordinário de Projetos Especiais do estado do Rio de Janeiro, dando continuidade aos CIEPs, no segundo mandato. Propagandeados como uma política pública educacional que seria capaz de oferecer educação integral em escolas de tempo integral (RIBEIRO, 1986), ao modo de países como o Uruguai, Japão e Estados Unidos, os CIEPs foram recebidos, inicialmente, pela sociedade como a salvação da população

pobre do Rio de Janeiro. Mais adiante, tratamos sobre sua concepção e proposta pedagógica para fazermos uma análise desse modelo de educação integral.

Na sequência, rastreamos a concepção de educação integral por meio da análise do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, cuja estrutura é formada por programas e projetos que desenvolvem ações socioeducativas e socioculturais com as populações mais vulneráveis. Através do Programa Mais Educação, o então governo federal buscou ampliar a jornada escolar e a organização das atividades escolares, sob a perspectiva de ofertar educação integral. As atividades socioeducativas e socioculturais eram planejadas para ocorrerem por meio da colaboração intersetorial entre os ministérios e em parceria com as pessoas que moram no entorno da comunidade onde a escola está localizada, uma vez que dentre as orientações expressas nos documentos oficiais, as atividades devem ser desenvolvidas em espaços fora dos muros da escola e mediadas por pessoas parceiras, teoricamente para que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolverem-se culturalmente, tornando-se cidadãos críticos.

Por fim, examinamos as consequências da crise estrutural do capital na educação, mediante as orientações dos organismos multilaterais, mormente o Banco Mundial que, a partir da década de 1990, propôs reformas administrativas e educacionais como saída para a crise econômica que vinha se arrastando desde os anos de 1970. Desse modo, os países, principalmente os da periferia do capital, realizaram ajustes fiscais, privatizações, redução de gastos com serviços públicos, reformas nas legislações trabalhista e previdenciária, dentre outras ações. A educação assume, nesse contexto, a função de ser responsável pela reestruturação da economia e o desenvolvimento social. Para tanto, alegando-se que as escolas eram ineficientes, foi introduzida a gestão empresarial, e seus elementos constituintes: ensino de competências, formação técnica para os professores, avaliação do desempenho, e os princípios da *accountability*, competitividade, individualidade e meritocracia.

A recuperação da gênese e do histórico dessas propostas de educação integral que vêm sendo desenvolvidas no Brasil desde os anos de 1920, contribuirá para que possamos melhor compreender o Projeto de Educação Integral em curso no Ceará, o qual analisaremos com mais precisão no capítulo 4 “O ensino médio no Ceará: o ensino de competências socioemocionais como determinante para a oferta do Projeto de ‘Educação Integral’”.

3.1 Gênese, função social e desenvolvimento histórico das propostas brasileiras de “educação integral”

O Movimento da Escola Nova no Brasil é influenciado por um movimento mais amplo ocorrido em países da Europa e nos Estados Unidos e que está relacionado à Revolução Francesa e ao período Pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918). No século XIX, com a Revolução Francesa (1789-1799)

[...] e a burguesa assumindo o poder, o ideal de libertação parecia estar ao alcance de suas mãos. Os anseios de uma transformação ecoavam por diversos lugares do mundo. Os avanços da ciência ofuscavam as forças misteriosas da natureza e o temor da miséria cedia lugar aos progressos da técnica aplicada à produção. O medo dos tiranos decrescia, porque a liberdade dos homens, agora cidadãos, começava a ser assegurada. O temor a um Deus bíblico, que premia e castiga, começava a ceder espaço à razão, que não crê senão no que pode demonstrar. Enfim, os homens do século XIX sentiam-se à beira da verdade propagada pela ciência e pela razão. Estavam a um passo da instauração de uma nova ordem social, baseada na justiça e na liberdade (VASCONCELOS, 1996, p. 10).

Essa nova ordem social, requeria resposta para questões como a instauração da democracia com o objetivo de promover a cidadania e a igualdade de oportunidades para todos. Nesse intuito, os países elaboraram suas constituições, buscando garantir esses princípios considerados essenciais para a formação de uma unidade nacional e uma sociedade solidária. Desse modo, exigia-se a criação de uma identidade nacional, sob a responsabilidade do Estado e, sobretudo, pautada na construção de uma cultura nacional, para responder às novas exigências postas pela sociedade industrial e pelo progresso científico, que reivindicavam indivíduos culturalmente capacitados e tecnicamente aprimorados. Chega-se à conclusão de que através de instrução pública obrigatória para a população seria construída a cultura nacional e, portanto, a unidade nacional se tornaria possível. Assim, como anuncia Vasconcelos (1996, p. 11), “Inspirada no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, começa a surgir uma escola com finalidades de redenção (livrar o homem da ignorância e da opressão) e de consolidação do próprio Estado (instaurar a ordem democrática burguesa).” Entretanto, a escola não conseguiu cumprir com as expectativas que lhe foram atribuídas, pois para que pudesse realizar o seu papel seria necessário criar sistemas nacionais de educação com o intuito de organizar as escolas e preparar os professores. Outrossim, foram delegadas à escola funções acima da sua capacidade, enquanto instituição de ensino. Como esclarece Saviani (2012),

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-

sucedidos), ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (SAVIANI, 2012, p. 6).

Por não conseguir cumprir com as tarefas a ela delegadas, nas primeiras décadas do século XX, a escola passou a receber inúmeras críticas, sobretudo pelos que eram adeptos ao Movimento da Escola Nova. Tais críticas, dentre outras, diziam respeito ao ensino centrado no professor, este como transmissor do conhecimento acumulado aos estudantes, os quais desempenhavam papel passivo no processo de aprendizagem. No entanto, alimentava-se ainda a ideia de que a tarefa da educação consistia na equalização social. A escola continua sendo o principal meio para a resolução dos problemas sociais. Acusada de ser tradicional, essa escola, de acordo com os educadores do Movimento da Escola Nova, teria que reformular suas práticas pedagógicas. A mudança dos métodos, para eles, seria uma possível solução para que a escola pudesse cumprir com sua tarefa. Todavia, continuavam se esquecendo de que o papel de redentora das mazelas sociais atribuído à escola era maior do que ela poderia realizar. As condições históricas e sociais foram deixadas à margem, colocando-se sobre a escola a responsabilidade de resolver problemas surgidos na sociedade que dependiam de encaminhamentos que não passavam pela escola para serem solucionados, mas diziam respeito, diretamente, ao modo de produção instaurado na sociedade, baseado na propriedade privada, na exploração do homem pelo homem.

Após a Primeira Guerra Mundial, o escolanovismo foi intensificado tendo em vista o argumento fundado na necessidade de garantir a preservação da paz por meio da educação, sendo necessário que fossem revistos seus princípios e ocorresse a ampliação das instituições escolares. Dessa maneira, intensificaram-se as críticas dos adeptos ao Movimento da Escola Nova à escola tradicional, acusando-a de: ser excessivamente intelectualizada, livresca, ofertar ensino superficial e sem experimentação, não conhecer a psicologia da criança, e concentrar o processo de ensino no professor. Dentre outras, essas críticas formaram a bandeira levantada pelos escolanovistas ao defenderem a instituição da Escola Nova. Saviani (2012) resume as mudanças implementadas na escola com a introdução do escolanovismo:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia da inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Para funcionar de acordo com a concepção antes exposta, obviamente a

organização escolar teria de passar por uma sensível formulação. Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 2012, p. 8-9).

Com a Escola Nova, as bases que fundamentam o processo de aprendizagem passam a ser a biologia e a psicologia, especificamente. A psicologização ganha espaço, determinando um ensino centrado na espontaneidade do estudante que, biologicamente, apresenta um ritmo próprio para aprender, de acordo com seu interesse e de forma livre. Desse modo, os currículos são esvaziados, os professores perdem a função de ensinar os conteúdos acumulados historicamente, o pragmatismo torna-se o centro do ensino, conduzir a descoberta pelos alunos de como devem aprender torna-se mais relevante que aprender a cultura acumulada pela transmissão de um adulto mais experiente, uma vez que se advoga que os estudantes precisam adquirir autonomia para continuarem aprendendo ao longo da vida. É baseado nessas mudanças que Saviani (2013) intitula essa nova pedagogia de “aprender a aprender”, posto que esta tem como objetivo ensinar o aluno para que ele aprenda a estudar, a adquirir conhecimentos, a enfrentar situações novas.

Tais princípios, segundo ressalta Vasconcelos (1996), são apresentados por John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano defensor do método experimental para a educação, através da inclusão na escola de uma pedagogia pragmática e funcional que deveria ter como centro o interesse do estudante. Para Dewey, a escola deveria ser a própria vida e não a preparação para a vida, requerendo um trabalho escolar que priorizasse o interesse da criança, pois segundo ele, os conteúdos que eram ensinados não despertavam interesse pelo teor e pelo modo como eram ministrados. Assim sendo,

A criança deveria aprender fazendo, nas condições reais da vida, isto é, em situações em que a atividade fosse naturalmente determinada pelo interesse. Recorrendo à psicologia e à biologia, Dewey acreditava que a criança tinha interesses superficiais, manifestando-se como tendências que o educador deveria aproveitar; o interesse era sempre o sinal de alguma capacidade subjacente que deveria ser interpretada e utilizada (VASCONCELOS, 1996, p. 15).

O autor acrescenta que Dewey também destacava que as escolas têm um papel social e político, que a educação corresponde ao caminho para o progresso e a reforma social, e que o professor é um profissional que deve contribuir para o desenvolvimento social. Vemos claramente que o papel atribuído à educação é o de resolver todos os problemas sociais e impulsionar o progresso da nação.

Os novos métodos implementados pela Escola Nova apoiavam-se em psicólogos que argumentavam a necessidade do conhecimento da psicologia da criança para educá-la, dentre eles destacava-se Edouard Claparède (1873-1940) e Alfred Binet (1857-1911), este, considerado o pai da pedagogia experimental. Claparède fundou em Genebra, no ano de 1912, o Instituto Jean-Jacques Rousseau que se tornou um dos maiores centros de psicologia experimental e infantil do Ocidente, e contou com Jean Piaget (1896-1980) no quadro de seus pesquisadores. O objetivo principal do Instituto era formar os futuros educadores com os princípios da psicologia genética e funcional. Para tanto, difundiu estudos “[...]sob a forma de psicologia geral ou, mais especificamente destacados, como a psicologia da criança, a psicologia educacional, a psicométrica, etc.” (CLAPARÈDE, 1961, p.11-66 *apud* VASCONCELOS, 1996, p. 17). Assim, a psicologia tornava-se um meio que fornecia recursos aos educadores que buscavam implementar mudanças no ensino, em contraposição às concepções da pedagogia tradicional. O espaço conquistado pela psicologia foi tamanho que, como afirma Vasconcelos (1996, p. 17), os professores “[...] preocupados em conhecer a psicologia da criança e, com o intuito de promover adaptações nas técnicas pedagógicas, recorriam às mais variadas tendências da ciência psicológica da época: da psicanálise à psicométrica, da psicologia associacionista à psicologia genética”. Ademais, priorizavam os estudos de pesquisadores que faziam uso de procedimentos experimentais, os denominados representantes da corrente científica da Escola Nova.

Os testes psicogenéticos passaram a ser uma constante entre os psicólogos que pesquisavam sobre a infância, no início do século XX. Muitos defendiam que os professores deveriam fazer uso de testes de capacidade e de inteligência, cujos resultados os ajudariam a organizar a turma tendo em vista o processo de aprendizagem, a partir da observação dos tipos psicológicos apresentados pelas crianças. Vasconcelos (1996) chama a atenção para o surgimento dos testes psicométricos como tendência da psicologia genética:

Convém ressaltar aqui esse aspecto peculiar oriundo de uma das tendências que a psicologia assumiu, no início do século XX, e que influenciou demasiadamente a psicologia genética da época, caracterizando muitos projetos renovadores: a psicométrica. Propondo-se a quantificar as capacidades do indivíduo, a psicométrica deu origem a uma psicologia diferencial, na medida em que evidenciava a tese de que os

indivíduos possuíam necessidades, interesses, motivações, potencialidades, aptidões e habilidades superiores e inferiores de aprendizagem. Em termos de aplicação pedagógica, isso significou reforçar, no ideário escolanovista, a crença de que há aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem. Chegou-se à conclusão de que era preciso colocar o “aluno certo” no “lugar certo” (VASCONCELOS, 1996, p. 18. Grifos do original).

A psicometria introduzida na educação por meio da psicologia genética e encarada como uma nova tendência, foi utilizada para classificar os estudantes, rotulando-os. Embora seja justificada como meio para melhor organizar o ensino, é empregada para dar mais oportunidade de aprendizagem àqueles que já se destacam, enquanto priva os estudantes que são classificados como os que não aprendem. É assim que pode ser traduzida a expressão “colocar o ‘aluno certo’ no ‘lugar certo’”, posto que grande parte dos estudantes, mormente os do campo, das periferias e favelas são marginalizados, ou seja, não conseguem aprender satisfatoriamente, visto as condições sociais, econômicas e culturais nas quais estão inseridos.

Na sociedade capitalista, os testes psicométricos contribuem para justificar o princípio da meritocracia e reforçar a desigualdade social existente ao defenderem que as oportunidades são as mesmas para todos, contudo os indivíduos apresentam potencialidades diferentes que os fazem aprender ou não aprender. Essa determinação configura-se excludente e não leva em consideração as determinações sociais, as quais conduzem as relações entre os homens. Essa tese, inclusive, serve também para reforçar a dualidade educacional – escolas para a elite e escolas para os trabalhadores – e a divisão da sociedade em classes, visto que os dirigentes são tidos como aqueles mais inteligentes, enquanto os dirigidos, por serem detentores poucos conhecimentos – ou conhecimentos apenas pragmáticos – servem apenas para os trabalhos manuais. Pode-se comparar, ainda, os testes psicométricos²³ como uma espécie de “seleção natural” entre os estudantes.

Enquanto havia psicólogos que valorizavam os resultados dos testes psicométricos para a organização escolar, outros psicólogos escolanovistas privilegiavam os princípios da atividade, cooperação e solidariedade. Esses princípios passaram a orientar as atividades escolares, destacando a ação dos estudantes como central para o processo de aprendizagem. O princípio da atividade diz respeito aos aspectos do desenvolvimento da criança e da prática

²³ Em 1934 Lourenço Filho publica o livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*. Nesse livro, o autor propõe oito provas com o objetivo de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, para classificar os estudantes e reorganizar as classes de alfabetização em São Paulo. As crianças eram organizadas em três grupos, mediante os resultados dos testes psicométricos: os que tinham condições de aprender em um semestre, os que aprenderiam em um ano e os que teriam dificuldade em aprender, sendo necessário mais tempo, condições especiais e atendimento individualizado (MORTATTI, 2021).

pedagógica. Na leitura de Vasconcelos (1996),

Esse princípio indica que a atividade pedagógica deve respeitar e estimular as tendências ativas do desenvolvimento da própria criança. Nessa perspectiva, a criança é concebida como um ser ativo, cuja ação, regida pela lei do interesse e da necessidade, só poderá chegar ao pleno rendimento se forem despertados nela os motivos autônomos dessa atividade. A função da ação educativa é a de propiciar meios facilitadores para que os potenciais da criança possam emergir espontaneamente e para que despertem gradativamente os modos moral e científico de pensar (VASCONCELOS, 1996, p. 20).

Recorrendo ao princípio da atividade, os defensores da Escola Nova propõem um ensino fundamentado em atividades pedagógicas embasadas em um método denominado de ativo que, supostamente, respeita e estimula o desenvolvimento da criança. Para esses defensores, enquanto ser ativo, é o estudante que determina a ação didático-pedagógica, mediante seu interesse e necessidade, cuja aprendizagem ocorre de forma espontânea, sem a interferência docente, somente através de atividades consideradas estimulantes. Para uma melhor compreensão sobre os métodos ativos, utilizaremos uma citação de Piaget mencionada por Vasconcelos (1996) em seus estudos:

[...] Toda inteligência é uma adaptação; toda adaptação comporta uma assimilação das coisas do espírito, como também o processo complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse. O interesse não é outra coisa, com efeito, senão o aspecto dinâmico da assimilação. Como foi mostrado profundamente por Dewey, o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade. Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno venha dele mesmo, sem ser imposto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência (PIAGET, 1935, p. 72 *apud* VASCONCELOS, 1996, p. 22).

De acordo com Piaget, a formação da inteligência ocorre por meio da adaptação do sujeito que, em contato com o ambiente, assimila e acomoda informações. O processo de aquisição de conhecimento ocorre de modo espontâneo conforme o interesse do sujeito em interagir com o ambiente ao seu redor. Propor que os estudantes assimilem apenas conhecimentos espontâneos, significa dizer que não avançarão em direção ao conhecimento científico, às descobertas realizadas pela humanidade. Isto porque os conceitos espontâneos são adquiridos mediante observação, manipulação e vivência direta do indivíduo, enquanto os conceitos científicos não são diretamente acessíveis por meio da observação ou ação do indivíduo, estes são conhecimentos sistematizados e, predominantemente, adquiridos formalmente na escola. Cabe recorrermos aos estudos de Vigotski (2009) para compreendermos

que os conhecimentos espontâneos se diferenciam dos conhecimentos científicos, e que ambos se desenvolvem em processos diferentes. Para ele, os conceitos científicos

[...] surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009, p. 263).

A formação dos conceitos científicos ocorre de maneira diferente do surgimento dos conceitos espontâneos, tendo em vista as diferentes motivações que concorrem para a sua formação. Vigotski (2009) amplia essa discussão acrescentando que os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos mantêm uma relação intrínseca e que eles se formam em direções opostas, mas que o conceito espontâneo deve atingir um determinado nível para que a criança aprenda o conceito científico e tome consciência dele:

Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos. [...] o conceito espontâneo deve atingir certo nível de seu desenvolvimento espontâneo para que seja possível descobrir a supremacia do conceito científico sobre ele [...]. Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo [...]. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 349-350).

Nesse quadro, a escola desempenha papel fundamental para que os estudantes superem os conhecimentos espontâneos e avancem para os conhecimentos científicos, conhecimentos que fazem parte da cultura da humanidade e que contribuem para a continuidade das gerações. Conhecimentos que não estão separados da totalidade social, ou que fazem parte de uma atividade didático-pedagógica isolada que supostamente representa as relações sociais. Cabe à escola, enquanto instituição formal, assegurar que os estudantes adquiram os conhecimentos científicos, levando em consideração que os conhecimentos que neles se encontram em desenvolvimento, ou seja, que os alunos conseguem utilizar com a ajuda de alguém mais experiente – os quais se encontram na zona de desenvolvimento imediato – precisam ser consolidados, para que os alunos os utilizem sem ajuda, adquirindo, portanto, o nível de desenvolvimento atual desses conhecimentos.

Ao valorizar somente o conhecimento espontâneo, os escolanovistas renegam o

acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade por meio do professor, sob a justificativa de que os estudantes devem construir o seu próprio conhecimento. Como os sujeitos irão construir a cultura acumulada, espontaneamente, conforme defende essa nova pedagogia? Em nossas análises, percebemos que através da aprendizagem espontânea, nega-se aos alunos o acesso ao conjunto de conhecimentos científicos, proporcionando a aquisição de apenas conhecimentos cotidianos e pragmáticos, tornando-os suscetíveis à exploração pelo capital. Por fim, nos parece que a escola está apartada da totalidade social, uma vez que seu único objetivo é proporcionar, por meio de metodologias ativas – diga-se através do espontaneísmo – que os sujeitos descubram por si sós o conhecimento – cotidiano e pragmático – que pouco contribuirá para que se tornem seres humanos “ativos” socialmente, o mais provável é que tenham atitudes passivas frente às questões impostas pela sociedade capitalista.

Os princípios de cooperação e solidariedade, conforme assinalado anteriormente, são parte da nova pedagogia em oposição à pedagogia tradicional. Os escolanovistas compreendem a cooperação e a solidariedade como elementos que contribuem para preparar os estudantes para viverem em sociedade de modo solidário. Enquanto no princípio da atividade o desenvolvimento da criança acontece de forma espontaneísta, colocando os objetivos sociais em segundo plano, “[...] a solidariedade e a cooperação entre indivíduos e grupos aparecem em primeiro plano, como objetivos éticos e sociais a serem alcançados pela escola” (VASCONCELOS, 1996, p. 23). É através do trabalho em equipes que esses princípios se desenvolvem nos sujeitos, por ser considerado uma atividade pedagógica ativa, que visa à formação do pensamento, da moral e da solidariedade. Vasconcelos (1996) cita Piaget para explicar os princípios de cooperação e solidariedade:

A cooperação das crianças entre si apresenta, nesse sentido, uma importância tão grande quanto a ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios de conduta e não só a uma submissão exterior. Dizendo de outra maneira, a vida social, penetrando na classe (sala de aula) pela colaboração do grupo, implica o ideal mesmo de atividade que precedentemente descrevemos como característico da escola moderna: ela é a moral em ação, como o trabalho ativo é a inteligência em ato. Muito mais, a cooperação conduz a um conjunto de valores especiais como o da justiça baseada na igualdade e o da solidariedade orgânica (PIAGET, 1935, p. 184 *apud* VASCONCELOS, 1996, p. 24).

Como podemos depreender, para Piaget e os escolanovistas, a cooperação e a solidariedade são princípios-chave para o desenvolvimento dos estudantes, a ponto de compararem a cooperação realizada através do trabalho em equipe à ação didático-pedagógica

do adulto, na condução das atividades escolares. Não queremos negar que as crianças aprendem umas com as outras nas interações realizadas seja na escola ou fora dela, pois cada uma participa de experiências sociais diversificadas, porém, principalmente na sala de aula, as atividades pedagógicas são planejadas de modo intencional e o professor, enquanto adulto com formação acadêmico-científica, detentor de uma cultura mais ampla que as crianças, conduz o processo de ensino e aprendizagem proporcionando que os estudantes adquiram os conhecimentos elaborados ao longo das gerações. A esse respeito, podemos afirmar que Vigotski (2009) reconhece o importante papel que o professor desempenha no processo de ensino e aprendizagem. Em seus estudos, o professor é considerado como agente exclusivo de informação e formação dos estudantes, pois é ele quem planeja e conduz de forma mediada as atividades interativas entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento, levando em consideração a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual dos estudantes. É o professor que torna acessível o patrimônio cultural construído ao longo da história da humanidade. Isto posto, compreendemos que a escola, ao privilegiar o desenvolvimento do sujeito por meio do princípio da atividade ou pelos princípios da cooperação e solidariedade, estará distanciando, ainda mais, os estudantes do acesso à cultura acumulada historicamente.

Até aqui, apresentamos, em linhas gerais, o Movimento da Escola Nova e sua relação com as ideias de Piaget. Na continuidade do nosso estudo, faremos uma contextualização histórica da Escola Nova no Brasil, mapeando as iniciativas de expansão desse movimento que originou a pedagogia nova e disseminou as ideias de Piaget e o construtivismo. Nesse entremeio, analisaremos alguns trechos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual propõe, em seu bojo, a oferta de educação integral para os estudantes brasileiros. Desse modo, perceberemos que a Escola Nova associada à teoria piagetiana e ao construtivismo, deu início ao processo de psicologização na educação, o qual está cada vez mais forte em todos os níveis escolares, como justificativa para a oferta de educação integral. Essa revisão nos serve como base histórica para a compreensão do nosso objeto de pesquisa: o Projeto de Educação Integral do Ceará.

No Brasil, a introdução do ideário escolanovista ocorreu de forma tardia, em relação aos países mais desenvolvidos como Alemanha, França, Itália, Inglaterra, Bélgica, Suíça e Estados Unidos, e em um caminho inverso. Enquanto nesses países os princípios da Escola Nova foram implementados nas escolas privadas, no Brasil, difundiu-se primeiramente nas escolas públicas, seguidas pelas escolas experimentais e, por último, nos jardins de infância de iniciativa privada. Os estudos de Vasconcelos (1996) registram que essa difusão escolanovista

no Brasil se deu em duas fases:

A primeira, que se estendeu do final do Império até fins da década de dez, serviu basicamente como simples “preparação do terreno”. [...] A segunda fase, que começou a se configurar na década de vinte²⁴, caracterizava-se pelo surgimento de idéias renovadas e, ao mesmo tempo, pela realização dessas idéias, através de reformas no âmbito da instrução pública (VASCONCELOS, 1996, p. 26. Grifos do original).

Constata-se na primeira fase que não havia um clima favorável para o desenvolvimento do ideário escolanovista, pois com a Proclamação da República, buscava-se instituir no Brasil um sentimento nacionalista e a educação estava voltada para a formação cívica e moral. A alfabetização tornou-se prioridade, devido à grande parte da população ser analfabeta. Na segunda fase, o plano político e social caracterizou-se por um sentimento de inquietação da população por conta do surgimento de novas forças sociais com o objetivo de reorganizar o quadro político, de cunho liberal, o qual poderia ser observado também na educação através das ideias da Escola Nova e a tentativa de materializá-las nas escolas. Na leitura de Vasconcelos (1996),

Os educadores brasileiros progressistas dessa época entendiam que era necessária uma educação renovada, que permitisse lançar as bases de uma sociedade com uma orientação social adequada às modernas exigências do século XX. Dessa maneira, pretendiam reduzir o descompasso entre o Brasil e as demais nações industrializadas. A tendência do século, conforme a nova percepção, residia na civilização de base científica, portanto, a educação do povo devia ser colocada sob o “signo neutro” da ciência. Para tanto, a instrução pública teria que superar os limites estreitos dos padrões cívico-nacionalistas e tornar-se uma estratégia de reconstrução social. Na prática, isso significava romper com os modelos considerados tradicionais, a partir da nova perspectiva educacional que então se colocava (VASCONCELOS, 1996, p. 27. Grifos do original).

A introdução dos princípios da Escola Nova no Brasil seguia as bases ideológicas que vinham sendo divulgadas em todo o mundo, inclusive as críticas realizadas à pedagogia tradicional eram as mesmas que se manifestavam no Brasil. A escola brasileira também foi posta como instituição responsável pelas transformações econômicas e sociais colocadas como requisito para que o país se desenvolvesse industrialmente. Para tanto, a educação deveria ser compreendida como neutra e implementar uma nova pedagogia que respondesse aos anseios reformistas. Esse quadro favoreceu a difusão das ideias escolanovistas no Brasil, dando início ao processo de reorganização da educação pública, que pôde ser vista pela ampliação de produções acadêmicas sobre a Escola Nova e a implementação de reformas educacionais nos

²⁴ Do século XX.

estados brasileiros, cujo principal eixo norteador era “[...] assumir o caráter psicopedagógico decorrente de uma nova concepção de infância, com a aceitação de uma criança ativa, aliada a uma concepção pedagógica ativa (VASCONCELOS, 1996, p. 27).

As mudanças na educação refletiam-se na inserção de novas metodologias amparadas pela psicologia e nos currículos escolares, nomeadamente da Escola Primária e do Ensino Normal. Na Escola Primária, foram incluídos o trabalho livre, a atividade lúdica e o trabalho manual, mediante o princípio da educação pela ação, ou seja, do “aprender fazendo”, hoje tão em voga nas orientações oficiais da educação brasileira. No Ensino Normal, foram introduzidas novas disciplinas: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia e pedagogia experimental, ambas intrínsecas às bases da teoria genética de Piaget, com destaque para a psicologia, entendida como principal ciência para se conhecer a natureza da criança, seus interesses, desejos e desenvolvimento biológico e cognitivo.

Tais ideias passaram a fazer parte do cotidiano escolar, sobretudo através das reformas educacionais materializadas em cada estado brasileiro. No geral, as reformas foram realizadas por educadores que se destacavam na busca pela renovação da educação do país. Adeptos do ideário da Escola Nova, eram convidados por políticos que estavam à frente do governo do estado. No quadro 1, elencamos algumas dessas reformas:

Quadro 1 – Reformas Educacionais Brasileiras

ESTADO	ANO	RESPONSÁVEL PELA REFORMA
São Paulo	1920	Sampaio Dória
	1931 e 1932	Lourenço Filho
Ceará	1922 e 1923	Lourenço Filho
Bahia	1924	Anísio Teixeira
Antigo Distrito Federal ²⁵	1922 a 1926	Antônio Carneiro Leão
	1927 a 1930	Fernando de Azevedo
	1931 a 1935	Anísio Teixeira
Rio Grande do Norte	1925 a 1928	José Augusto Bezerra de Menezes
Pernambuco	1928	Antônio Carneiro Leão
Paraná	1927 e 1928	Linímaco Costa
Minas Gerais	1927 e 1928	Francisco Campos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Vasconcelos (1996) e Saviani (2013).

²⁵ De 1891 a 1960 o estado do Rio de Janeiro era a capital do Brasil.

Conforme podemos observar, as reformas educacionais implementadas nos estados brasileiros, ocorreram entre 1920 e 1930. Em alguns estados, essas reformas tiveram um período mais longo, como é o caso de São Paulo, cujo processo coordenado por Lourenço Filho, Diretor Geral de Ensino do estado, permaneceu até 1932; e do antigo Distrito Federal – atual Rio de Janeiro – no qual a reforma perdurou até 1935, sob a direção de Anísio Teixeira, à época, diretor-geral da Instrução Pública.

As reformas da educação nesses estados priorizaram aspectos específicos, visto o grande número de adeptos ao movimento escolanovista: pesquisadores, educadores e técnicos de diversas influências. Vasconcelos (1996) destaca alguns dos aspectos priorizados:

Anísio Teixeira, mais influenciado por Dewey, priorizou a dimensão técnica sobre a política. Lourenço Filho, preocupado com os aspectos pedagógicos, mostrou-se muito influenciado pela psicologia experimental. Antônio Carneiro Leão, por sua vez, interessado nos aspectos organizativos da administração escolar, procurou fazer uma reforma gradativa em Pernambuco (VASCONCELOS, 1996, p. 31).

Os diferentes objetivos levaram os reformadores a utilizarem as ideias piagetianas de acordo com suas finalidades, isto é, para tentarem resolver problemas educacionais, sociais ou de organização da administração escolar. Por meio dessas reformas na educação em cada estado, as ideias escolanovistas foram sendo incorporadas em todo o Brasil, permitindo que a psicologia ocupasse um espaço central no campo educacional. Esse movimento foi ganhando força quando as ideias de Piaget começaram a ser disseminadas no Brasil, e foram incorporadas ao Movimento da Escola Nova, ainda no final da década de 1920, por meio de várias iniciativas desenvolvidas pelos estados. No quadro 2, apresentamos, em linhas gerais, essas iniciativas espalhadas por todo o território brasileiro, no período dos anos 1920 aos anos 1980, quando as ideias de Piaget retornam com toda força, através do construtivismo divulgado por Emilia Ferreiro, psicóloga e pedagoga argentina que estuda a psicogênese da língua escrita.

Quadro 2 – Propagação das Ideias Piagetianas no Brasil de 1920 a 1980

NÚCLEOS PIAGETIANOS	AÇÕES DESENVOLVIDAS
	<ul style="list-style-type: none"> • As ideias começaram a ser disseminadas em Minas Gerais no final dos anos 1920. • Criação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, em 1929, tendo à frente Helena Antipoff, psicóloga russa, pesquisadora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra. Nesse espaço eram promovidos cursos sobre psicologia.

<p style="text-align: center;">MINAS GERAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação da Revista do Ensino, pela Inspetoria Geral da Instrução da Secretaria do Interior do estado, com o objetivo de divulgar os métodos de ensino, artigos traduzidos de revistas especializadas da Europa e Estados Unidos, discursos do Secretário do Interior, atos oficiais e relatórios de experiências de ensino. • Criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, com oferta de cursos com duração de dois anos. • Criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932, e o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1935, para assistir crianças e adolescentes consideradas “excepcionais”. • Inauguração do “ciclo universitário” de apropriação das ideias de Piaget, em 1940. Nesse mesmo ano foi criada, em Belo Horizonte, a Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, da qual Helena Antipoff ministrou a disciplina de psicologia educacional, incluindo no conteúdo a psicologia genética e a metodologia de pesquisa de Piaget. • Nos anos 1980 as ideias de Piaget começam a ser divulgadas a partir da implementação do construtivismo, por meio de convênios firmados entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
<p style="text-align: center;">RIO DE JANEIRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foi nos anos 1920 que as ideias piagetianas começaram, de fato, a circular no Rio de Janeiro. • A partir de 1912 iniciaram-se intercâmbios entre o Laboratório de Psicologia Experimental do <i>Pedagogium</i>, museu pedagógico, e profissionais do Instituto Jean-Jacques Rousseau, por intermédio do médico Manoel Bonfim. • Criação do Instituto de Educação, em 1932, por Anísio Teixeira, tendo como diretor Lourenço Filho. • Viagem liderada pelo médico-psiquiatra Waclaw Radecki (1887-1953), chefe do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas com uma comissão de médicos brasileiros à Europa, para estudos psicológicos, com a inclusão de um encontro com Piaget. • Com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro em 1937 e a Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, Lourenço Filho e Nilton Campos assumiram as disciplinas de psicologia educacional e psicologia geral, respectivamente, incluindo as ideias de Piaget. • Participação de Piaget no Seminário Brasileiro de Educação e Alfabetização de Adultos em 1949, no Rio de Janeiro. Posteriormente, aparecem as primeiras traduções das obras de Piaget no Brasil: “Psicologia da Inteligência”, em 1958 e “A Linguagem e o Pensamento da Criança”, em 1959. • Criação do Curso de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1963, transformado em Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1967, campo de introdução das ideias piagetianas, pelo Prof. Antonio Gomes Penna.

	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1975, a Prof^ª. Circe Navarro Vital Brasil é convidada pelo governo do estado do Rio de Janeiro para assumir o Laboratório de Currículos e desenvolver um projeto educacional de base piagetiana nas escolas de primeiro grau, mediante as orientações da Lei Federal 5692/71, período do Regime Militar no Brasil. • Criação do Centro Experimental Jean Piaget, em 1972, no Rio de Janeiro, por Lauro de Oliveira Lima, principal disseminador de Piaget no Brasil. Desde sua fundação, o Centro Experimental mantém a escola A Chave do Tamanho, que aplica o método psicogenético. • Realização do I Congresso Brasileiro Piagetiano, no ano de 1980. • Fundação do Núcleo de Orientação e de Aconselhamento Psicopedagógico (NOAP), em 1982, por um grupo liderado pela Prof^ª. Maria Aparecida Mamede Neves, com o objetivo de atender crianças com problemas educacionais; promover pesquisas psicopedagógicas sobre a construção do conhecimento; e desenvolver orientação aos professores.
SÃO PAULO	<ul style="list-style-type: none"> • A difusão das ideias de Piaget teve início em São Paulo nos anos 1930. • Em 1932, a Prof^ª. Noemi Silveira Rudolfer, substituta de Lourenço Filho na disciplina de psicologia aplicada à educação, do Instituto de Educação Caetano de Campos, publicou o livro “Lições de Psicologia Educacional”, recomendando a leitura das obras de Piaget. • Reorganização do grupo de estudos da Faculdade de Educação, sob a coordenação da Prof^ª. Amélia Domingues de Castro, para estudos piagetianos. • Nos anos de 1960, o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo teve grande influência na difusão da psicologia no Brasil e na propagação das ideias de Piaget através de disciplinas ministradas pela Prof^ª. Zélia Ramozzi-Chiarottino e pelo Prof. Lino de Macedo, em 1967 e 1974, respectivamente. • Criação do Grupo de Estudos Cognitivos (GREC), em 1974, pelo médico Antônio Maria Battro. Inicialmente, fundado em Araraquara, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Departamento de Educação, logo foi expandido para outras instituições universitárias brasileiras. • Criação do PROEPRE, no início dos anos de 1970, pela Prof^ª. Orly Zucatto Mantovani, da UNICAMP, objetivando a formação de professores com base nos fundamentos da teoria de Jean Piaget. • Em 1980 foi criado pelo médico e psicoterapeuta Cláudio Saltini o Instituto Educacional Jean Piaget, conhecido como Escola de Educação Infantil Casinha Pequena, que desenvolve uma prática educacional pautada na teoria construtivista de Piaget, para crianças de 6 e 7 anos. • Desde 1985 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, através da psicóloga Telma Weisz, desenvolve a divulgação das ideias de Piaget a partir dos estudos construtivistas da psicóloga e pedagoga argentina Emilia Ferreiro.

<p>PARANÁ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse estado, os primeiros contatos com as ideias de Jean Piaget pelos educadores ocorreram no final dos anos de 1920. • Participação de professores das escolas públicas da cidade de Porto Alegre em cursos no Paraguai, em 1929, através dos quais tiveram acesso às obras de Piaget. • Fundado em 1954, o Colégio de Aplicação, vinculado à Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi criado com caráter de escola experimental, seguindo as teorias psicogenéticas de Piaget. • Em 1970, baseado no Colégio de Aplicação, foi constituído o Laboratório de Metodologia e Currículo da Faculdade de Educação, realizando, em 1973, intercâmbios com o Grupo de Estudos Cognitivos de Porto Alegre (GRECPA) e, em 1976, com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). • Criação do GEEMPA em 1970, tendo à frente a Prof^a. Esther Pillar Grossi. O grupo priorizou estudos sobre os aspectos relacionados à alfabetização, a partir das pesquisas de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita. • Implementação de uma proposta político-pedagógica fundamentada no construtivismo, em 1989, quando a Prof^a. Esther Pillar Grossi assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. • Fundação do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), em 1980, com o intuito de realizar pesquisas incorporando as contribuições da informática e da epistemologia genética à educação.
<p>PERNAMBUCO E PARAÍBA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As ideias piagetianas chegaram ao Recife no início da década de 1920, com a fundação do Instituto de Psicologia, em 1925, pelo médico e Prof. Ulisses Pernambucano. • Criação do Curso de Iniciação Pesquisa em Psicologia, em 1963, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pelo psicólogo Paulo da Silva Rosas, estudioso da educação e conhecedor das obras de Piaget. • Lançamento do livro “Na Vida Dez, Na Escola Zero”, em 1988, por Analúcia Dias Schliemann, David Willian Carraher e Terezinha Nunes Carraher, contendo algumas pesquisas desenvolvidas no mestrado em Psicologia Cognitiva da UFPE, centradas na leitura piagetiana, envolvendo questões relacionadas com a cultura e a cognição. • Criação do Projeto Aprender Pensando, em 1981, por pesquisadores vinculados ao Serviço de Orientação Profissional e Vocacional (SOPV) da UFPE, juntamente com pesquisadores do mestrado em Psicologia, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, tendo como objetivo divulgar, junto aos professores, estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e propor reflexões acerca do ensino de ciências, matemática, leitura e escrita. • Presença de Emilia Ferreiro em Recife, pela primeira vez, em 1985, para conversar com educadores sobre alfabetização.

	<ul style="list-style-type: none"> • Na década de 1970, através da psicóloga e professora da Universidade Federal da Paraíba, Cleonice Camino, foi criado um pequeno núcleo de piagetianos na Paraíba, com o objetivo de estudar o desenvolvimento da moralidade.
BRASÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> • As ideias piagetianas estavam presentes no ensino público em Brasília, em 1960, logo após a sua criação. • Em 1962, o Grupo Capita Plana, formado por professores nordestinos, adeptos do ideário piagetiano, ocupou funções no MEC. • Em 1971 é instituído o Parecer 853/71 que fixa a doutrina da Lei 5.692 para a elaboração dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, cuja concepção de sujeito psicológico é baseado em Piaget. • Ampliação da influência piagetiana na educação pré-escolar a partir de 1981, com a implantação do PROEPRE pela Secretaria da Educação, em parceria com professores da UNICAMP. • Nos anos de 1980, Bárbara Freitag, socióloga e professora da Universidade de Brasília, desenvolve estudos acadêmicos, buscando preencher a lacuna existente nas teorias sociológicas que estudam a consciência ou a falsa consciência no contexto das classes sociais, a partir das ideias de Piaget.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Vasconcelos (1996) e Saviani (2013).

A propagação das ideias de Piaget no Brasil, associadas à Escola Nova, contribuiu diretamente para a disseminação do ideário escolanovista que já vinha sendo implementado na educação dos estados, principalmente, através das reformas da Instrução Pública. As universidades tiveram um papel central para que essas ideias fossem tomando corpo dentre os educadores e pesquisadores da educação, seja por meio de disciplinas às quais foram incorporados os estudos piagetianos – psicologia, biologia e sociologia –, ou pelos laboratórios e grupos de estudos fundados e espalhados por todo o país que mantiveram intercâmbio com pesquisadores da Europa e dos Estados Unidos.

Inclui-se nesse conjunto de atividades voltadas para a divulgação das ideias piagetianas, o Parecer 857 de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação que fixa a doutrina da Lei 5.692/71, sobre a elaboração dos currículos do ensino do primeiro e segundo graus, pelos estados e municípios. Fica clara a concepção de sujeito adotada nas orientações: um sujeito psicológico com base na teoria piagetiana. A intenção que se coloca é a de ajustar o currículo escolar à teoria psicogenética, agora legalizada, como podemos identificar nos trechos abaixo:

[...] nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos

conhecimentos [...]. No início da escolarização, às Ciências (p. ex.) só podem ser tratadas em termos de atividades, isto é, como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade, que é a pedra de toque do método científico [...]. Cabe, assim, às escolas ajustar essa ordenação ao relacionamento e sequência em relação do grau de crescimento psicológico dos alunos [...]. A velha marcha do “concreto para o abstrato” apresenta-se hoje – na psicologia genética de Piaget, por exemplo – sob a forma tríplice de um período “sensório-motor”, seguido de uma fase de “operações concretas” que leva, na adolescência, às “operações formais móveis e reversíveis”. Se em nenhum momento cogitamos de uma correspondência simétrica entre esses três períodos e aquela tríplice classificação curricular, também não deixamos de considerar o que deles já se fez evidência no dia-a-dia da vida escolar: a montagem a partir do concreto e do mais para o menos amplo, do genérico para o específico ou, na classificação sempre atual de Claparède, da generalização inconsciente para a generalização consciente (BRASIL, 1971, p. 5-7; 23. Grifos do original).

Como já mencionamos, o ideário escolanovista faz parte de um movimento que se desenvolve em nível internacional, portanto, as ações ocorridas no Brasil não acontecem de forma separada, mas dentro de uma totalidade. Assim sendo, toda essa mobilização em torno da renovação da escola está ligada a acontecimentos mais amplos. Vasconcelos (1996) afirma que, institucionalmente, a divulgação das ideias de Piaget começa, após a Primeira Guerra Mundial, quando o psicólogo suíço assume a direção do *Bureau International de l'Éducation*, entre os anos de 1929 e 1967, e se estende até os anos de 1980, como presidente da Comissão da Suíça na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As consequências da Primeira Guerra Mundial levaram diversos países a investir na educação por acreditarem que um futuro melhor para a humanidade passaria pela elevação da cultura e da preservação da paz. Para tal, foram criadas no mundo todo, entidades e núcleos de pesquisas para estudos e socialização de experiências educativas com vistas à cooperação educacional entre os países. Foi nesse contexto que surgiu, em 1925, o *Bureau International de l'Éducation*, ligado ao Instituto Jean-Jacques Rousseau. Como diretor do *Bureau* a partir de 1929, Piaget tornou-se conhecido mundialmente. Vasconcelos (1996, p. 54. Grifos do original) aponta que “Através do intercâmbio entre os Ministérios da Educação dos países representados no Bureau, discutia-se, mediante relatórios anuais, a situação educacional desses países e elaboravam-se as ‘recomendações’ para o futuro”. Foram realizadas três Conferências Internacionais da Instrução Pública – 1932, 1933 e 1934 – interrompidas em 1940 pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e retomadas em 1946.

Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) como órgão voltado ao trabalho pela paz mundial²⁶. Nesse período, acreditava-se que apenas a difusão de estudos

²⁶ Nesse mesmo ano foi criado o Banco Mundial, inicialmente denominado Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) com o objetivo de financiar a reconstrução dos países atingidos pela II Guerra Mundial.

sobre reformas educacionais e pedagógicas já não davam conta dos objetivos pretendidos. A urgência era a criação de “[...] uma instância mais abrangente, para promover estudos interdisciplinares de maior amplitude e com poder de execução de seus projetos” (VASCONCELOS, 1996, p. 55). Com esse fim, funda-se em Genebra, no ano de 1946, a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), sendo incorporados a este órgão multilateral, os trabalhos que o *Bureau* vinha realizando. Com a adesão da Suíça à UNESCO, Piaget foi nomeado presidente da Comissão da UNESCO em seu país e, mais tarde, tornou-se membro do Conselho Executivo da UNESCO, como subdiretor geral do Departamento da Educação. Como membro do *Bureau* e mais tarde da UNESCO, Piaget projetou suas ideias em nível mundial, de modo que chegaram ao Brasil e, aos poucos, foram sendo implementadas por corresponderem aos anseios da maioria dos educadores que buscavam, a todo custo, a renovação educacional. Difundidas em nível internacional, as ideias piagetianas encontravam aceitação por parte dos educadores e demais membros da sociedade, que almejavam o desenvolvimento econômico e social. Desse modo, tais ideias iam se consolidando em vários países e tornando-se o fundamento das transformações almejadas.

Nesse contexto de agitação por uma Escola Nova, foi lançado no Brasil, em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como uma proposta de reconstrução da educação brasileira, assinado por 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória e Lourenço Filho que já encabeçavam o Movimento da Escola Nova desde os anos de 1920, com a implementação de reformas nos estados. Estruturado com uma introdução, quatro seções e uma conclusão, o documento inicia apresentando a educação como o principal problema nacional, sobrepondo-o, inclusive, aos problemas econômicos:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 33).

Os pioneiros da Educação Nova destacaram a educação como a solução para o desenvolvimento econômico. Alinhados ao ideário mundial e como já vinham anunciando com as reformas e disseminação das ideias de Piaget, a educação continuou tendo um caráter

Atualmente, é um dos organismos multilaterais que ditam as políticas educacionais a serem efetivadas pelas escolas públicas, principalmente dos países de economia periférica, como o Brasil (SILVA, 2018).

redentor, o papel de resolver os problemas culturais, sociais e econômicos. Aparentemente, ao elevarem a educação acima da economia, os intelectuais que subscreveram o Manifesto, priorizaram os problemas educacionais. Entretanto, se bem analisarmos, depreenderemos que a defesa que fazem da educação está intrinsecamente relacionada à economia, uma vez que, como destacam, sem o investimento em cultura, a economia não se desenvolve. De outro modo, nessa relação entre economia e educação, o que se pretende é responder ao crescimento econômico do país, pela formação de força de trabalho para o mercado.

O Manifesto contrapõe a Escola Nova à pedagogia tradicional, afirmando que “[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 40). Na leitura dos signatários, a educação deixa de privilegiar os interesses de classes, assumindo um “caráter biológico”, pelo qual se argumenta que a educação nova assume uma feição mais humana, em que todos têm o direito de aprender conforme permitirem suas aptidões naturais, mediante a “hierarquia das capacidades”, sob a qual todos os indivíduos teriam as mesmas oportunidades educacionais.

Nesse ponto reside uma contradição. Como pode a educação garantir o direito de aprendizagem para todos e ao mesmo tempo condicionar esse direito à capacidade dos indivíduos? Isso denota que esse modelo de educação, por mais que propague a oferta de oportunidades iguais para todos, ao privilegiar as aptidões naturais dos indivíduos, termina por compreender a sociedade como um organismo autorregulável, mantendo a harmonia entre todos, provavelmente porque a Escola Nova busca formar para a cooperação e solidariedade. Nesse sentido, Saviani (2013) analisa:

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens (SAVIANI, 2013, p. 244).

A Educação Nova, conforme proposta pelo Manifesto, não compreende a luta de classes como determinações que não podem ser superadas pela instrução, pois a escola é entendida como instituição integradora – integrar o homem à sociedade. Ademais, ao negar por completo a escola tradicional, em detrimento dos ideários escolanovistas, eliminam o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, propiciando apenas um conhecimento espontâneo, pragmático e utilitário, em nome de uma formação que prioriza o desenvolvimento biológico e

psicológico dos indivíduos, os quais, consoante esses ideários, constroem o seu próprio conhecimento de acordo com o seu ritmo e a partir de suas necessidades. É por acreditar que o indivíduo aprende de forma espontânea, que as ideias de Piaget defendem a maturidade como elemento para essa aprendizagem. Para ele, o indivíduo só aprende se estiver biologicamente maduro. Os estudos de Vigotski (2009) demonstram exatamente o contrário. Asseguram que os indivíduos se desenvolvem ao aprenderem os conhecimentos acumulados. De acordo com o psicólogo russo,

[...] só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. [...] Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apóia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009, p. 331-332).

Com Vigotski (2009), apreendemos que a zona de desenvolvimento imediato, isto é, a aprendizagem que está em processo de ser internalizado, que o indivíduo passa a dominar e utilizar em seu cotidiano, é indispensável, sobremaneira, para o seu desenvolvimento. Por isso, ele afirma que a boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento do indivíduo. No entanto, o processo de planejamento das atividades com vistas à aprendizagem deve levar em conta o desenvolvimento que o indivíduo apresenta, para que se possa proporcionar atividades que consideram a sua zona de desenvolvimento imediato e ampliem o seu nível de desenvolvimento atual. Assim, o processo de ensino e aprendizagem não coloca sobre o estudante a responsabilidade de sua própria aprendizagem, ao contrário, organiza um percurso em que educadores e educandos caminham juntos. Entretanto, ao colocar sobre os indivíduos a responsabilidade de sua aprendizagem, por entender que eles já apresentam maturidade biológica para aprenderem sozinhos, o ideário piagetiano deixa-os à margem do acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, do conhecimento científico.

É no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, pela primeira vez, aparece a proposta de educação integral no Brasil. No entanto, em conformidade com a descrição posta no documento, podemos inferir que o termo educação integral é usado como sinônimo da expressão Educação Nova, a qual já vem sendo utilizada desde a década de 1920. A inclusão do vocábulo educação integral não acrescenta, em nada, a proposição de escola nos termos marxistas. Em nossa análise a introdução desse termo busca dar mais consistência e amplitude ao Manifesto, o qual incorpora todo o ideário piagetiano, e se associa às teorias escolanovistas

de John Dewey e Claparède, dentre outros.

A defesa de educação integral aparece associada ao desenvolvimento biológico, que deve ser assegurado pelo Estado em cooperação com as demais instâncias da sociedade, mediante a organização de escolas acessíveis, em todos os graus, independente das condições econômicas e sociais nas quais se encontram os indivíduos, consoante podemos ratificar:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 44).

Mais uma vez o Manifesto evidencia o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo associado às suas aptidões, acentuando a ideia de que uns aprendem e outros não como algo naturalizado, que depende dos próprios indivíduos. Na sociedade capitalista, sabemos muito bem que essa naturalização busca esconder a divisão social em classes, ao mesmo tempo que coloca sobre o indivíduo a responsabilidade de sua ascensão social.

Ao tratarem sobre educação integral, os pioneiros da Escola Nova anunciam a defesa por uma escola única, caracterizada por endossar uma educação comum para todas as crianças de 7 a 15 anos de idade. Diferentemente da educação integral proposta por Marx e Engels (2004; 2015) e a escola única defendida por Gramsci (2014), o modelo de escola pensada pelos intelectuais do Manifesto da Educação Nova, como poderíamos prever, não inclui a união entre trabalho, ensino e ginástica, porém, insere em suas bases a biologia e a psicologia. A escola marxista é parte de uma sociedade que tem como fundamento o trabalho associado, o qual extingue a propriedade privada e, por extensão, a exploração do homem pelo homem. Nesse particular, a escola é compreendida como integral, pois forma o homem completo, o qual passa a ter suas necessidades materiais atendidas, permitindo que usufrua do reino da liberdade, de modo que desenvolva suas possibilidades, tornando-se um ser social pleno (MARX, 2010).

Além da escola única, o documento traz os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, como parte da renovação do sistema educacional. Saviani (2013) é enfático ao reiterar que

Os demais princípios (laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação) fundam-se, igualmente, na finalidade biológica da educação. Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade, se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam

prejudicados pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. Finalmente, pela coeducação não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quanto justificada por aptidões psicológicas ou profissionais [...] (SAVIANI, 2013, p. 245-246).

Como pode-se ver, nem todos esses princípios são possíveis de serem efetivados. A igreja, sobretudo a católica, impõe, desde o período de colonização, o seu caráter conservador nas escolas brasileiras. Prova disso é que até os dias atuais, os documentos oficiais que regem a educação nacional asseguram o ensino religioso no currículo escolar, como parte da formação dos indivíduos (LDB, 2012). As contradições se aprofundam quando analisamos o princípio da gratuidade, pois “[...] o Estado não poderá impedir que as classes mais privilegiadas recorram a escolas privadas para oferecer a seus filhos uma educação de classe diferenciada [...]” (SAVIANI, 2013, p. 245). Além do mais, é característico dessas escolas ofertarem conhecimentos mais amplos à sua clientela, da qual são forjados os dirigentes da sociedade. Jamais as escolas privadas optariam por um currículo baseado no conhecimento espontâneo, ao contrário, privilegiam o que existe de mais científico e moderno no campo acadêmico.

Sumariamente, a proposição de educação integral pelos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é formada pelas ideias de escolanovistas, como Dewey e agregadas à epistemologia genética de Jean Piaget. Defende a formação biopsicológica do sujeito, que em contato com o meio, constrói espontaneamente a sua aprendizagem, ou seja, em teoria, através da autonomia intelectual. É nesse contexto que se atribui à educação a característica de ser integral, denominando a escola de única. No entanto, cumpre evidenciar que esse modelo escolar apenas reproduz a sociedade atual, que compreende o indivíduo como um ser individual, competitivo, enquadrado em um sistema meritocrático. Isso porque, concebem a educação separada da totalidade social e, portanto, negam as múltiplas determinações sociais existentes, que interferem na produção da vida material e espiritual.

Na sequência, trataremos sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), modelo de escola considerado como educação integral no Brasil, nos anos de 1980, no Rio de Janeiro. Por meio da leitura imanente acerca da bibliografia produzida e de documentos sobre os CIEPs, buscaremos compreender a concepção de educação integral adotada pelo governo nesse período.

Em março de 1983, Leonel Brizola (1922-2004), do Partido Democrático Trabalhista (PDT) assume como governador do Rio de Janeiro, tendo como vice-governador, o antropólogo Darcy Ribeiro. No período pós-ditadura cívico-militar, a educação brasileira precisava ser estruturada, em meio à esperança popular pela democratização da sociedade que

surgia em todo o território nacional. A partir do final dos anos 1970, de acordo com Mignot (2001), os professores, antes silenciados, retornaram coletivamente aos debates sobre educação:

Assim, em 1982, por ocasião das eleições, esperavam que a democratização da sociedade correspondesse a democratização da educação. Reivindicavam participação efetiva na definição de políticas educacionais, até então traçadas em gabinetes, afastadas das necessidades e esperanças forjadas no cotidiano das escolas públicas e na luta coletiva por melhores condições de vida e trabalho (MAGNOT, 2001, p. 156).

O período decorrente das eleições foi marcado pela manifestação de propostas de mudanças. No estado do Rio de Janeiro, essas propostas correspondiam à necessidade de reconstrução coletiva do projeto de educação, mediante o acesso e permanência dos estudantes nas escolas, e o atendimento à reivindicação dos professores, no tocante às condições de vida e trabalho, que se encontravam precarizadas.

No início do seu governo, Brizola assinou o Decreto Nº 6.626, de março de 1983, criando a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, responsável por elaborar, orientar e coordenar as políticas de educação e cultura do estado e do município do Rio de Janeiro, tendo como presidente, Darcy Ribeiro. Fundamentada no diagnóstico realizado sobre a situação da educação do estado do Rio de Janeiro, essa comissão elaborou o Programa Especial de Educação (PEE), tendo como prioridade a educação pública de 1º e 2º graus²⁷. Ribeiro (1986) explica que,

A escolha da educação como prioridade fundamental responde, essencialmente, à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola. Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiquíssima de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir. A escolha da educação como meta prioritária decorreu também do fato da maior parte das áreas de ação governamental estar na órbita do Poder Federal, enquanto as escolas públicas de 1º e 2º graus estão na jurisdição dos governos estaduais e municipais. Assim é que se oferecia não só a possibilidade de uma atuação autônoma e enérgica, como também a de concentrar os esforços governamentais numa ação social transformadora da maior importância econômica, cultural e política (RIBEIRO, 1986, p. 16).

Nas palavras do presidente do PEE, o governo pretendia, em sua gestão, realizar uma ação social de grande porte que tivesse importância econômica, cultural e política para o estado do Rio de Janeiro. Com o auxílio do diagnóstico educacional realizado pelo novo governo, foram detectados problemas que se apresentavam urgentes, dentre eles os elevados

²⁷ Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Educação Básica passou à seguinte denominação: Educação Infantil que, anteriormente correspondia à Educação Pré-Primária (escolas maternas ou jardins de infância); Ensino Fundamental, correspondente ao antigo 1º grau; e Ensino Médio, antes o 2º grau.

índices de evasão e repetência, mormente, no ensino de 1º grau que apresentava um quadro, de acordo com Cunha (2009, p. 131), “[...] ainda mais dramático, pois a repetência agravaria a superpopulação escolar, sobrecarregando a rede pública e afetando a qualidade do ensino, para o que contribuiria, também, a inadequação do currículo escolar”. Na análise do governo, a evasão nas séries iniciais correspondia, em 1980, a 50% dos estudantes, um total de 125 mil, situação originada de problemas decorrentes do processo de alfabetização, cuja oferta de classes pré-escolares na rede pública era baixa (CUNHA, 2009).

Tomando como ponto de partida o diagnóstico realizado na educação, o governo desenvolveu encontros com os professores para discussão de teses que serviriam para a elaboração das metas do PEE, documento que direcionaria o trabalho do governo junto às escolas públicas fluminenses. Ribeiro (2018) expõe que, para a discussão das teses, foi realizada, inicialmente, uma grande reunião com os professores, ficando conhecida como o Encontro de Mendes²⁸ e contou com a participação de 52 mil docentes de escolas públicas de primeiro grau de todo o estado do Rio de Janeiro, que debateram com o Presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, Darcy Ribeiro; a Secretária de Educação do estado do Rio de Janeiro, professora Yara Vargas; e a Secretária de Educação e Cultura do município do Rio de Janeiro, professora Maria Yeda Linhares. Desse encontro, mil representantes foram escolhidos para a realização de uma reunião regional, da qual saíram eleitos cem professores para um momento final de planejamento das metas do PEE.

As 15 teses discutidas nesses encontros podem ser assim sintetizadas:

1. Nossa escola pública é antipopular porque está organizada de modo a beneficiar a minoria de alunos provenientes dos setores mais afortunados [...].
2. É falsa a explicação de que a expansão da rede escolar, provocada pelo crescimento vertiginoso da população, teria tornado impossível à escola manter padrões mínimos de qualidade de ensino [...].
3. Como negar que nosso sistema escolar seja uma calamidade, quando mais da metade das nossas crianças não conseguem se matricular na 2ª série? Apenas 30% chegam a 4ª série [...].
4. As duas primeiras séries das nossas escolas são a grande peneira que seleciona quem vai ser educado e quem vai ser rejeitado [...].
5. Saindo da escola depois de três a quatro anos de estudos, sem aprender quase nada, as crianças pobres levam consigo pela vida afora a humilhação de seu fracasso [...].
6. Nossa escola pública está voltada para uma criança ideal, uma criança que não tem que lutar cada dia para sobreviver, uma criança bem-alimentada, que fala a língua da escola, é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos gráficos e é, em casa, estimulada pelos pais [...].
7. A Lei 5.692, de 1971, foi demagógica ao instituir um ensino básico e obrigatório de oito séries, a partir de um sistema precaríssimo, [...] desastrosa ao cumular a escola de exigências novas, [...] irresponsável ao juntar nas escolas de primeiro grau crianças de idade que exigem tratamento diferenciado.
8. O fator crucial de nosso baixo rendimento escolar reside também na exiguidade do tempo de atendimento que damos às crianças [...].
9. O absurdo maior, porém, é a jornada de duas e meia ou três horas de aula, que efetivamente se dá às crianças, desde que se

²⁸ Por ter sido realizado no município de Mendes-RJ.

adotou o terceiro turno diário [...]. 10. [...] Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características [...]. 11. As crianças populares só não têm talentos e méritos reconhecíveis pela escola. Elas aprendem desde cedo a se virar sozinhas, a cuidar dos irmãos menores e mesmo a trabalhar para ganhar algum dinheiro para a família [...]. 12. É preciso olhar a escola por dentro, [...] as causas ligadas a uma pedagogia autoritária e conformista que só os próprios professores podem solucionar [...]. 13. Nada seria mais injusto do que responsabilizar somente o magistério pelas falhas da escola pública [...]. 14. Por ser uma profissão majoritariamente feminina, o magistério se beneficia do ilusório respeito que nossa sociedade concede à mulher [...]. Mas lhes é negada a dignidade que vem do trabalho corretamente remunerado e executado com competência. [...]. 15. Nada há de mais simples, nem de mais econômico, nem de mais eficaz e acessível do que a educação com um bom professor devidamente capacitado e motivado [...] (RIBEIRO, 2018, p. 52-55).

Nas linhas dessas teses elaboradas pelo governo com base nos dados do diagnóstico educacional realizado, a nosso ver, estão aí presentes, supomos que intencionalmente, os elementos que constituiriam, posteriormente, as metas que a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura previamente escolheu para compor o PEE. As teses iniciam destacando que a escola atual beneficia a minoria da população, ou seja, a parte afortunada; em seguida, faz uma defesa de que a escola pública tem condições de manter um padrão mínimo de qualidade; depois, apresenta um quadro educacional de evasão e reprovação dos estudantes das séries iniciais do primeiro grau, reforçando que as crianças não progredem nos estudos porque não são alfabetizadas nas duas primeiras séries; retoma a tese inicial, reforçando a ideia de que a escola desenvolve o trabalho pedagógico pensando em uma criança ideal que já chega à escola com conhecimentos básicos; na continuidade, rebate a Lei 5.692/71, por juntar em uma mesma escola os estudantes de 1º e 2º graus; na sequência, argumenta sobre a necessidade do tempo de permanência do aluno na escola, evidenciando a necessidade de tratar de forma diferente as crianças desiguais socialmente; por fim, responsabiliza os professores quanto à aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do seu papel e reivindica condições de trabalho para eles, sendo uma dessas condições a capacitação de professores.

Não duvidamos de que essas teses tenham trazido à tona a realidade em que a educação no estado do Rio de Janeiro se encontrava, à época. Entretanto, levantamos a suspeita de que o governo, intencionalmente, elaborou tais teses com o objetivo de fomentar as discussões, planejando como resultado a construção das metas do PEE, relacionadas a essas teses.

No quadro 3, elencamos de forma resumida, as onze metas que foram definidas e passaram a compor o PEE.

Quadro 3 – Metas do Programa Especial de Educação

Nº	META
1	Acabar com o terceiro turno, garantindo a cada criança cinco horas de permanência na escola.
2	Oferecer curso de reciclagem para os professores por correspondência, observação dirigida ou seminários temáticos.
3	Revisar todo o material didático proporcionado aos alunos.
4	Garantir uma refeição completa a cada criança na escola pública.
5	Garantir o material didático necessário indispensável ao bom desempenho das crianças.
6	Garantir uniforme e calçados para as crianças.
7	Recuperar as escolas públicas, através do programa Mãos à Obra nas Escolas.
8	Recuperar e renovar o mobiliário das escolas.
9	Fazer com que as escolas públicas forneçam assistência médica e odontológica para os estudantes.
10	Implantar Casas de Criança destinadas a abrigar, durante cinco horas diárias, as centenas de crianças de 5 e 6 anos que vivem nas ruas.
11	Construir o maior número possível de Centros Integrados de Educação Pública nas áreas que a população é mais pobre.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Ribeiro (2018).

Se compararmos as teses com as metas estabelecidas, teremos a certeza de que há uma relação intrínseca entre elas. É tanto, que, como podemos perceber nas críticas realizadas pelos professores, é exposta a insatisfação por pensarem que iriam ser ouvidos, mas que na realidade houve imposição por parte do governo. Assim sendo, o debate com os docentes não foi tranquilo como a comissão esperava. Cunha (2009) esclarece que as teses foram encaradas como autoritárias, sendo criticadas pelos professores:

O aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas foi criticado a partir de dois pontos de vista. De um, os professores se sentiram ameaçados de ter prolongada a jornada de trabalho e sugeriram a contratação de mais pessoas para fazer frente a esse objetivo. De outro ponto de vista, os professores julgaram “utópico”, “idealista” e “ufanista” a utilização de exemplos de outros países para justificar o aumento de tempo de permanência dos alunos nas escolas, mormente o turno único de oito horas, pois tal objetivo não levaria em conta as condições concretas do país (CUNHA, 2009, p. 139. Grifos do original).

Os professores que participaram do último encontro reivindicaram que fossem representados pelo Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ), entidade a qual eram filiados, e que o governo incluísse um representante no Conselho Estadual de Educação. De resto, os professores, unanimemente, foram desfavoráveis ao projeto Mãos à obra nas escolas, que tinha o objetivo de reformar os prédios existentes, isso porque “[...] os professores e diretores foram convidados a pedir doações de material de construção aos pais de alunos e

aos comerciantes das áreas adjacentes às escolas (a chamada ‘comunidade’). Como contrapartida, o governo estadual entraria com a força de trabalho” (CUNHA, 2009, p. 140. Grifos do original). Diante das posições dos professores, acirrou-se um conflito que fez antecipar a conclusão do encontro, não se chegando a nenhum consenso. Quase um ano depois, no encontro com os professores do 2º grau, em setembro de 1984, o debate entre o governo estadual e os docentes foi retomado, com a publicação do decreto que restringia a política educacional à construção dos CIEPs. Assim, ao modo do “[...] encontro de Mendes, os professores do 2º grau sentiram-se desestimulados a sugerirem medidas para a melhoria do ensino quando as linhas principais da política educacional eram traçadas sem a sua participação, apesar de ela ser explicitamente solicitada [...]” (CUNHA, 2009, p. 140).

Nesse quadro, o governo revelou sua principal prioridade: a construção dos CIEPs, uma rede de escolas que seriam construídas nos bairros mais pobres e que tivessem maior densidade demográfica²⁹. Apoiados na concepção de educação integral de Anísio Teixeira, defensor da Escola Nova, foram implementados os CIEPs, tidos como meio para a oferta de educação integral à população mais vulnerável. Saviani (2013) revela, por meios dos seus estudos, a proposta da Escola Nova defendida por Teixeira:

Considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a “educação física, moral e cívica”, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver. Para tanto, as escolas contariam com inspetor-médico ou inspetor-dentário que, além da função de fiscalização, seria um educador sanitário com o qual colaborariam “o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral, todo o professorado” (SAVIANI, 2013, p. 212. Grifos do original).

A criação dos CIEPs, de forma arbitrária e baseada na concepção apresentada acima, fez desenvolver-se um mal-estar no campo da educação que perdurou até o final do mandato: de um lado, os educadores, representados pelo Centro Estadual de Professores não aceitavam a política educacional que, em sua opinião, além de ser monumentalista e assistencialista,

²⁹ Almejava-se construir 500 CIEPs em todo o estado do Rio de Janeiro, até o final do primeiro mandato, em março de 1987. De acordo com Ribeiro (2018), os CIEPs que passaram a ser chamados de Brizolões, foram “Projetados por Oscar Niemeyer, são edificações de grande beleza que constituem orgulho dos bairros onde se edificam. Cada um deles compreende um edifício principal, de administração e salas de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Num outro edifício fica o ginásio coberto que funciona também como auditório e abriga os vestiários. Um terceiro edifício é destinado à biblioteca pública que serve tanto à escola como à população vizinha. Neste edifício se integram também instalações para abrigar 24 alunos-residentes” (RIBEIRO, 2018, p. 27). Além das turmas atendidas em tempo integral, à noite, os CIEPs recebem os jovens de 14 a 20 anos que ainda não se alfabetizaram. O currículo dos CIEPs, para todas as turmas, “[...] abrange diversas áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura – todas interligadas na dinâmica de alfabetização, que aplica uma metodologia que tem como eixo central o próprio universo de vida dos alunos (RIBEIRO, 2018, p. 78).

promoveria um dualismo na rede escolar pública; do outro, o governo passou a criticar os professores por não colaborarem com a melhoria do ensino e por seu suposto elitismo.

Na análise de Cunha (2009), com esse impasse entre professores e governo, quatro mudanças foram percebidas: a) extinguiram-se os encontros e a busca pela participação dos professores, sendo o CEP/RJ desprezado pelo governo que passou a negociar diretamente com a categoria; b) desativou-se o projeto de reforma das escolas regulares, que foram abandonadas por serem consideradas irrecuperáveis em termos físicos e humanos; c) buscou-se apoio internacional por parte do governo, mediante campanha na imprensa norte-americana, europeia e hispano-americana, e também local, utilizando o projeto arquitetônico dos CIEPs e a máxima de “dar aos pobres escolas de rico”; d) priorizou-se a construção de 500 CIEPs até março de 1987, final do mandato.

Com isso, a meta de construção dos CIEPs adquiria mais força, uma vez que, de acordo com o projeto, esse novo modelo de escola ofertaria educação integral em tempo integral, para as crianças pobres do estado do Rio de Janeiro. Nos discursos do governo Brizola, essa nova escola seria responsável por dar à educação uma melhor visibilidade, protegeria as crianças dos perigos das ruas e seria a solução para o combate à violência (RIBEIRO, 1986). A presumida educação integral que era ofertada nessas escolas, ocorria mediante um ensino que valorizava a cultura dos estudantes, reconhecendo sua própria vivência cultural, a partir da qual as crianças teriam contato com o conhecimento acumulado. Nesse contexto, a escola tinha como tarefa primeira, introduzir os alunos no domínio do código culto, por isso, a alfabetização era prioridade não somente nas classes de alfabetização, mas até a 8ª série. Nas turmas de alfabetização à 5ª série, a ênfase do trabalho pedagógico era a alfabetização, nas demais turmas, priorizava-se a interdisciplinaridade a partir da Língua Portuguesa, por considerar que essa disciplina perpassa todas as outras. Assim, “[...] à boa escola caberia alimentar, guardar, proteger. No lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatório”, visando a compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais” (MIGNOT, 2001, p. 159. Grifos do original). A Proposta Pedagógica dos CIEPs é clara quanto a isso. Concebe uma escola que possa suprir, ao mesmo tempo, as necessidades nutritivas, materiais e educacionais dos estudantes, como condição para que as crianças possam aprender.

Ampliando a discussão, Paro (1988) coloca que ao analisarmos os discursos oficiais os CIEPs são

[...] percebidos não só como oferta maior de oportunidades de ensino para as crianças

e baixa renda mas também como oferta de ensino de qualidade, resgatando-se, com isso, o papel que caberia à escola ter desempenhado no passado mas que, por desídia do Estado e da classe dominante, não desempenhou. Esse papel seria o de tornar a criança (e especialmente a de baixa renda) um ser pensante, capaz de se desenvolver socialmente e tornar-se crítico em relação à sociedade (PARO, 1988, p. 33).

O ensino de qualidade que toma corpo nos discursos do governo, está atrelado às condições que devem ser ofertadas às crianças para que estas permaneçam na escola e aprendam. Essas condições dizem respeito às necessidades de alimentação com nível nutricional adequado, condições materiais como fardamento e material escolar e a formação de valores morais. É baseando-se na resolução dessas necessidades que, para o governo, as crianças têm acesso a uma educação considerada completa, integral.

A Proposta Pedagógica dos CIEPs adota a alfabetização como prioridade, por compreender que se forem alfabetizadas, as crianças não continuarão seus estudos. Por isso, “[...] a proposta pedagógica do CIEP procura refletir as prioridades de atendimento estabelecidos para as *classes de alfabetização* e para a *5ª série*, porque é nesses estágios que se registram os maiores índices de repetência [...]” (RIBEIRO, 1986, p. 49. Grifos do original), configurando ineficácia do sistema de ensino e necessidade de reformulação educacional nessas séries. Para tanto, é atribuída ao estudo da língua um lugar de destaque, “[...] transformando-o no *elo integrador* das diferentes áreas do currículo [...]” (RIBEIRO, 1986, p. 49. Grifos do original), tornando os CIEPs em um imenso curso de alfabetização, que abrange os estudantes da 1ª à 8ª série. No planejamento de Ribeiro (2018), em um primeiro momento, o apoio maior com material específico e orientação intensiva seria destinado às turmas de alfabetização e 5ª série, tratadas como classes experimentais³⁰. Posteriormente, as demais turmas também receberiam esse tratamento especial.

O material didático, passou a ser elaborado pela equipe de Consultoria Pedagógica de Treinamento, formada por profissionais externos à escola, sob o argumento da necessidade de erradicar a repetência e o baixo nível de aprendizagem ofertando aos alunos tratamentos diferenciados. Visto como inovador pelos agentes do governo,

O material de apoio destinado às classes de alfabetização foi elaborado em três versões, destinadas respectivamente aos alunos novos, repetentes e renitentes. [...] se caracteriza por dupla função, sendo ao mesmo tempo utilizado como recurso auto-instrutivo pelo professor alfabetizador, durante o período de treinamento em serviço e pelos alunos, como material de apoio (RIBEIRO, 1986, p. 53).

³⁰ Trata-se de turmas de alfabetização e 5ª série que eram atendidas de forma mais específica, com material pedagógico elaborado por uma equipe externa aos CIEPs que fornecia consultoria ao governo, no campo educacional. A proposta era de, aos poucos, ampliar esse modelo para as demais turmas, até a 8ª série.

Aqui residem três pontos que merecem destaque: a construção do material de apoio por pessoas externas à escola, o fato de esse material ser autoinstrucional e a divisão das turmas considerando os alunos novos, repetentes e renitentes. Apesar do material de apoio, causa estranheza um projeto de educação integral – e mesmo de qualquer sistema de ensino – que retira dos professores a autonomia de planejar e elaborar o material didático-pedagógico a ser utilizado nas aulas. É aceitável que, a partir de uma sondagem sobre os conhecimentos dos estudantes, sejam elaboradas orientações sobre quais conteúdos devem ser ensinados para que os alunos ampliem seus conhecimentos, por meio da aquisição do patrimônio cultural. Pensar as aulas pelos professores é, por um lado, caracterizá-los como incapazes de cumprir com sua função e, por outro lado, controlar o trabalho docente. Some-se a isso, a perda da autonomia e a alienação que decorre desse ato. Mesmo justificando que o uso do material de apoio é para contribuir com a prática docente, na realidade, essa ação termina por expropriar “[...] sua autonomia e criatividade, transformando-o em um executor de aulas, ao reproduzir na prática uma orientação pedagógica planejada e formulada por instituições externas, sem a sua participação (BRITO; SILVA, 2022, p. 12).

Por ser autoinstrucional, o docente é levado apenas a seguir os passos que são indicados no material de apoio. Desse modo, desconsidera-se a função do professor, enquanto profissional capacitado a elaborar suas intervenções no processo de ensino e aprendizagem, ao qual se propôs a desenvolver, transformando-o em um mero executor de tarefas preestabelecidas, um executor de aulas prontas. Deve-se levar em conta, ainda, que, embora esse material tenha como objetivo contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, os profissionais que participam de sua elaboração, não conhecem a realidade da escola e da sala de aula, como os professores que estão no dia a dia da escola e acompanham os estudantes.

Endossando a discussão, Brito e Silva (2022), em pesquisa recente sobre políticas públicas educacionais, assinalam que a ação didático-pedagógica docente é engessada

[...] pelo material estruturado e formulado externamente à comunidade escolar, no qual os professores não se reconhecem, por não participarem de sua elaboração. A função do professor nessas políticas educacionais se restringe a aplicar o pacote de orientações planejado e imposto pelo Estado, gestando as circunstâncias propícias ao processo de alienação do trabalho do professor, uma vez que favorece, em grande escala, o estranhamento entre os professores, em sua práxis docente, e os conhecimentos prontos em seus fundamentos e conteúdos curriculares, a serem compulsoriamente ministrados. A exclusão do professor na formulação de políticas públicas para educação gera um processo de alienação e impotência do professor, dada a sua ausência na seleção, organização dos conteúdos, planejamento das aulas [...] retirando-lhe o controle sobre o seu trabalho (BRITO; SILVA, 2022, p. 15).

Consideramos o terceiro ponto muito importante, pois revela a concepção de escola, de ensino e de aluno que se desenvolve sob o *slogan* de educação integral. As turmas são organizadas levando-se em questão os seguintes critérios: turmas de alunos novos – aqueles que estão chegando à escola e não são repetentes –; turmas de alunos repetentes – compostas por estudantes reprovados até duas vezes na mesma série –; e turmas de alunos renitentes – formadas por aqueles que repetem a mesma série pela terceira vez ou mais. Ao classificar as turmas dessa forma, mesmo que implicitamente, a Proposta Pedagógica cria estereótipos, ratificando a condição desses alunos enquanto repetentes, como aqueles que não aprenderam e pode ser que aprendam ou não. Por sua condição de não repetente ou de repetente, só pode estar em determinada turma. Reproduz-se na escola, as mesmas características da sociedade de classes, que privilegia uns poucos que detém melhor poder aquisitivo em detrimento da maioria expropriada de posses. Por fim, não podemos deixar de afirmar que neste ponto existe uma grande contradição, pois se esse modelo de educação integral objetiva contribuir para que através dos estudos os alunos ascendam socialmente, como pode reproduzir na escola a exclusão arraigada da sociedade de classes? Para nós, a concepção de escola e ensino está fundada nos princípios da classificação e da exclusão; os estudantes, são compreendidos como indivíduos carentes que precisam de apoio, sobretudo afetivo para que consiga aprender e ascender socialmente, enquanto isso, a escola deixa em segundo plano os conhecimentos acumulados.

Em suma, o uso de material de apoio revela uma contradição que está proposta no projeto do CIEP, pois

Apesar de a “cultura da criança” ser anunciada como ponto de partida do trabalho pedagógico, isso nem sempre acontece, transformando-se apenas numa forma de conquistá-la. Exemplo disso é o fato de que todo o material pedagógico é preparado, no nível da Equipe Central, para todos os CIEPs. Isso impede que, efetivamente, o trabalho pedagógico seja calcado na cultura local, nas questões diárias de uma comunidade determinada (PARO, 1988, p. 37. Grifos do original).

Em meio a toda essa situação, os professores são pressionados pelo governo, que coloca sobre estes profissionais, especificamente, a responsabilidade sobre o resultado da aprendizagem dos alunos, como podemos confirmar no discurso de Ribeiro (1986, p. 58): “Um professor se mede pelo número de crianças carentes que ele alça, recupera e leva adiante, não pelo desempenho de alunos brilhantes que, com ele ou sem ele, progrediriam igualmente”. Reconhecemos que o papel do professor é conduzir os estudantes ao aprendizado. Entretanto, ao apelar para a “recuperação” das crianças carentes, ele coloca sobre os ombros dos docentes

toda a responsabilidade do processo de aprendizagem e exclui as inúmeras mediações sociais presentes no cotidiano da escola, embora reconheça que elas existem, pois faz a análise das condições econômicas, sociais e culturais das crianças atendidas nos CIEPs, como justificativa para a sua implementação.

A tarefa do professor, frente aos alunos oriundos das camadas populares, é reconhecer que trazem para a escola uma bagagem cultural e partir dela para desenvolver o ensino. Nesse sentido,

[...] a proposta é a de que a escola se valha das formas de falar e de interpretar o mundo trazidas pelos alunos, para valorizá-los como pessoas e para valorizar sua cultura, objetivando a aprendizagem da cultura letrada. Por isso mesmo, em todos os aspectos – os referentes à linguagem, ao raciocínio, à aprendizagem de diferentes disciplinas, à afetividade, às relações interpessoais – recomenda-se que o professor tome como ponto de partida o aluno e sua vivência e ponha, como ponto de chegada, o domínio, por parte deste, de formas de expressão, de raciocínio, de afetividade e de relações interpessoais próprias da cultura letrada e dos padrões de comportamentos socialmente aceitos (PARO, 1988, p. 29).

Na análise de Paro (1988) a afetividade, por ser compreendida como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, deve receber atenção, tendo em vista que o discurso oficial não economiza em afirmar a condição de “carência” em que os estudantes dos CIEPs se encontram. Por isso, os discursos oficiais não cansam de recomendar aos professores o respeito às origens, forma de expressão, conteúdo da fala, referências culturais e afetiva dos alunos, objetivando elevar sua autoestima e a confiança na escola. Nesse quadro, a escola “[...] põe uma ênfase maior na função ‘formativa’, ‘educativa’, e menor na transmissão de informações” (PARO, 1988, p. 34. Grifos do original).

A pouca ênfase atribuída aos conhecimentos de cunho cognitivos, nas aulas ministradas pelos professores dos CIEPs, é consequência da adesão às ideias escolanovistas (neoescolanovistas) que chegaram ao Brasil no início do século XX, as quais foram incorporadas as ideias piagetianas, sendo disseminadas em todos os estados. Darcy Ribeiro, inclusive, também compartilhou desse ideário ao conhecer e tornar-se amigo de Anísio Teixeira³¹, um dos pioneiros do Movimento da Escola Nova, por volta de 1957. Em seus estudos, Cunha (2009) pontua os dez primeiros princípios contidos no projeto dos CIEPs, através dos quais se confirma a filiação do projeto desse modelo de escola aos ideários escolanovistas (neoescolanovistas), em seu componente psicologista:

³¹ Cunha (2009) revela que Anísio Teixeira desenvolveu um projeto experimental denominado Escola-Parque, nos anos 1940, na Bahia, sendo implantadas também em Brasília nos anos 1960. Esse modelo de escola oferecia atendimento aos alunos do entorno em termos de estudo dirigido, esportes, lazer e sondagem vocacional.

1. incentivar a livre expressão de sentimentos e emoções, permitindo colocar satisfação e insatisfação da relação com o mundo das coisas e das pessoas;
2. facilitar o crescimento do grupo em direção à autonomia para possibilitar a emergência de lideranças e regras próprias de organização, estar aberto às propostas do grupo e oferecer oportunidades de tomadas de decisão;
3. provocar a reflexão sobre fatos ocorridos na turma, na escola ou fora dela, comparando diversas percepções sobre um mesmo fato;
4. promover atividades grupais em que a cooperação se faça necessária;
5. facilitar a livre expressão de dificuldades, fraquezas e carências individuais, envolvendo todo o grupo na resolução dos problemas;
6. procurar a conscientização crescente de seus próprios valores, padrões e preconceitos, visando à compreensão e aceitação do outro;
7. evitar o julgamento a partir de modelos e padrões de comportamentos estereotipados;
8. deter-se em situações em que os alunos reflitam sobre o gosto e o que acreditam;
9. discutir com o grupo a distribuição de tarefas e a forma de execução de modo a que cada um possa assumir responsabilidades perante o grupo;
10. oferecer atividades dentro do princípio do pareamento (sic), isto é, conhecimento do grupo, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento infantil etc. (CUNHA, 2009, p. 143).

A presença das ideias escolanovistas (neoescolanovista) e piagetianas são claramente perceptíveis nesses princípios. Ao analisá-los, podemos afirmar que o estudante é colocado como centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se percebe a ênfase em uma formação para o desenvolvimento do indivíduo, o respeito às opiniões divergentes relativas à um mesmo assunto, o ensino voltado para o interesse dos estudantes, a aprendizagem espontânea, a cooperação como elemento indispensável à vida em sociedade, a metodologia ativa através da resolução de problemas e a prioridade à psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, pelos professores em sua ação didático-pedagógica.

Tal filiação pode ser confirmada na fala de Ribeiro (1986), ao tratar do ensino de História, quando afirma que “[...] a recuperação dos múltiplos aspectos da vida social não pode ignorar que aqueles que ora se iniciam no conhecimento histórico, mesmo numa Escola diferente, possuem ainda um “raciocínio concreto”, isto é, “raciocinam” ou “operam” a partir da manipulação do concreto, real ou imaginário” (RIBEIRO, 1986, p. 70. Grifos do original). Em outro momento, Ribeiro (1986) ressalta sua preocupação em elevar o nível cultural dos estudantes da classe desfavorecida e, ao se referir à disciplina de Ciências a ser ensinada nos CIEPs, afirma que “A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, inseparáveis das realidades sociais” (RIBEIRO, 1986, p. 73). Enfatizar os conteúdos concretos, mais acessíveis aos estudantes, significa optar por um ensino pragmático que prioriza o acesso dos alunos a conhecimentos cotidianos, espontâneos, deixando à margem os conhecimentos científicos. Desse modo, acreditamos que o objetivo dos CIEPs de “[...] desenvolver no aluno a valorização do ser humano – pleno, crítico, atuante e educado, independente do sexo que possui para ser um(a) cidadão(ã) do mundo, livre dos

preconceitos que impedem a construção de uma sociedade justa” (RIBEIRO, 1986, p. 67) está comprometido. Essa é uma contradição evidente e assim como outras apresentam-se no projeto dos CIEPs, enquanto formulação de educação integral. A análise crítica de Paro (1988) sobre esse modelo de escola, permite compreendermos que

A prática representa, neste sentido, a negação da proposta. Mais que isso, representa a negação da população a que se dirige e de sua cultura, não obstante o discurso oficial. Mas não é uma negação assumida. Ela se transveste de cuidados, de preocupações, de atenções para com as crianças, seja no nível do discurso, seja no nível da própria prática, o que a torna fluida e contraditória, porque não são preocupações e atenções que respeitam o modo de ser e a cultura desses alunos, como quer a proposta. E não é assim apenas porque os professores tenham dificuldade de concretizar tal proposta, mas também porque a própria forma de operacionalizá-la é contraditória. Isto porque a autonomia necessária a cada escola para respeitar e aproveitar as contribuições culturais da população se vê cerceada pelo necessário controle central do projeto pedagógico, via treinamento contínuo, na medida em que se intenta, por meio deste, preservar a identidade da rede e do projeto do CIEP (PARO, 1988, p. 50-51).

O modelo de educação integral desenvolvido por meio dos CIEPs denota uma escola que, embora diferente da escola tradicional, criticada pelos escolanovistas, não cumpre a função de formar o ser humano integral, conforme ao que se propõe. Ao contrário, reforça uma concepção de escola reprodutora das relações estabelecidas na sociedade capitalista, uma sociedade excludente, individualista e meritocrática.

Até o momento, tratamos da gênese e histórico da educação integral no Brasil, no período compreendido entre os anos de 1920 a 1994, por meio da Escola Nova, da difusão das ideias de Piaget e da implementação dos CIEPs com a instituição da Proposta Pedagógica baseada no ideário escolanovista (neoescolanovista). No tópico seguinte, ainda objetivando discutir a concepção de educação integral, adotada pelo Estado no período mais recente da História da Educação no Brasil, nos debruçamos sobre o Programa Mais Educação que se inicia em 2008 como política de educação integral em Tempo Integral.

3.2 O Programa Mais Educação como proposta de “educação integral” no Brasil

A concepção de educação integral no Brasil consolidou-se ao longo das últimas sete décadas, aproximadamente. O percurso trilhado passa, inicialmente, pela negação da pedagogia tradicional a partir das motivações suscitadas com a instauração da República, o sentimento de construção de uma sociedade solidária e promotora da paz, após a Primeira Guerra Mundial e a redemocratização do Brasil com o fim da Ditadura Militar. Disto, vimos a divulgação do ideário escolanovista (neoescolanovista) que defendia uma escola ativa em sua metodologia de

ensino, cujo aluno deveria ser o centro do processo; o fortalecimento desse ideário com a introdução das ideias de Piaget, sob o fundamento do desenvolvimento biopsicológico do indivíduo; a implementação de reformas educacionais marcadas pela tentativa de materializar a pedagogia nova que vinha sendo construída; o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; e a instituição de uma escola denominada CIEPs, cuja proposta pedagógica concorria para uma suposta formação integral dos estudantes, sob a oferta de educação em tempo integral.

Como podemos perceber, a construção da concepção de educação integral sob os moldes do Estado culminou em uma proposta sustentada em duas bases: a teoria genética do desenvolvimento de Piaget e a ampliação da permanência do tempo dos estudantes na escola. As discussões que se seguem a partir dessa seção, intentam demonstrar a presença dessas duas bases presentes nos documentos oficiais e nos programas e projetos que são desenvolvidos nas escolas públicas brasileiras, como é o caso do Programa Mais Educação e do Projeto de Educação integral do Ensino Médio do Ceará, o qual analisaremos no capítulo 4 “O ensino médio no Ceará: o ensino de competências socioemocionais como determinante para a oferta do Projeto de “Educação Integral”.

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulado pelo Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação (PME) configura-se como uma das ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “[...] como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2013, p. 4). Os documentos oficiais³² orientam que o desenvolvimento do PME ocorra por meio da construção de ações integradas e intersetoriais compostas por ações da comunidade e por políticas públicas educacionais e sociais, com vistas a “[...] contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2013, p. 4). De acordo com os documentos analisados, as ações desenvolvidas pelo PME são o resultado da colaboração intersetorial entre os ministérios – Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Ministério da Defesa – e a Secretaria

³² Além da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, há também três cadernos que fazem parte da Série Mais Educação – Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (2009a); Educação Integral: texto referência para o debate nacional (2009b); Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral (2009c); Programa Mais Educação passo a passo (2013) –. A cada ano é lançado o Manual Operacional de Educação Integral que orienta a implementação para escolas novas, a continuidade das escolas já cadastradas pelo PME e sugerem as atividades a serem realizadas nas escolas da zona urbana e da zona rural, bem como o material pedagógico necessário.

Nacional de Juventude (2009a; 2009c; 2013).

Os documentos analisados, ao lançarem o Programa de Educação Integral, sobrelevam as experiências de educação integral já desenvolvidas no Brasil, as quais perpassam a primeira metade do século XX. Foram iniciativas editadas pelo pensamento escolanovista (neoescolanovista) e reforçadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como as Escolas-Parque, na Bahia, na década de 1960, os CIEPs, na década de 1980, no Rio de Janeiro, os Centros Educacionais Unificados (CEUs)³³, no início dos anos 2000, no município de São Paulo, e outras. Outrossim, o PME busca materializar o que está posto em documentos como a Constituição Federal (1988), nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996); no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001; Projeto de Lei nº 8.035/2010); no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB Lei nº 11.494/2007); no Decreto nº 6.253/2007 que dispõe sobre o FUNDEB; na Portaria nº 873/2010 que aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), uma vez que todos esses documentos visam a oferta de educação integral para as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, traduzida pela “[...] compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (BRASIL, 2013, p. 4).

Torna-se relevante destacar, já aqui, a relação desses documentos com as necessidades de formação do trabalhador, postas pelo capital, sob a alegação de priorizar a educação como meio “[...] para amenização das desigualdades sociais, associando as desigualdades sociais às desigualdades de oportunidades educacionais” (SANTOS; PALUDO, 2017, p. 35). Além dos documentos supracitados, cumpre destacar a ligação existente também, do PME com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que se propõe à melhoria da qualidade da educação básica e se alinha às diretrizes de “[...] alfabetização obrigatória das crianças até oito anos de idade; o

³³ “[...] são equipamentos educacionais implantados em São Paulo pela primeira vez em 2002, como o resultado da reflexão e do desenvolvimento de diversas teses sobre educação no Brasil, desde o modelo das Escolas Parque proposto pelo educador Anísio Teixeira, até chegar ao conceito atual dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade. Desde então, os CEUs consolidaram-se como referência na educação e articulação de políticas públicas no território. [...] foram construídos com o objetivo de promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história”. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 jan.2023.

combate à repetência e à evasão; a promoção da educação infantil [...]” (BRASIL, 2009a, p. 13), dentre as 28 diretrizes do PDE. Essas diretrizes, por sua vez, estão contidas nas cinco metas do Todos pela Educação (TPE),

[...] um movimento lançado em 2006, que representa, supostamente, a sociedade civil, a iniciativa privada e organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação, porém organizado por vultosos empresários que encontram espaço no processo de descentralização implementado pelo Estado, caracterizado pela articulação entre Estado, setores privados e organizações não governamentais (ONG) (SILVA, 2018, p. 24).

O que fica claro é o alinhamento entre o Estado e os empresários, uma vez que estes, notadamente a partir da década de 1990³⁴, vêm definindo os rumos da educação brasileira, mediante propostas relacionadas à reestruturação da gestão educacional, acesso à educação e formação cidadã para o desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, velada sob a ideia de inclusão social, o capital manipula a educação, incluindo no contexto escolar atividades aparentemente pedagógicas voltadas para a formação dos estudantes, como oportunidade de inserção social. Nesse sentido, Santos e Paludo (2017) enfatizam que os documentos relativos ao PME definem a educação integral como recurso para adaptar e/ou preparar os estudantes, enquanto sujeitos de direitos, para as transformações que vêm ocorrendo na sociedade. Conforme os autores, por meio do Programa Mais Educação “[...] a escola poderá cumprir um importante papel como mediadora de um pacto entre Estado, mercado e sociedade civil no sentido de investir no capital social dessas populações” (SANTOS; PALUDO, 2017, p. 38) que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Isto posto, cumpre apresentarmos os objetivos do PME para melhor compreendermos o alinhamento dessa política de “educação integral” às demandas empresariais:

Art. 1º [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-

³⁴ Na década de 1990, como orientação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, patrocinada por organismos multilaterais como o Banco Mundial, Unesco e Unicef, os países participantes, principalmente os de periferia do capital, foram orientados a realizarem reformas no aparelho administrativo. À educação, coube a introdução de princípios empresariais, por meio da gestão por resultados (GPR) (SILVA, 2018). Na seção 3.3 “A educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital”, ampliaremos esse debate.

os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 2).

A concepção de educação integral sancionada pelo Estado no contexto do PME, corresponde ao conjunto de ações, programas e projetos realizados pelos ministérios do governo federal, que devem ser desenvolvidos em ambientes não somente escolares, mas priorizando outros espaços comunitários, bem como incluindo outros atores que fazem parte na comunidade. Acrescente-se, ainda, nessa concepção, conteúdos voltados para o estudo de temáticas sobre direitos humanos, consciência ambiental, tecnologias, saúde, consciência corporal, alimentação, convivência, dentre outros, visando a garantir proteção social e formação cidadã das crianças, adolescentes e jovens. Assim sendo, o PME tem como finalidade

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007, p. 2).

Analisando os objetivos e as finalidades desse modelo de educação integral, observamos que o Programa Mais Educação, ao assumir os desafios de proteger e educar, almeja resolver as situações de vulnerabilidade e risco social, aos quais as crianças,

adolescentes e jovens estão suscetíveis. Essas finalidades, encerradas nesse duplo desafio de “proteger/educar” atribuídas às escolas, fogem à sua função pedagógica, que é a transmissão do patrimônio cultural. Ao serem repassadas para as escolas e para a comunidade, tais finalidades são retiradas do Estado e das famílias, responsabilidades inerentes à sua tarefa, enquanto membros da sociedade. Ao transferir para a escola atividades que não são suas, o Estado, mesmo com o discurso de oferta de educação integral, amplia o campo de atuação das escolas, impossibilitando-as de darem conta dessas novas atribuições. Com isso, mesmo que se esforcem, as escolas não conseguem cumprir com os objetivos e finalidades a ela impostos. Poderiam surgir as questões: a proposta não é de uma ação conjunta com toda a comunidade? Portanto, não seria correto dividir as responsabilidades do desafio de “proteger e educar”? Isso é o que está escrito nos documentos instituidores do PME, no entanto, esses mesmos documentos ressaltam que é a escola a gestora do desenvolvimento do Programa, ou seja, é ela que organiza, toma a frente das ações, chama os demais atores para se engajarem no PME, cabendo a toda a comunidade escolar se envolver em sua efetivação. À escola concerne a responsabilidade do desenvolvimento das atividades relativas ao Programa.

Em reflexão proferida sobre o currículo escolar, Saviani (1991) formula:

De uns tempos para cá se disseminou a idéia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em conseqüência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, semana da asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 1991, p. 23-24. Grifos do original).

Em nossa análise, o modelo de escola proposto pelo PME tende a sofrer esse mesmo fenômeno explicitado por Saviani (1991). O currículo escolar, sob o argumento da formação

integral dos estudantes, terminará por se restringir a atividades que ocorrerão fora da escola, em espaços públicos ou privados da comunidade, as quais podem ser comparadas às atividades extracurriculares, mencionadas pelo autor. Estas – voltadas para o meio ambiente, esporte, lazer, cultura, arte e tecnologia, por exemplo – passam a ser tratadas como principais, enquanto os conhecimentos sistematizados são deixados em segundo plano. A prioridade é colocada sobre a oferta das atividades socioculturais e socioeducacionais, como sustentáculo da suposta formação integral dos estudantes. Sem contar todo o esforço e tempo necessários para que a escola organize as atividades que compõem o desenvolvimento do Programa.

Endossamos a análise de Félix (2012) quando afirma que

[...] o objetivo do Programa Mais Educação está apoiado na articulação e parceria com políticas ou projetos educacionais de cunho socioeducacionais, em que prima para obtenção de uma educação integral, a alteração do ambiente escolar, mediante a diversificação dos métodos, processos e conteúdos educativos, reproduzindo desse modo, uma nova oferta de saberes escolares, substituindo, a nosso ver, os conhecimentos produzidos pela humanidade. (FÉLIX, 2012, p. 73).

Nas palavras da autora, as mudanças colocadas pelo PME à escola, alteram todo o ambiente escolar, implicando em consequências relativas à marginalização do patrimônio cultural que deve ser acessado pelos estudantes. Desse modo, a transmissão e a assimilação do conhecimento ficam prejudicados, visto as diversas variáveis existentes nessa proposta de educação integral. Dentre outras, podemos ressaltar a relação dos conteúdos com a formação para a cidadania e as avaliações padronizadas, finalidades do Programa.

Se fizermos um rápido levantamento nos documentos oficiais que tratam sobre educação no Brasil, observaremos que todos eles colocam a formação da cidadania como um dos princípios determinantes para a formação dos indivíduos. Ao discutir sobre cidadania, Tonet (2016) inicia ressaltando que a teoria liberal da cidadania, de acordo com Kant, Hobbes, Locke, Rousseau, dentre outros, assevera que todos os homens são iguais e naturalmente livres, sendo as desigualdades sociais apenas resultantes da igualdade e liberdade naturais. A cidadania seria o elemento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las. Na concepção da esquerda democrática, consoante Tonet (2016), autores como Ellen Wood, Marilena Chauí e Carlos Nelson Coutinho defendem a inexistência de articulação entre cidadania e classes sociais, ou seja, entre cidadania e capitalismo. Esses autores argumentam, apoiados em Aristóteles, que “[...] o homem é um ‘animal político’ por natureza. Isso significaria que a condição de cidadão é um elemento constitutivo da ‘condição humana’ (TONET, 2016, p. 62. Grifos do original). Assim, a cidadania seria o resultado das lutas da classe trabalhadora, no sentido de retirar as

barreiras que impedem a realização humana plena, porém, não para superar esse modelo de cidadania democrática, a qual busca conviver pacificamente com as demandas do capitalismo.

No campo educacional, a formação que privilegia a cidadania, reivindica, nos moldes da esquerda democrática, uma educação cidadã, ou seja,

[...] uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social. Isto supõe ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral, etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares (TONET, 2016, p. 63).

Essa descrição de formação para a cidadania na perspectiva da esquerda democrática condiz com a formação cidadã proposta pelo Programa Mais Educação, pois soa como algo realmente revolucionário, visto que, em linhas gerais, lutamos por mais acesso à educação e ao saber sistematizado e por participação na construção da sociedade, a partir de nossas necessidades enquanto seres sociais. No entanto, essa proposta de formação para a cidadania exclui a possibilidade de extinção da sociedade de classes, da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem. Ao contrário, esse modelo de formação cidadã, busca a conformação dos indivíduos ao, teoricamente, colocá-los como sujeitos sociais, o que não ocorre efetivamente, pois as experiências democráticas, participativas e autônomas não passam de repasse das obrigações do Estado para a sociedade.

Na concepção marxiana, a cidadania está diretamente relacionada à emancipação humana. Disto decorre que o trabalho, fundante de qualquer forma de sociabilidade, no capitalismo apresenta-se sob a forma de compra e venda da força de trabalho, na relação entre capitalistas e trabalhadores, ambos livres, iguais e proprietários. Como podemos compreender, os indivíduos não aparecem, nessa relação, como homens integrais, mas parciais, por estabelecerem um contrato entre si. É somente dessa forma que são iguais, livres e proprietários, característica singular da sociedade capitalista. Na leitura de Tonet (2016),

O que temos, então, é que a desigualdade de raiz (economia) se inverte em uma forma de igualdade, de liberdade e de propriedade. Há, portanto, uma articulação férrea, obviamente não isenta de tensões, entre a matriz econômica (o capitalismo) e a forma jurídico-política (emancipação política; democracia e cidadania). Por isso mesmo, cidadão é, por natureza, sempre *homem parcial*. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania (TONET, 2016, p. 64. Grifos do original).

A forma de liberdade que surge dessas relações é limitada, parcial e alienada, estando sempre regulada pela sociabilidade do capital, isto porque, em conformidade com a sociedade capitalista, “[...] o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado” (TONET, 2016, p. 65). Na concepção marxiana, a cidadania se realiza na liberdade existente em uma sociedade cujo trabalho, enquanto fundamento das relações entre os homens, realiza-se de forma associada, levando em consideração o elevado desenvolvimento das forças produtivas que possibilitam a produção de riquezas e a diminuição do tempo de trabalho, permitindo que os homens usufruam de tempo livre para desempenharem atividades que fortaleçam suas potencialidades humanas. Nesse particular, a “[...] *liberdade plena* significa aquela forma de liberdade – o grau máximo de liberdade possível para o homem – que o indivíduo tem como integrante de uma *comunidade real*, cujo fundamento é necessariamente o trabalho associado” (TONET, 2016, p. 66. Grifos do original).

No que tange as avaliações padronizadas, podemos afirmar que, sobretudo nos últimos anos, a partir da criação, em 2007, do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os programas e projetos educacionais que chegam às escolas públicas têm como objetivo priorizar o ensino das disciplinas e conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas. Com o PME essa realidade se intensifica, pois

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de educação integral, em questão é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009b, p. 30).

Isso se dá, principalmente, porque aos resultados de desempenho, está atrelado o repasse financeiro do Estado, para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas que ocorrem nas escolas, bem como para sua manutenção e demais fins educacionais. Nessas condições, as instituições de ensino terminam por adequarem seu fazer pedagógico às orientações que priorizam o processo de ensino para a elevação dos índices de desempenho mensurados pelas avaliações padronizadas como a Prova Brasil, correspondentes ao IDEB. Assim, sob o discurso de oferta da formação integral, o sistema capitalista, tutelado pelo Estado, precariza a educação mediante uma suposta ampliação dos conhecimentos dos estudantes em todas as áreas da vida humana, enquanto exige que adquiram o mínimo de conhecimentos para permanecerem suscetíveis às demandas do mercado de trabalho. Não é de se estranhar que o capital se aproveita da precária situação social, econômica e cultural em que se encontra a classe

trabalhadora para supostamente garantir educação integral. Entretanto, essa educação converge para a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, mediante um conhecimento básico, como esse conjunto de atividades socioculturais e socioeducacionais propostas pelo PME. Nesse sentido, Félix (2012) pontua que a proposta centrada nos programas e projetos dos ministérios em desenvolvimento pelo PME nos vários espaços do Brasil,

[...] nos revela seu caráter marcadamente assistencialista, ou seja, a educação como prática de atendimento das carências mínimas imediatas da classe trabalhadora, se apresenta, a nosso ver, como resoluções de caráter paliativo, de forma a não buscar ações voltadas a dar respostas mais substanciais, ou ainda, ir à raiz das problemáticas existentes, uma vez que todas as atividades que são oferecidas às crianças e jovens como forma de ampliar o acesso dos alunos a arte, cultura, tecnologia, a mais educação, com reforço escolar, esportes e a proteção das crianças em situação de vulnerabilidade social, revelam uma situação onde os alunos não têm acesso no seu cotidiano aos bens produzidos e acumulados pela humanidade (FÉLIX, 2012, p. 96).

A educação integral que se coloca é pautada, como podemos inferir, na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio de atividades integradas e intersetoriais³⁵ voltadas para a cultura, o esporte, o lazer, o meio ambiente, dentre outros, com o suposto objetivo de protegê-los e educá-los, denotando uma política assistencialista para as camadas populares que se encontram vulneráveis. Para mais, no que diz respeito a busca de parcerias para o uso de espaços comunitários para a realização das atividades socioculturais e socioeducacionais, merece uma reflexão. O fato de o PME buscar parcerias de espaços, inclusive com empresários da região onde se localiza a escola, para realizar as atividades porque na escola não há espaço suficiente para atender os estudantes é uma situação. Contudo, a escola realizar aulas fora do espaço escolar, mesmo tendo espaço na escola, constitui-se outra situação. No primeiro caso, temos a diminuição da função da escola no tocante ao ensino dos conteúdos acumulados, ao esvaziamento do currículo sobre o argumento de um ensino que, para ser caracterizado como integral, precisa ocorrer fora da escola, com a mediação de outros atores sociais. Diferentemente, no segundo caso, a escola faz opção por relacionar um determinado conhecimento – ou um conjunto de conhecimentos – trabalhado ligando-o à prática, por meio de aulas planejadas intencionalmente para ocorrerem em espaços que contribuam para a ampliação dos conteúdos estudados anteriormente. Não queremos, com nossa análise, negar o papel dos programas e projetos que são desenvolvidos para a população, sobretudo, a mais vulnerável. Porém, não podemos aceitar a conjugação de diversas atividades, só porque são

³⁵ Silva e Silva (2014), explicam que as ações integradas se referem à participação da sociedade na educação através da família, comunidade, sociedade civil e organizações não governamentais. As ações intersetoriais, são o resultado da articulação entre os Ministérios governo federal e das políticas públicas locais.

provenientes das várias áreas – saúde, educação, lazer, tecnologia, arte – como a oferta de educação integral, simplesmente.

Embora a letra do Programa manifeste as condições propícias à efetivação das atividades, Félix (2012), por meio de pesquisa empírica, concluiu que existem fatores que comprometem a sua execução e aponta:

1 A falta de estrutura para o desenvolvimento das atividades de reforço no contra turno escolar. As escolas muitas vezes não conseguem comportar nem mesmo os alunos do turno;

2 A utilização dos espaços comunitários para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais e esportivas. Esses espaços não são facilmente cedidos, pois a procura destes deveria ser de forma gratuita, mas os mantenedores, na maioria das vezes, cobravam para sua utilização, pois precisam de pessoas que cuidam desses espaços, presentes nos dias de atendimento, assim como precisam da contribuição financeira para manutenção dos mesmos;

3 A formação dos voluntários, alunos cursando ou que tivessem cursado o ensino médio e pessoas que estivessem cursando o nível superior, que apenas ganhavam uma mínima ajuda de custo.

4 A questão do voluntariado se coloca como empecilho, pois como trabalhar para a promoção da qualidade da educação básica com base na educação integral, com profissionais trabalhando de forma voluntária, num contexto social de tantas desigualdades, de falta de oportunidades de emprego, infelizmente as pessoas não podem desenvolver um trabalho qualitativo contando apenas com a ajuda para o transporte e alimentação;

5 Como oferecer acesso à arte e à cultura, sem a presença de profissionais capacitados; muitas vezes, essas atividades se resumem ao ensaio de danças artísticas para a apresentação nas festividades da escola, bem como apresentação de histórias teatralizada para as festividades escolares (FÉLIX, 2012, p. 86-87).

A situação exposta pela pesquisa de Félix (2012), reforça a nossa análise de que, embora nos documentos e discursos governamentais se defenda educação integral, acompanhada a orientações de como efetivá-las, as atividades a serem realizadas com os alunos terminam por não serem desenvolvidas a contento ou, em alguns casos, não serem realmente executadas. Esse é um dos fatores que implicam no rebaixamento do ensino e, portanto, do acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade, deixando a escola de cumprir sua função de transmissão-assimilação.

A presença do ideário escolanovista (neoescolanovista) é registrado na concepção e desenvolvimento do PME, notadamente ao enfatizar a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem como o aluno-pesquisador, aquele que ao pesquisar aprender a aprender:

[...] De outro lado estão os desafios escolares. Neste trabalho abordaremos a formação do estudante para além do currículo escolar, vinculando-a com instâncias mais gerais de sua trajetória: a conquista da pesquisa. Pensemos que é fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras

(BRASIL, 2009c, p. 17).

Ao favorecer um processo de aquisição do conhecimento por meio de um modelo de aprendizagem que descarta quase que totalmente o professor, enquanto adulto detentor do conhecimento acadêmico-científico e de experiências práticas, opta-se por uma pedagogia que relativiza a apropriação do conhecimento acumulado, ao passo que desqualifica a escola pública brasileira. Defender que o estudante precisa aprender a aprender para que possa “construir” seu próprio conhecimento, é renegar a existência de um conjunto de pressupostos inerentes ao fazer educativo, o qual é viabilizado nas relações desenvolvidas entre os sujeitos escolares: professores e estudantes, dentre outros.

Assim sendo, em relação ao Programa Mais Educação, podemos afirmar com Silva e Silva (2014) que

Apesar da retórica da inovação que se apresenta tentando articular “saberes comunitários”, estrutura “aberta” dos currículos escolares e ênfase na “conquista da pesquisa”, com os desafios da escola em busca da educação integral, o que podemos constatar é a reapresentação de todos os aspectos que compõem o ideário escolanovista, com uma fundamentação no “construtivismo” piagetiano transformado em “neonstrutivismo” (SILVA; SILVA, 2014, p. 110).

Todavia, presumimos que é intencional a forma como o Estado elabora as políticas públicas educacionais, retirando a possibilidade de acesso ao conhecimento elaborado, para que os filhos da classe trabalhadora continuem servindo ao capital como força de trabalho precarizada, em um ciclo permanente, tendo a subjugação aos capitalistas como algo certo e difícil de ser rompido.

A agenda da educação integral no Brasil ganha novo contorno após o golpe contra o governo da presidenta, eleita democraticamente, Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), em agosto de 2016, culminando com o seu *impeachment*. Nos marcos dessa agenda, o presidente Michel Temer relançou, por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o PME, agora intitulado de Novo Mais Educação, que tem como objetivo proporcionar educação integral, mediante a ampliação do horário escolar, visando a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental (BRASIL, 2016a). Simultaneamente, o recém-titulado presidente instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, destinado ao ensino médio, através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. No Art. 1º, parágrafo 1º, a Portaria define que

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016b, p. 23).

As duas Portarias reforçam a concepção de educação integral no Brasil que já vem sendo materializada por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, conforme identificamos com o Programa Mais Educação e a experiência dos CIEPs, no Rio de Janeiro. Particularmente, no caso do ensino médio, precisamos compreender que novos elementos são incorporados pelo Estado ao definir a educação integral brasileira, a partir da proposta de ampliação das escolas de tempo integral.

O Estado inclui nessa concepção a formação integral e integrada dos estudantes, mediante um ensino pautado nos aspectos cognitivos e socioemocionais, seguindo os pilares da educação para o século XXI, definidos pelos organismos internacionais no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na década de 1990. Vemos que as orientações do Banco Mundial continuam influenciando fortemente as reformas da educação pública brasileira, quase 40 anos após a Conferência de Jomtien.

Instituída em 16 de fevereiro de 2017, sob a Lei nº 13.415, a Reforma do Ensino Médio – como parte da agenda de educação integral tutelada pelo governo – teve a proposta inicial lançada publicamente em 2013, pelo Projeto de Lei 6.840, de autoria do deputado do Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais, Reginaldo Lopes, sob a assessoria de representantes do Instituto Alfa e Beto, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos pela Educação, setores privados que se colocam como corresponsáveis pela educação pública brasileira. Vale anotar que essas instituições oriundas e mantidas por empresas de capital privado, defendem que o currículo seja diversificado e teoricamente atrativo, a formação dos estudantes tenha um cunho mais técnico que teórico, e a carga horária escolar seja ampliada, dentre outras propostas (SILVA; BOUTIN, 2018) pensadas para a educação.

Em nível geral, os educadores brasileiros ficaram descontentes com a inexistência de diálogo por parte do governo, suscitando a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o qual conseguiu imprimir modificações no Projeto de Lei em questão. Em 2016, no governo Temer, a Reforma do Ensino Médio foi retomada, paralelamente à Emenda Constitucional nº 95/2016, que ficou conhecida como “PEC da morte”, por congelar gastos com educação e saúde por 20 anos, a partir de 2017. Manifestações foram organizadas em todo o Estado brasileiro, com caminhadas, atos públicos, tribunas livres e ocupação de escolas do

ensino médio e universidades. No entanto, em dezembro de 2016, a Câmara dos deputados aprovou a Medida Provisória 746/2016, sancionada pelo presidente em exercício no dia 16 de fevereiro de 2017, sob a Lei nº 13.415. No ano seguinte, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), a qual, somada às leis, portarias e medidas provisórias supra, compõem o conjunto dos documentos que consubstancializam a oferta de educação integral e o Novo Ensino Médio.

Conforme a análise de Silva e Boutin (2018), a Reforma do Ensino Médio,

[...] trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525).

A educação integral concebida como mera ampliação da jornada escolar busca cumprir um projeto de educação cujo objetivo é restringir o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente, imprimindo sobre os indivíduos o entendimento de que é possível resolver os problemas sociais existentes, mediante a reforma da atual forma de sociabilidade. A educação assume a função de conformar os sujeitos sociais, colaborando com os objetivos do capital. Assim,

[...] as concepções de educação integral que colaboram com a manutenção da sociedade do capital, se constituem como hegemônicas e se baseiam em ideários neoliberais e escolanovistas. Nesta perspectiva, utilizam-se frequentemente os termos resignificação, reconstrução, reinvenção, que colaboram com a ideia de reforma, de dar novo significado ao já existente, sem uma transformação fundamental na base. A ideia de educação para a paz e para a convivência solidária também ganha força neste discurso e pode cair como uma luva para a necessária conformação com a ordem vigente, afastando a perspectiva de luta de classes e negando a ideia de uma possível revolução. A proposta de desenvolvimento das potencialidades do educando também é enaltecida, porém numa perspectiva micro, onde a individualidade e as experiências subjetivas são postas em evidência, como se a partir do momento em que o sujeito estivesse bem consigo mesmo – em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos etc. – estaria automaticamente bem com os demais sujeitos e com o mundo, e assim todos os problemas sociais seriam minimizados nesta relação entre sujeito e seu interior, e a harmonia poderia então vigorar plena (SILVA, 2016, p. 34 *apud* SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525-526).

A educação integral proposta pelo Estado segue os moldes das orientações do Banco Mundial, portanto, do capital. Nesses termos, configura-se como uma reforma educacional, a qual sob o argumento de formação integral dos estudantes, impõe uma pedagogia centrada nos indivíduos, como se estivesse valorizando e buscando desenvolver suas potencialidades, mas que resulta no esvaziamento da aprendizagem. Isso se dá, devido ao fato de essa concepção de

educação integral excluir do processo de ensino e aprendizagem a realidade social, as condições em que os indivíduos se constroem enquanto homens e mulheres, dentro de uma totalidade social. Para tanto, na sociedade capitalista, “[...] a educação seria aquela que promove novo significado a escola, que valoriza a singularidade dos sujeitos, desenvolvendo relações cordiais e solidárias para uma sociedade cada vez mais harmoniosa” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 526). Nesse contexto, a formação integral dos indivíduos pautada nos aspectos cognitivos e socioemocionais, em conformidade com o que preconiza a Reforma do Ensino Médio, cumpre o objetivo ao qual se propõe: formar o indivíduo para responder às demandas do capital. Dentre as críticas formuladas por Mészáros (2008), endossa essa discussão a afirmação de que na sociedade capitalista as reformas educacionais são propostas “[...] para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26. Grifos do original). Em outras palavras, as possíveis benesses anunciadas pelo Estado mediante as várias reformas implementadas na educação, na verdade guardam em si a intenção de perpetuação do sistema capitalista de produção e, conseqüentemente, do enriquecimento de poucos em detrimento da miséria da massa.

Para a implementação da formação integral, a Reforma do Ensino Médio previa a instituição de escolas de tempo integral que, por sua vez, já estavam previstas na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 26 de junho de 2014: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 28). Ferretti (2018) alerta que dessa meta, emergem alguns problemas que precisam ser debatidos. O primeiro, refere-se à infraestrutura das escolas públicas, às condições de trabalho, à carreira dos professores e a oferta de alimentação adequada aos alunos. Como fica essa situação, tendo em vista a Emenda Constitucional 95/2016? O segundo problema diz respeito à população que é atendida pelo ensino médio que, na sociedade de classes na qual vivemos, a grande maioria precisa trabalhar para suprir suas necessidades básicas e/ou as de sua família. Mediante essa situação, pode se desencadear um maior número de estudantes evadidos da escola, caso seja ofertada apenas educação em tempo integral, ou migração de um considerável contingente de alunos para o turno noturno.

O PNE (2014) coloca como uma das estratégias para oferta de tempo integral, a de número 9 que orienta a educação “[...] adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014, p. 29).

Semelhante ao trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido no Programa Mais Educação, nas turmas do ensino fundamental, no ensino médio a orientação é a mesma, pois na compreensão do Estado, a oferta de atividades socioeducativas e socioculturais caracterizam a oferta de educação integral.

A flexibilização curricular, apontada pela Reforma do Ensino Médio como a solução para a evasão escolar, apresenta-se, na realidade, como um problema, pois por colocar como necessidade a adequação do currículo às exigências do mercado de trabalho, “[...] disciplinas como arte, filosofia, sociologia e até mesmo história e geografia perdem a estabilidade na grade curricular, já que deixam de atender aos interesses imediatos da proposta, que parece vislumbrar muito mais a formação do futuro empregado do que uma formação humana multifacetada” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 529). A prioridade será as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio. Isso se explica pela justificativa da própria Lei de que o desenvolvimento de competências e habilidades relativas a essas disciplinas interferem na aquisição de conhecimentos de outras áreas. Para Ferretti (2018),

[...] é necessário atentar para o fato de que as avaliações internacionais em larga escala, como o Pisa, focam precisamente sobre tais componentes, além dos relativos às ciências. Tal enfoque diz muito sobre as intenções da reforma, pois traz para o âmbito dessa um elemento importante da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, aquele que inspirou uma das facetas de sua constituição, o Common Core, ou Núcleo Comum, defendido por grandes empresários brasileiros participantes do Movimento pela Base Nacional Comum, Núcleo esse que orientou a reforma da educação nacional do governo Obama (FERRETTI, 2018, p. 30).

A ênfase em Língua Portuguesa e Matemática está relacionada aos sistemas de avaliação padronizada, como forma de monitorar e controlar o currículo com fins economicistas, definidos pelos organismos multilaterais e endossados pelo Estado, por meio da BNCC, o *Common Core Standards* brasileiro. Enquanto currículo comum, “[...] foi pensado como forma de ampliar o crescimento econômico e a produtividade” (SPRING, 2018, p. 126), priorizando o ensino de competências e habilidades de Língua Materna e Matemática. A disciplina de Inglês que antes não constava no rol das disciplinas prioritárias, passou a ser obrigatória. A Lei da Reforma do Ensino Médio orienta, ainda, que outras línguas estrangeiras podem ser ofertadas em caráter optativo, sugerindo que as escolas deem preferência ao Espanhol. Em nossa compreensão, não é à toa que a Lei coloca a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa e a Língua Espanhola como disciplina optativa. É nítido que nas relações comerciais em nível internacional, a língua oficial é o Inglês, sendo o Espanhol uma língua em ascensão.

Sobre a oferta de um currículo que considere a formação integral dos estudantes, de acordo com a letra da Lei, orienta-se “[...] adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 1). A construção do projeto de vida dos estudantes se dará pela oferta do currículo comum em cada série do ensino médio e dos itinerários formativos que, a nosso ver, não corresponderão às expectativas de formação dos alunos, visto que as escolas não terão como ofertar um amplo conjunto de itinerários para assegurar as escolhas dos estudantes. A esse respeito, Silva e Boutin (2018), expõem que

[...] apesar da propaganda que circula na mídia sobre a oportunidade de escolha pelo jovem, o texto da lei deixa claro que esses itinerários estão à critério dos sistemas de ensino, e não do aluno. [...] saber a cargo de quem ficará os itinerários formativos é uma preocupação constante, já que o sistema de ensino em questão pode vir a não ofertar o itinerário formativo desejado pelo aluno, e pior ainda, o sistema de ensino pode vir a ofertar somente aqueles itinerários que os recursos, muitas vezes precários, permitem (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 529).

Essas preocupações são pertinentes, pois a efetivação dessa reforma impõe às escolas a reorganização do currículo para que atenda ao projeto de vida dos estudantes, reverberando na necessidade de reestruturação do espaço físico para atender os estudantes durante sete horas diárias e a oferta de atividades diversas de cunho esportivo, cultural e recreativo, e da contratação de mais professores e outros profissionais, exigindo, por parte do Estado, investimento financeiro.

Na análise de Ferretti (2018), essa reforma reconhece esses problemas e

[...] ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinam tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos (FERRETTI, 2018, p. 32).

Nesse sentido, podemos afirmar que o projeto de vida dos estudantes ficará comprometido, visto que muitos problemas precisam ser resolvidos. Baseado em análises sobre as reformas educacionais brasileiras, o que pode acontecer é que o Estado continue ampliando as parcerias com os institutos e fundações criados e mantidos por empresas de capital privado, permitindo que estes continuem ditando a formação “integral” dos nossos estudantes. Dito de outro modo, que os empresários da educação encontrem, na Reforma do Ensino Médio, o

caminho para, legalmente, instituírem o projeto burguês de formação dos trabalhadores brasileiros, para que continuem lucrando.

A presença do empresariado na educação tem um marco histórico ainda na década de 1970, com a crise estrutural do capital, ocasionada pelo declínio do keynesianismo que prometia o Estado de bem-estar social nos Estados Unidos e em países da Europa. Com a implantação do modelo de produção toyotista, cuja base produtiva funda-se na flexibilização e autonomia, o mercado de trabalho passou a exigir um novo tipo de trabalhador que correspondesse às necessidades desse modo de produção de mercadorias. Na seção seguinte, ampliaremos essa discussão, evidenciando as consequências para o complexo da educação.

3.3 A educação escolar na formação do novo trabalhador no contexto da crise estrutural do capital

A crise que explode nos anos de 1970 é definida por Mészáros (2011) como crise estrutural do capital. Para o autor, o capital é um elemento intrínseco à crise, posto que “[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 795. Grifos do original). Assim sendo, a superação permanente das crises é um objetivo que nem de longe é cogitado pelo capital, embora seus ideólogos e propagandistas desejem que isso aconteça. Ao contrário, como veremos ao longo da nossa discussão, é dos momentos de crise que o capital ressurgue com mais força, expropriando lucros sem precedentes, passando por cima de tudo e de todos que estiverem em seu caminho.

Diferentemente das crises anteriores – denominadas de crises cíclicas –, consoante Mészáros (2011), a crise da década de 1970 caracterizava-se como uma crise estrutural, por apresentar os seguintes aspectos:

- (1) seu *caráter* é *universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
- (3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou

violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perde sua energia (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796. Grifos do original).

Em suma, uma crise estrutural é assim caracterizada quando demonstra caráter universal, alcance global, escala de tempo permanente e se desdobra de modo rastejante. É assim que a crise estrutural do capital vem se desenvolvendo até a atualidade. A crise da década de 1970 remonta aos acontecimentos relacionados com a tentativa de solucionar a crise de 1929 – a grande depressão – motivada pela diminuição das exportações para a Europa, aumento dos estoques de mercadoria e queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque (SILVA, 2018). Essa crise cíclica, também denominada de crise da superprodução, teve sua resolução pautada na doutrina econômica defendida por John Maynard Keynes (1883-1946),

[...] e tinha como pedra angular a eliminação do desemprego em massa e dos seus possíveis efeitos políticos e econômicos através: da forte intervenção do Estado na economia, uma vez que o liberalismo excessivo da economia norte-americana e a regulação dita harmoniosa da “mão invisível do mercado” tinham conduzido a uma crise de superprodução; do controle dos preços de produtos agrícolas e industriais; da diminuição da jornada de trabalho para que um número maior de pessoas pudesse trabalhar, reduzindo assim as taxas de desemprego; do aumento dos salários para estimular o mercado consumidor; da geração de empregos públicos urbanos não produtivos haja vista que o setor produtivo estava estagnado e não podia absorver mão-de-obra; da ampliação dos benefícios da previdência e serviços sociais (CHAVES, 2014, p. 36-37. Grifos do original).

Ao produzir riquezas, o capital submete o trabalho à sua vontade, desconsiderando as necessidades humanas universais, no sentido marxiano. A inversão que ocorre entre a produção de valor de uso e a produção de valor de troca, gera crises sem precedentes, que o próprio capital só consegue resolver com a intervenção do Estado. Foi com a participação do Estado, portanto, que na década de 1929, o capital contou com um conjunto de ações voltadas para a resolução da crise de superprodução “[...] buscou regular o emprego e o investimento, refreando as crises econômicas e sociais, tornando possível que o capitalismo e o setor público, resguardados seus direitos, pudessem conviver aparentemente tranquilos, sob a regulação do Estado” (SILVA, 2018, p. 42).

Como podemos perceber, a crise de 1929 foi um dos momentos em que o capital se sentiu ameaçado quanto à obtenção de lucro, pela fratura ocorrida no fluxo de reprodução ampliada: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Entretanto, essa situação foi amenizada com a introdução do keynesianismo, o qual correspondeu aos anos dourados da era do capitalismo nos Estados Unidos e na Europa, interrompido com a Segunda Guerra Mundial.

Ao caracterizar essas duas crises econômicas – a de 1929 e a de 1970 – Mészáros (2011) explica que

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global (MÉSZÁROS, 2011, p. 796-797. Grifos do original).

Ao contrário da crise estrutural do capital que se evidenciou na década de 1970, a crise de 1929 afetou apenas partes do complexo social, conseguindo deslocar as contradições imediatas e desatrapalhar os obstáculos que impediam a autoexpansão do capital. Na leitura de Paniago (2021) durante o período correspondente ao keynesianismo, o sistema capitalista conseguiu se livrar das contradições emergidas da relação de prevalência do valor de troca, o valor que se autovaloriza, sobre o valor de uso, que satisfaz as necessidades humanas. Nessa linha de entendimento, a autora analisa que nesse período, o sistema do capital

Pôde ampliar sua capacidade produtiva e alterar seu funcionamento, ultrapassando os desajustes entre produção e consumo/realização, aumentando a produtividade do trabalho, utilizando os recursos políticos, econômicos e militares do Estado para absorver o excedente de mercadorias e de capital numa escala gigantesca [...], promovendo uma política de conciliação de classes nos países desenvolvidos à custa da mais-valia extraída dos trabalhadores da “periferia” do mundo, e, por fim, amortecendo a luta de classes com a incorporação de parte significativa da classe trabalhadora como beneficiária do consumo de massas, ainda que sempre subordinada aos critérios de lucratividade do capital (PANIAGO, 2021, p. 107. Grifos do original).

Nas crises cíclicas, conforme podemos depreender, as fraturas são causadas em apenas parte do complexo que estrutura o processo de reprodução ampliada do capital, o que contribui para que sejam encontradas soluções para saná-la. Em uma crise estrutural, não é possível deslocar as contradições e implementar mudanças parciais, ao contrário, para buscar soluções para uma crise estrutural, o capital modifica a estrutura global, ou seja, de todos os complexos sociais, destruindo todas as barreiras existentes que possam impedir sua autoexpansão.

Após a Segunda Guerra Mundial os países foram alvo de uma desestabilização econômica e da luta por direitos sociais. Nesse período, Harvey (2008, p. 20) ressalta que “O único caminho que restava era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade”. Para

tanto, uma nova ordem mundial surge dos acordos de Bretton Woods³⁶, estruturados a partir de regras com vistas à organização do funcionamento da economia mundial, de modo a assegurar o livre comércio, a estabilização macroeconômica e as reformas estruturais. Esses acordos foram constituídos com a participação ativa da ONU, do Banco Mundial, do FMI e do Banco Internacional de Compensações, dentre outras instituições.

Até a década de 1960, esse liberalismo embutido – como define Harvey (2008) em relação à política keynesiana – “[...] produziu elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos de 1950 e 1960” (HARVEY, 2008, p. 21), o que dependeu da suposta generosidade dos Estados Unidos em aceitar déficits com os demais países e receber os produtos adicionais desses países em seu território. Contudo, o reformismo keynesiano não conseguiu sanar, por muito tempo, as consequências da crise de 1929 e a instabilidade econômica do período posterior à Segunda Guerra Mundial, começando aí a sua decadência. Tornava-se realidade uma crise de acumulação, o aumento do desemprego e a ampliação da inflação que durou até parte de 1970; surgiram crises fiscais em inúmeros países; o sistema de taxas de câmbio fixas acordado em Bretton Woods mostrou-se ineficaz; as taxas de juros tornaram-se flutuantes, perdendo-se o controle sobre elas. Nas palavras de Harvey (2008, p. 22), “O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa”.

Nesse quadro, o sistema capitalista não tinha como manter a sua autoexpansão, os limites estavam esgotados. A crise estrutural que se apresentava, ao buscar solução para as contradições que incidem sobre sua estrutura, nesse momento, encontrou como saída, a autorreprodução destrutiva, em oposição à produção genuína. Esta que, no entendimento de Paniago (2021) coincide com a autorreprodução ampliada do capital, proporcionando a conquista de mercados ainda não explorados, favorecendo, por um lado, a continuidade da acumulação e, por outro lado, que as crises temporárias fossem superadas, mediante os novos índices de ampliação da riqueza. A autorreprodução destrutiva, como a própria nomenclatura exprime, encontra meios inimagináveis para que o capital possa continuar se reproduzindo, mesmo que para isso seja necessário destruir qualquer barreira que encontrar pela frente. Assim,

A imposição do que Mézáros denomina de “*autorreprodução destrutiva*” exige uma

³⁶ Recebem essa denominação por terem sido firmados em uma reunião que ocorreu em Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos, no ano de 1944 e contou com a participação de 44 países que planejaram as regras que regeriam o funcionamento da economia global e os órgãos responsáveis por garantir sua vigência (SILVA, 2018).

reformulação incontornável das estratégias perpetuadoras da acumulação e da expansão do capital. A reestruturação das relações de produção e sociais de trabalho, exigência para se enfrentar os problemas de crescimento da acumulação herdados da falência do *Welfare State*, acentuou a busca pelo aumento da produtividade por meio da inovação tecnológica e da intensificação da redução do tempo de trabalho, empurrando enormes contingentes de trabalhadores para as fileiras do desemprego, que a essa altura já se apresentava como uma tendência ao desemprego crônico (PANIAGO, 2021, p. 108-109. Grifos do original).

Dentre as estratégias encontradas para continuar se expandindo e se ampliando, o capital em crise continua produzindo mercadorias, agora, por meio da destruição direta de riqueza acumulada e, pouco a pouco, da força de trabalho e da natureza, suas fontes primárias de riqueza. Somam-se a essas estratégias, a produção perdulária e a diminuição do tempo de consumo das mercadorias, complementada pela redução da sua vida útil, intencionalmente planejada. Chaves (2014) explica que a crise estrutural do capital gera a produção do desperdício de modo crescente, impondo um consumo voltado para mercadorias não duráveis, mediante a variante da taxa de utilização decrescente, a qual além de se manifestar na subutilização dos produtos e na redução da vida útil das mercadorias, acelerando o ciclo de consumo e o escoamento da superprodução,

[...] está presente nas três dimensões fundamentais da produção e do consumo, atingindo também: a esfera dos serviços, por meio do crescente uso daqueles que oferecem um potencial de utilização menor; as fábricas e a maquinaria, cuja subutilização estaria intimamente ligada ao constante emprego de inovação tecnológica e, por fim, a própria força de trabalho através da diminuição do trabalho vivo, como consequência do incremento tecnológico na produção. Essa redução acarreta o desemprego em massa e a restrição da população consumidora, contradição que, por sua vez, incide sobre a própria funcionalidade do sistema (CHAVES, 2014, p. 31-31).

Em meio a essa situação, as contradições geradas pelo capital com o fim de continuar se autorreproduzindo encontram como estratégia o duplo papel que deve ser desempenhado pelos trabalhadores: ao mesmo tempo que são produtores, devem assumir também, de acordo com o capital em crise, a posição de consumidores. Desse modo, o capital continua seu curso, mesmo expulsando os trabalhadores das frentes de trabalho, incorporando máquinas cada vez mais modernas ao processo de produção das mercadorias e fazendo com que a força de trabalho seja barateada ou produza cada vez mais em menos tempo.

Nesse contexto, ao afirmar que o objetivo do capital é sua autorreprodução, à qual subordina as necessidades e aspirações dos indivíduos, Mészáros (2011, p. 801) reforça que “[...] a influência civilizadora encontra seu fim devastador no momento em que a implacável lógica interna da autorreprodução ampliada do capital encontra seu obstáculo nas necessidades

humanas”. Diante da autorreprodução, finalidade inerente ao seu metabolismo, o capital, sem pudor algum, demonstra o seu poder de destruição ao devastar a natureza e negar as necessidades de alimentação da população mais pobre. Para Mészáros (2011), nada justifica o domínio que o capital tem sobre tudo e todos, não cabe mais aceitar as manipulações desse sistema de produção:

O sistema existente de dominação está em crise porque sua *raison d'être* e sua justificação históricas desapareceram, e já não podem mais ser reinventadas, por maior que seja a manipulação ou a pura repressão. Desse modo, ao manter milhões de excluídos e famintos, quando os trilhões desperdiçados poderiam alimentá-los mais de *cinquenta vezes*, põe em perspectiva o absurdo desse sistema de dominação (MÉSZÁROS, 2011, p. 801. Grifos do original).

Confirmamos o caráter desumano do capital quando analisamos a realidade social. No período da pandemia causado pelo Novo Coronavírus – SARS-COV –, no início de 2020, os ricos obtiveram lucros exorbitantes, ampliando sua riqueza, em meio à crise sanitária que se instalou no mundo todo. Conforme dados da OXFAM (2020),

[...] os lucros de 17 das 25 empresas mais lucrativas dos Estados Unidos, entre as quais a Microsoft, a Johnson & Johnson, o Facebook, a Pfizer e a Visa, aumentariam em US\$ 85 bilhões em 2020 em relação a anos anteriores – com a parte do leão ficando nas mãos dos mais privilegiados, entre os quais muitos dos bilionários do mundo. Agora, atualizamos e ampliamos essa análise para algumas das empresas mais lucrativas do mundo com operações nos Estados Unidos, Europa, Austrália, Índia, Nigéria e África do Sul. A Oxfam observou que 32 empresas devem faturar US\$ 109 bilhões a mais no exercício fiscal de 2020 do que na média dos quatro anos anteriores. As quatro grandes empresas de tecnologia do chamado grupo "GAFA" – Google, Apple, Facebook e Amazon – devem lucrar quase US\$ 27 bilhões a mais durante a pandemia em relação aos lucros já históricos que auferiram em anos anteriores. E embora essas quatro empresas sejam queridinhas da imprensa, a Microsoft é, de longe, a que mais vem auferindo "super" lucros excedentes durante a pandemia – ela deve ter lucros de quase US\$ 19 bilhões a mais neste ano do que em anos anteriores. Juntas, essas quatro empresas do grupo "GAFA" devem, só elas, ter lucros excedentes de US\$ 46 bilhões durante a pandemia (OXFAM, 2020, p. 21. Grifos do original).

Enquanto isso, no mesmo período em que os capitalistas ampliaram suas riquezas, grande parte dos trabalhadores perderam seus empregos ou tiveram seus salários rebaixados, mediante argumento de que, com a pandemia, as empresas não estavam lucrando a ponto de conseguirem manter os salários dos trabalhadores. Ademais, a flexibilização das leis trabalhistas foi reforçada, jogando grande parte destes para o trabalho uberizado³⁷ ou informal.

³⁷ Para Franco e Ferraz (2019, p. 854), “[...] a uberização do trabalho representa um modo particular de acumulação capitalista, ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva. A subsunção virtual do trabalho ao capital indica que o trabalhador está subordinado na relação de trabalho sob os moldes da uberização, ainda que a aparência imediata seja de autonomia e liberdade sobre a forma produtiva. A determinação sobre como executar o

Em julho de 2021, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concluiu que existem, no Brasil, 489 mil novos desempregados, totalizando 14,761 milhões de trabalhadores desocupados. Os dados apontam, ainda, que esse índice é o maior desde o ano de 2012 (CORREIO BRAZILIENSE, 2021)³⁸. No terceiro trimestre de 2022, o IBGE registrou uma queda nesse percentual, contabilizando um total de 9,5 milhões de desempregados, o que corresponde a 8,7%. Na primeira quinzena de janeiro de 2023, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgou o informe anual sobre a realidade do trabalho no mundo, no qual expôs a previsão de que neste ano haverá um aumento nos índices relativos ao emprego no Brasil. De acordo com a OIT, esse número cairá para menos de 10 milhões de pessoas sem trabalho. Isso significa dizer que, mesmo sendo uma previsão animadora, exige políticas de criação de empregos, em razão de o quantitativo de brasileiros desempregados ainda ser muito significativo, quando comparado ao total de brasileiros desempregados no terceiro trimestre de 2022. Nesse mesmo informe, a OIT ressalta que em 2023, o mundo contabiliza um total de 208 milhões de desempregados. Isto é, o globo terá um aumento de 3 milhões a mais de pessoas desempregadas, em relação ao ano anterior. Nossa análise reforça a existência gritante do desemprego crônico advindo da crise estrutural do capital que o mundo sofre (UOL, 2023)³⁹.

O relatório da Oxfam (2023), “A sobrevivência do mais rico”, denuncia que desde o ano de 2020, o grupo de capitalistas que formam o 1% mais rico do mundo acumulou quase dois terços da nova riqueza produzida, o que corresponde a seis vezes a mais que os sete bilhões de pessoas que formam os 90% mais pobre; suas riquezas são ampliadas em 2,7 bilhões de dólares diariamente; as empresas de energia e alimento dobraram seus lucros em 2022, chegando a pagar 257 bilhões de dólares ao acionistas ricos, enquanto 800 milhões de pessoas passam fome. No Brasil, em 2022, o país voltou ao mapa da fome a partir de 2015, tendo a situação agravada com a pandemia da Covid-19, através da qual houve um aumento de 14

trabalho, sobre os padrões e as metas produtivas se centra na empresa detentora da plataforma de intermediação, enquanto o trabalhador, em vez de submetido diretamente a um contrato de trabalho formal, submete-se às imposições estabelecidas sob o risco de desligamento da ocupação. O cenário de subordinação estrutural reforça sua necessidade de venda da força de trabalho para a autossustentação”. Para aprofundamento sobre o trabalho uberizado, sugerimos a leitura do artigo dos autores FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov. 2019. p. 844-856.

³⁸ Para análise mais detalhada, consultar a matéria “Desemprego segue em alta e chega a 14,7 milhões de brasileiros”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/07/4934787-desemprego-segue-em-alta-e-chega-a-147-milhoes-de-brasileiros.html>. Acesso em: 27 jan. 2023.

³⁹ A matéria completa “Desemprego no Brasil cairá em 2023, mas OIT prevê que recuo perde fôlego” está disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2023/01/16/desemprego-no-brasil-caira-em-2023-mas-oit-preve-que-recuo-perde-folego.htm>. Acesso em: 27 jan. 2023.

bilhões de pessoas que não têm o que comer, totalizando 33,1 milhões de brasileiros que vivem em insegurança alimentar⁴⁰ (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Retomando as discussões a respeito da crise estrutural do capital que eclodiu em 1970, compreenderemos que, enquanto estrutural – pois apresenta um caráter universal, um alcance global, uma escola de tempo permanente e se desdobra de modo rastejante – essa crise afetou todos os complexos que compõem a sociedade. Nesse contexto, ganha espaço a teoria liberal, que teve como um de seus principais representantes Friedrich von Hayek (1899-1992)⁴¹, adversário do Estado de bem-estar social e intelectual orgânico do neoliberalismo, doutrina econômica que tem como princípios a defesa da liberdade individual e a não participação do Estado para o desenvolvimento do mercado. Hayek criticava a liberdade democrática que, segundo ele, precisava ser esvaziada de poder, uma vez que esta era incompatível com o liberalismo. Em seu lugar, propunha uma sociedade com regras gerais, fundadas na tradição, por entender que as regras gerais são fundamentais para resguardar os direitos de propriedade privada e competição. Além do mais, associou a inflação ao desenvolvimento de uma conjuntura democrática, apontando como consequência o desequilíbrio da economia que, em sua compreensão, favorece o desemprego (SILVA, 2018).

A doutrina neoliberalista identificava como raízes do keynesianismo o poder que detinham os sindicatos, encarados como excessivo e maligno e o movimento operário que se colocavam contra as bases da acumulação do capital, ao reivindicarem melhores salários e pressionarem o Estado por aumento com gastos sociais. Para os neoliberais,

[...] seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Dessa forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas [...] (ANDERSON, 1995, p. 11 *apud* SILVA, 2018, p. 45. Grifos do original).

⁴⁰ A Agência Senado (2022) ressalta que com as estratégias de segurança alimentar e nutricional implementadas desde o ano de 1990, no ano de 2014 o Brasil havia saído do mapa da fome. No entanto, a partir de 2015 o país voltou a esse cenário, o qual foi intensificado com a pandemia da Covid-19. É de suma importância destacar que no ano de 2015 ocorreu no Brasil um golpe contra a presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), assumindo o vice-presidente, Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que imediatamente implementou a Reforma Trabalhista e a Reforma do Ensino Médio. Em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro, a situação se agravou ainda mais, uma vez que este presidente deu continuidade ao desmantelamento estatal, extinção dos serviços públicos e direitos conquistados pela população.

⁴¹ Foi um dos maiores defensores e propagadores do neoliberalismo. Deu continuidade à escola austríaca de economia, continuando as ideias de Carls Menger e de Ludwig von Mises. Hayek foi autor de “O Caminho da Servidão”, obra escrita em 1944, que trata do ideário neoliberal, o qual defende a liberdade econômica como solução para o desenvolvimento econômico e social (SILVA, 2018).

Essa receita neoliberal, com poucas modificações, foi implementada, com início ainda na década de 1970, tanto em países de capitalismo avançado como Itália, França, Espanha e Portugal, quanto em países em desenvolvimento como Chile, México e Argentina. Pretendia-se, com isso, que o Estado se tornasse mínimo para as políticas sociais dirigidas à população mais necessitada, em detrimento da autoexpansão do capital.

No início da década de 1970, mormente, no ano de 1973, sob o regime de ditadura militar do governo de Augusto José Ramón Pinochet (1915-2006), o Chile foi o primeiro país a instituir a reforma baseada na doutrina neoliberal, composta por desregulação, desemprego em massa, repressão sindical, redistribuição de renda favorável à elite chilena, privatização de estatais, terceirização de serviços públicos, abandono de funções próprias do Estado e repasse de responsabilidades governamentais para esferas federativas inferiores (SILVA, 2018).

Em 1979, foi eleita na Grã-Bretanha, Margaret Thatcher (1925-2013), com o intuito de reestruturar a economia do país. Para tanto, fez reformas voltadas para as políticas fiscais e sociais, extinguiu instituições e práticas políticas de cunho social democrata que se apresentavam fortalecidas desde a época de 1945. Para cumprir com seu objetivo, precisou

[...] enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicasse a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou rever os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo e investimento externo (particularmente do Japão) (HARVEY, 2008, p. 32).

A dama de ferro, como ficou conhecida, além desse conjunto de medidas, colocou em prática durante os seus governos outras providências, as quais foram vistas como ambiciosas para um governo neoliberal de capitalismo avançado. Dentre elas, contraiu a emissão monetária, elevou as taxas de juros, rebaixou os impostos sobre os altos rendimentos, extinguiu o controle sobre fluxos financeiros, forjou acentuado nível de desemprego, conteve greves, impôs legislação desfavorável aos sindicatos e cortou gastos sociais (SILVA, 2018).

Nos Estados Unidos, a introdução da ideologia neoliberal ocorreu em 1980, no governo de Ronald Reagan (1911-2004), que teve como prioridade a competição militar com a União Soviética, com o objetivo de derrubar a economia soviética e também o regime comunista da Rússia. Juntamente com Paul Volcker (1927-2019) que, em 1979, no governo Jimmy Carter (1924-), era presidente do Federal Reserve Bank e abandonou os princípios do *New Deal*,

encontrando saída para a crise econômica que assolava o Estado desde a década de 1970, implementaram mais “[...] desregulamentação, cortes de impostos, cortes orçamentários e ataques ao poder sindical e profissional” (HARVEY, 2008, p. 34). Ronald Reagan terminou seu mandato contraindo o maior déficit público norte-americano, por não respeitar as regras orçamentárias, ao entrar na corrida armamentista, seu objetivo principal. Além desses Estados, podem ser citados alguns países da América Latina que instituíram a doutrina neoliberal como projeto de governo, como estratégia para saírem da crise fiscal em que viviam: México, no final da década de 1980, precisamente em 1988; Argentina, no ano 1989; Peru, em 1990.

No Brasil, a crise estrutural que se rastejava desde os anos de 1970, reforçada pela instalação do governo militar que não conseguiu administrar os problemas brasileiros, fez crescer o desequilíbrio financeiro do setor público e a dívida externa. Com o fim da ditadura militar, o governo de José Sarney, em 1986, tentou resolver a crise econômica local, com a implementação do Plano Cruzado, o congelamento dos preços das mercadorias em todos os setores e a liberação da política monetária e fiscal, obtendo resultados durante um curto período de tempo, quando a crise voltou de forma violenta no início de 1987 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Seguindo as orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO e ONU, a implementação do ideário neoliberal teve início no governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, ganhando força somente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, mediante reformas do Estado. Por fazer parte do grupo dos países de economia periférica, a reforma brasileira foi orientada por instituições multilaterais, as quais exigiam dos países em desenvolvimento políticas de ajuste estrutural. Assim,

Em 1989, na América Latina, no bojo da crise da dívida externa, o *Consenso de Washington*, arquitetado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID e outras instituições, “aconselhou” os países a realizar uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência etc.), liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras (SILVA, 2003, p. 68. Grifos do original).

O Consenso de Washington ocorreu nos Estados Unidos, em 1989, sob a coordenação dos organismos multilaterais, com a finalidade de tratar sobre as reformas que eram consideradas necessárias para a América Latina, tendo por base as reformas já realizadas por Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Saviani (2013, p. 428) reforça que as orientações, inicialmente “[...] impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas

pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos”. O Brasil acolheu tais orientações neoliberais ainda na década de 1980. Governantes, empresários, lideranças sindicais e intelectuais brasileiros tornaram-se adeptos às medidas impostas pelos organismos multilaterais como respostas aos problemas econômicos que o país enfrentava. O consenso sobre a necessidade das reformas foi fundamental para sua implementação.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) detalham o levantamento realizado pelo Banco Mundial dos problemas existentes na América Latina, os quais justificaram a necessidade de reformas na educação. Ao lado dos problemas, o Banco Mundial assinalou as possíveis soluções conforme podemos identificar no quadro 4.

Quadro 4 - Grandes Temas da Reforma Educativa na América Latina

PROBLEMAS	SOLUÇÕES PROPOSTAS
Altas taxas de repetência e evasão.	Aumentar a capacidade de atendimento do sistema educacional.
Elevado gasto público por estudante.	Eficiência no gasto educacional destinado a melhorar o ensino.
Formação prévia dos professores de baixa qualidade.	Necessidade de boa administração de escolas, supervisão, participação dos pais, assistência técnica e objetivos claros.
Resistência dos sindicatos à mudança.	Incentivos salariais ligados à formação no emprego e ao desempenho.
Avaliação não tem sido usada para melhorar as escolas nem para julgar o desempenho de professores e das escolas.	Usar a avaliação para medir desempenho do aluno, dos professores e da escola. Essas avaliações podem produzir informações para tomada de decisões, desde que se saiba como utilizá-las e que haja vontade política.
O nível secundário é o máximo atingido pela maioria dos jovens na região.	Reforma curricular com vistas à aprendizagem baseada na solução de problemas. O ensino deve enfatizar aspectos práticos do mercado de trabalho e aumentar o relacionamento com empresas.

Fonte: Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p. 95.

Analisando como as escolas estruturam e desenvolvem as atividades didático-pedagógicas, podemos concluir que todas essas soluções propostas pelo Banco Mundial e os reformadores para a educação na América Latina foram incorporadas pelo governo brasileiro nas reformas que vêm sendo implementadas desde a década de 1990. Apesar de reconhecerem

os problemas da educação, as propostas de solução concorrem para a minimização dos gastos, formação docente voltada para os princípios gerenciais, adequação do ensino médio às demandas do mercado de trabalho, gratificações por desempenho docente, articulação público-privada para a educação. De lá para cá, vimos ser implantada a gestão por resultados; criados sistemas de avaliação padronizada; introduzidas as pedagogias do aprender a aprender, as quais defendem um ensino pragmático e espontaneísta, embasadas em conteúdos cotidianos e utilitários, em detrimento dos conhecimentos acumulados historicamente; instituído o ensino estruturado em competências mínimas de leitura, escrita e aritmética.

Em 1990, por meio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada e coordenada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), os 155 Estados representados, subscreveram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, comprometendo-se em garantir uma educação básica de qualidade às crianças, aos jovens e adultos. De acordo com a análise dos organismos multilaterais, o Brasil estava entre os nove⁴² países com maior taxa de analfabetismo do mundo, devendo efetuar as ações postas na Declaração assinada:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
2. dar prioridades às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
4. concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados;
5. valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
6. fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;
7. ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não formais e informais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 49-50).

⁴² Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o grupo dos nove países era composto por Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Tais orientações configuram-se como um projeto internacional de educação que tem como objetivo as reformas educacionais em todo o mundo, sobretudo nos países da periferia do capital, isto é, “[...] o setor da educação passou a fazer parte de uma agenda ‘positiva’ preconizada pelo Banco Mundial, assumindo a tarefa de promover a inserção dos países periféricos à almejada economia globalizada” (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 48). O que os organismos multilaterais propõem, é uma educação que priorize as necessidades básicas de aprendizagem, sendo o termo “básico” entendido em dois sentidos: “em nível básico”, o que correspondia, em 1990, às séries iniciais do primeiro grau, e com a LDB 9.394/96, a educação básica passou a englobar a educação infantil, o ensino fundamental em nove anos e o ensino médio; e “básica” em relação aos conhecimentos de leitura, escrita e aritmética. Nesse sentido, Rabelo e Leitão (2015, p. 42) denunciam que o Banco Mundial tem “[...] a educação básica como primordial na redução da pobreza nos países periféricos”. Assim, a educação é compreendida como a solução para os males sociais causados pelo sistema capitalista de produção. Ademais, defende-se que os conteúdos que buscam suprir as necessidades educacionais básicas de aprendizagem sejam diferenciados, pois “[...] para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e de outro não poderiam ser as mesmas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52). Desse modo, reforça-se a dualidade na educação brasileira, supostamente porque as necessidades das camadas populares são diferentes da classe burguesa.

No que diz respeito a dispensar mais atenção à aprendizagem em detrimento dos aspectos formais – anos de escolarização e certificados –, nossa análise compreende que a intenção dos organismos internacionais é inversa: ao invés de priorizar a aprendizagem, procura-se enfatizar um determinado nível de aprendizagem – diga-se o nível mínimo de conhecimentos –, o qual é medido por sistemas de avaliação de desempenho. Sobre o que se coloca em relação a envolver toda a sociedade na oferta de educação básica, observa-se que com essa proposição, por um lado o Estado se desonera de sua responsabilidade, colocando-se como fomentador e avaliador de políticas educacionais e, por outro lado, abre espaço para que empresas de capital privado determinem o currículo escolar, a formação dos professores e forneça material apostilado correspondendo à proposta de formação que se pretende. Por fim, a defesa de que a educação que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, carrega em si, a ideia de educação baseada nos conhecimentos espontâneos, cotidianos e utilitários, visto que estes podem ser aprendidos fora da escola, através das experiências, dito de outro modo, uma aprendizagem que renega o patrimônio cultural, o qual pode ser acessado por meio da educação sistematizada.

Por isso, ao analisarmos os documentos oficiais que regem a educação desde a década de 1990 – leis, portarias, resoluções, propostas curriculares, planos de educação, dentre outros –, concluiremos que, embora passadas décadas, são essas ações que continuam embasando o desenvolvimento da educação, a qual a cada época, sofre novas reformas, com o fim de ser adaptada às demandas do capital em crise. Em suma, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, Planos de Educação, sejam municipais, estaduais ou federal, LDB, Portarias e Decretos, Resoluções dos Conselhos de Educação, BNCC, modelos de escolas com projetos pedagógicos diferenciados como, por exemplo, em tempo integral e em tempo parcial, Reforma do Ensino Médio, Programas e Projetos educacionais, são a materialização das orientações provenientes da Conferência de Jomtien e continuam fundamentando as reformas educacionais em curso. Isto posto, concordamos com Rabelo e Leitão (2015), quando afirmam que

Percebe-se nas propostas de implementação das políticas educacionais um violento controle e o monitoramento do Banco Mundial que se apresenta mediante diferentes programas avaliativos para as várias modalidades de ensino, que vão desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a legislação educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimento na educação (RABELO; LEITÃO, 2015, p. 42).

Para colocar em prática o acordo assinado em Jomtien (1990), logo que assumiu o governo, em 1995, Fernando Henrique Cardoso buscou implementar a reforma administrativa em caráter de urgência, uma vez que as ações firmadas não haviam sido desenvolvidas pelas gestões anteriores – Fernando Collor de Mello (1990-1992); Itamar Franco (1992-1994). Através do Projeto de Emenda Constitucional nº 173 de agosto de 1995, intensificava-se uma ampla reforma nas políticas e no aparelho do Estado brasileiro, com o objetivo de minimizar problemas de cunho estrutural, burocrático, trabalhista e econômico, solucionar a crise e inserir o país na economia globalizada. Silva (2003) ressalta que

Com esse objetivo, enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas (SILVA, 2003, p. 71).

Foi por meio da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo à frente o economista Bresser-Pereira (1934-), que a reforma foi se

materializando, contudo, segundo o ministro, não considerando a proposta neoliberal de Estado mínimo, mas um “[...] modelo de *Estado social-liberal* como capaz de assumir o papel de ‘estimular e preparar as empresas e o país para a competição generalizada’” (SILVA, 2003, p. 76. Grifos do original). Assim, tomou como base os princípios da administração gerencial, definindo suas áreas de atuação, separando as atividades que seriam exclusivas do Estado, as dos serviços sociais e científicos e da população de bens e serviços para o mercado (SILVA, 2003).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro contemplou todos os setores da administração federal, com o fim de implementar o modelo empresarial. O complexo da educação passou a ser atacado com o discurso de ineficiência, de que a escola pública tinha fracassado em sua função, “[...] justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2013, p. 428), defendendo a ideia de que a educação deveria ser regida pelas leis do mercado. Com isso, o Estado implementou a gestão por resultados, cujos princípios correspondem à individualidade, competitividade e meritocracia. Desse modo, a escola é transformada em uma empresa cumpridora de metas que teoricamente condizem com o nível de aprendizagem dos estudantes, mensurada por sistemas de avaliação padronizada.

A crise estrutural de 1970 ocasionou a substituição do modo de produção fordista pelo toyotista, como solução para a superação dos problemas econômicos ocasionados pela crise. Enquanto o modelo fordista-taylorista apresentava-se rígido, o modelo toyotista era considerado flexível, portanto, mais adequado ao momento de crise do capitalismo. Na explicação de Saviani (2013),

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensa a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2013, p. 429. Grifos do original).

A permuta entre os modos de produção, corroborou a crença antes colocada na educação como complexo fundamental para a resolução da crise, mediante a formação do novo trabalhador: flexível, polivalente e apto a enfrentar e resolver qualquer problema que viesse a

surgir no processo de produção das mercadorias, agora não mais em grande escala, como no fordismo-taylorismo, mas em pequena escala e de tipos diversificados. Nesse particular, ressurgem a teoria do capital humano da era keynesiana, porém com um novo significado. Se antes à educação cabia a função de formar para um mercado em expansão que requeria força de trabalho educada, preparando mão de obra para ser incorporada ao mercado gradativamente, em uma lógica centrada nas demandas coletivas, que buscavam assegurar a competitividade entre as empresas e aumento da riqueza social e da renda individual; após a crise de 1970 a função da escola para o processo econômico-produtivo permaneceu, mas a partir de 1990 assumiu uma lógica voltada para interesses privados. Em outros termos, os próprios trabalhadores deveriam buscar formação que lhes habilitasse para competir pelos empregos disponíveis no mercado de trabalho. Para Saviani (2013),

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação de mão de obra para ocupar postos de 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 poderá esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 430. Grifos do original).

Mediante a compreensão de que a educação é um investimento em capital humano individual, os indivíduos deveriam buscar, por eles mesmos, uma formação humana através da qual pudessem se preparar para disputar as vagas de empregos no mercado de trabalho. Para tentar garantir condições de empregabilidade, os indivíduos careceriam envidar esforços para se prepararem, ao máximo, por meio dos variados graus de escolaridade ofertados, embora a formação adquirida não lhes garantisse emprego, pois uma das características do sistema capitalista é que não existe emprego para todos que deles necessitam para sobreviver. Para o capitalismo, o mais saudável é manter a competição entre os trabalhadores. É nessa lógica que a ordem econômica atual se fundamenta, incorporando a exclusão como fator positivo para o desenvolvimento da produção, gerando mais-valia sem precedentes. Destarte, o princípio da exclusão se apresenta

[...] num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. [...] Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a autonomação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração da mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo

à exclusão deliberada de trabalhadores (SAVIANI, 2013, p. 430-431).

O capital impõe aos indivíduos uma condição de desemprego, marcada pela exclusão que o próprio sistema determina para continuar lucrando. Diante da situação de estarem fora do mercado de trabalho, aqueles indivíduos que não se encontram trabalhando são responsabilizados por não terem emprego, pois são rotulados como não preparados para competirem pelas – poucas – vagas existentes, supostamente não desenvolveram as competências necessárias para ocuparem os postos de empregos disponíveis. A crueldade com que o capitalismo impõe a situação de desemprego para lucrar com ela, é a mesma que sugere a transformação do indivíduo desempregado em empreendedor, aquele que se torna dono do seu próprio negócio, patrão de si mesmo, o que não resolve o problema da exclusão do mercado de trabalho, causado pelo capital em crise, mas coloca sobre o indivíduo a responsabilidade da condição social em que se encontra, ignorando a realidade objetiva, imposta pelo sistema capitalista de produção.

A empregabilidade, assim, se realiza por dois caminhos: um que passa a requerer do indivíduo um conjunto de competências associadas à formação humana flexível e polivalente e o outro como resultado do desemprego causado pela inexistência de postos de trabalho para todos. Freres e Rabelo (2015) apontam que com a introdução do empresariado no campo educacional brasileiro, a partir dos anos de 1970, passou-se a associar desenvolvimento e empregabilidade, adequando a educação às necessidades do capital, mediante três dimensões: a econômica, que tem a finalidade de produzir riquezas; a social, responsável pela distribuição das riquezas produzidas para todos da sociedade; e a humana, que garantiria o bem-estar social. Para os empresários, a educação assumiria centralidade no processo de desenvolvimento econômico, o qual deveria estar ligado a essas três dimensões. Nessa concepção, por meio da educação os indivíduos poderiam adquirir condições para se tornarem empregáveis, mas sem garantia de emprego. A educação teria como função precípua formar para o empreendedorismo, de modo que os indivíduos pudessem lidar com as diversas situações que surgissem no cotidiano e soubessem resolvê-las criativamente. Uma formação que ensine aos indivíduos lutarem por seus objetivos sem receio de colocá-los em prática.

É nítida a defesa do empresariado de que a educação sozinha resolveria todos os problemas relativos às desigualdades sociais existentes, sendo inclusive, possível uma vida tranquila sob os desmandos do capital, desde que exista “[...] igualdade na educação, desconsiderando que o sociometabolismo do sistema capitalista é gerar cada vez mais miséria à medida que ele se expande. Riqueza e miséria são os dois extremos que o capital gera, não

podendo abrir mão do último para produzir o primeiro (FRERES; RABELO, 2015, p. 62). Sob o pretexto da formação de capital humano, a prioridade recai sobre o conhecimento como elemento indispensável para a produção de riqueza, retirando do trabalho a sua objetividade, instituindo-se a dita “sociedade do conhecimento” que, nas palavras de Freres e Rabelo (2015),

[...] se situaria nos marcos da globalização e da aceleração tecnológica produzindo mudanças fundamentais no que se refere à comunicação e à informação, desencadeando transformações sociais, econômicas e produtivas, a ponto de provocar, no reino da aparência fenomênica, o desenvolvimento de todos os países (FRERES; RABELO, 2015, p. 63).

O termo conhecimento perde seu real uso de referir-se aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sendo utilizado para indicar as informações que circulam socialmente. Essa confusão conceitual entre conhecimento e informação, somada às ideias pós-modernas instituídas nesse período, desencadearam a ideologia de que na sociedade do final do século XX, o conhecimento passou a ser efêmero. Sob o viés reformador, a ênfase no conhecimento passou a requerer da educação um ensino pautado em competências próprias do mercado, com o intuito de adaptar o novo trabalhador às rápidas mudanças impostas pela denominada “sociedade do conhecimento”. Exige-se desse novo trabalhador um conhecimento mínimo relativo à leitura, escrita e ao cálculo, e que adquira “[...] conhecimentos instrumentais, fragmentados, superficiais e atrelados à lógica do mercado. Assim, estaria preparado para trabalhar em grupo na resolução de problemas, ser pró-ativo, não ter medo de correr riscos, empreender” (FRERES; RABELO, 2015, p. 64). Para mais, esse novo trabalhador deveria estar sempre aprendendo, visto que na “sociedade do conhecimento”, as coisas estão sempre mudando, exigindo que o trabalhador acompanhe essas transformações. É sobre esse contexto que ocorre a exploração dos trabalhadores, e eles tendem a aceitar passivamente, uma vez que lhes são negados o patrimônio cultural, através do qual possam compreender a realidade que os cerca, entendendo como se processam as leis de expansão e acumulação do capital. Importa sublinhar, pois, que, desse modo,

[...] nega-se a função própria da educação que é a transmissão/apropriação de conhecimentos, valores e habilidades produzidos historicamente pelos próprios homens, colocando, em seu lugar, conhecimentos fragmentados, aligeirados, superficiais, mercantilizados, adequando a educação às necessidades do capital, expressas tanto nas políticas de emprego como nas políticas educacionais vigentes no cenário atual (FRERES; RABELO, 2015, p. 67).

O sistema de produção capitalista necessita, portanto, de indivíduos que se ajustem ao tipo de trabalho requerido em cada período, isto porque a confecção de mercadorias

diversificadas com o fim de atender as necessidades criadas pelo capital, impõe aos trabalhadores um processo contínuo de adaptação e flexibilidade para operarem as máquinas e desenvolverem o trabalho em grupo, visando a conquista das metas de produção impostas pelos capitalistas. Desse modo, ao priorizar o ensino das competências exigidas pelo mercado, a escola está formando um indivíduo apto a criar mais-valia para os donos dos meios de produção, um indivíduo que, sob a égide do mercado, torna-se mais eficiente e produtivo.

O capítulo a seguir apresenta uma discussão acerca do Projeto de “Educação Integral” para os estudantes das escolas de ensino médio do Ceará, cuja centralidade está na conjugação do ensino de competências cognitivas e do desenvolvimento de competências socioemocionais. Consideramos pertinente ressaltar que a discussão que envidaremos na sequência só será possível devido ao rastreamento da gênese, função social e processo histórico dos projetos de “educação integral” desenvolvidos no Brasil. Essa base da sustentação ao desvelamento do nosso objeto de estudo – o Projeto de “Educação Integral” no Ceará.

4 O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: O ENSINO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO DETERMINANTE PARA A OFERTA DO PROJETO DE “EDUCAÇÃO INTEGRAL”

Seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital. Se não fosse pelo fato de que o capital necessita do trabalho vivo para sua autorreprodução ampliada, o pesadelo do holocausto da bomba de nêutrons certamente se tornaria realidade. Mas, já que tal “solução final” é negada ao capital, somos confrontados com as consequências desumanizadoras das suas contradições e com a crise crescente do sistema de dominação (MÉSZÁROS, 2011, p. 802).

Este capítulo tem como objetivo investigar a relação entre aprendizagem cognitiva, desenvolvimento de competências socioemocionais e o discurso da oferta de educação integral pelo governo do Ceará, buscando compreender o objetivo desse modelo de formação no contexto da sociedade capitalista. Para tal, debruçamo-nos sobre a análise de documentos oficiais que materializam a proposta de educação desenvolvida nas escolas do ensino médio cearense, postas nos planos de governo, leis e documentos curriculares orientadores da implementação do modelo de educação integral, assim definido pelo Estado.

Inicialmente, rastreamos o caminho percorrido pela educação do Ceará desde a década de 1990, no segundo governo de Tasso Jereissati (1995-1999), passando pelo terceiro governo de Tasso Jereissati (1999-2003), Lúcio Alcântara (2003-2006), Cid Gomes (2007-2010/2011-2014), chegando aos mandatos do governador Camilo Santana (2015-2018/2019-2022), para compreendermos o processo de construção do que o Ceará denomina de educação integral, a partir de 2018, com o lançamento da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDSCE).

Na continuidade, analisamos os modelos de escolas propostos para os estudantes do ensino médio – escolas regulares de tempo parcial; escolas regulares de tempo integral; escolas profissionais de tempo integral – e sua organização curricular, identificando, em sua estrutura o desdobramento do projeto de educação integral por meio de disciplinas que privilegiam o ensino de competências cognitivas e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Destaca-se, nesse contexto, a padronização dos currículos escolares por meio da Base Nacional Comum Curricular que define o conjunto de competências que devem ser ministradas aos estudantes, aproximando o currículo desses modelos de escola.

Por fim, buscamos identificar as mediações existentes por trás da instituição do ensino de competências e as reverberações para a formação dos estudantes em uma sociedade

marcada pela exploração do homem pelo homem, uma vez que no âmbito educacional, cada vez mais, empresas de capital privado estão decidindo o currículo escolar, a formação dos professores e elaborando material apostilado sob a justificativa de contribuírem com a qualidade da educação, a qual é medida pelas metas mensuradas nas avaliações padronizadas.

4.1 A construção do Projeto de “Educação Integral” para os estudantes do ensino médio do Ceará: materialização das orientações multilaterais

A proposta de oferta de uma educação dita integral, pelo estado do Ceará para os estudantes do ensino médio das escolas públicas, a partir de 2018, é resultado da introdução no campo da educação, dos pressupostos que fundamentam o escolanovismo (neoescolanovismo) e do ideário piagetiano, os quais fundamentam o conjunto de reformas que vêm sendo implementadas desde a década de 1920, sendo reestruturadas na década de 1980 e 1990. Incluímos também os desdobramentos dessas reformas, com a criação de sistemas de avaliação padronizada, formação docente de cunho pragmático, propostas curriculares e documentos oficiais que legislam sobre a educação brasileira e cearense.

Influenciado pelo processo de redemocratização do Brasil, no período pós-ditadura militar – de 1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985 – sob o governo de Gonzaga Mota, do Partido Democrático Social (PDS), o estado do Ceará iniciou um movimento político-econômico denominado mudancismo, o qual se contrapunha ao coronelismo que perdurou entre os anos de 1968 a 1986. A euforia por mudanças encontrou terreno fértil para a implementação de diversas reformas, dentre elas, podemos citar a Reforma Administrativa e Fiscal que ocorreu entre 1986 e 1990, e a Reforma da Saúde no mesmo período; a Reforma na Infraestrutura e Privatizações entre os anos de 1991 e 1999; e a Reforma Educacional, implementada no período de 1995 e 2000, já na gestão de Tasso Jereissati, que governou o estado por três mandatos (1987-1991; 1995-1999; 1999-2003). No campo econômico, foi no período do mudancismo que ocorreu a segunda onda de industrialização no Ceará, onde foram instaladas 450 empresas entre 1991 e 1999.

Antenor Naspolini (2001), secretário de educação na época, explica que a Reforma da Educação Básica, ocorrida nos anos de 1995 e 2000, foi possível devido a três elementos, quais sejam:

- uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos;
- contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do

estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e
- a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil (NASPOLINI, 2001, p. 169).

De acordo com o autor, o modelo de reforma adotado pelo Ceará foi baseado em uma espiral, cujas decisões, teoricamente, circulam a partir das secretarias municipais e estaduais de educação, compreendidas como níveis hierárquicos superiores, e também a partir das escolas, reconhecidas como a base da administração pública educacional. Com a reforma da educação, o governo argumentava a necessidade de garantir educação de qualidade para todos. Propunha-se uma política educacional baseada na premissa que, conforme Naspolini (2001), ao mesmo tempo apresentava a proposta e a resposta: Todos pela Educação de Qualidade para Todos, ou seja,

[...] a expressão sugere a mobilização social em torno do acesso universal à educação básica de qualidade, entendida a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), como aquela que satisfaz e enfoca as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a equidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas (NASPOLINI, 2001, p. 170).

A reforma educacional implementada por esse governo tem explícita filiação às orientações dos organismos multilaterais, sob a agenda que prega a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, resultante da Conferência de Jomtien (1990). O termo “básica” empregado na expressão “necessidades básicas de aprendizagem”, por um lado, corresponde a um ensino baseado em um currículo mínimo, o qual tem como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos; e por outro lado, esse termo básico representa o grau de ensino que deve ser priorizado pelos governos. No Brasil, em se tratando da organização dos níveis de ensino, atualmente, esse termo equivale à educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, de acordo com a LDB 9.394/1996.

Freitas (2011) contribui com o debate levantando a questão de que no currículo escolar, o básico exclui o que não é básico, ocorrendo o que ele identifica como estreitamento curricular. Para ele,

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica e nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação” para todos os povos, via OCDE. Mas o básico, exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém de “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”.

Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática (FREITAS, 2011, p.12. Grifos do original).

Seguindo a agenda dos organismos multilaterais para a educação e mediante o terreno fértil para as reformas, o governo Tasso Jereissati deu continuidade às ações voltadas para as metas postas no Plano Decenal de Educação para Todos e no Projeto Áridas⁴³, desenvolvido em parceria com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), ambos iniciados no governo de Ciro Gomes (1991-1994). Para o campo da educação, esses programas tinham como eixos estruturantes o acesso à educação básica, melhoria do desempenho dos estudantes, valorização docente e gestão democrática.

A mobilização social foi a marca principal desse governo, visto que por um lado, a ansiedade da população por mudanças era uma realidade e a participação social configurava-se como um dos princípios das reformas gerenciais orientadas pelos organismos multilaterais. Napolini (2001) destaca a participação da sociedade em vários momentos, entendida pelo governo como fortalecimento na busca pela democratização do acesso à educação. Dentre as atividades realizadas com a participação da sociedade, o autor cita: seminários sobre gestão democrática e municipalização do ensino, ocorridos em 1995; instalação do Fórum Permanente da Educação e Acordo de Cooperação Técnica realizado entre a SEDUC e Universidades cearenses, no ano de 1996; Encontro Justiça na Educação – Um Pacto Cearense e o Programa Permanente de Apoio aos Secretários Municipais de Educação e Prefeituras, em 1997.

A nosso ver, as reformas empreendidas pelos governos cearenses buscam responder às necessidades do capital que se apresenta em crise estrutural desde a década de 1970, conforme já discutimos anteriormente. Analisando as ações implementadas a olho nu, poderíamos dizer que respondem às necessidades básicas de aprendizagem, contribuindo satisfatoriamente para o desenvolvimento social e econômico da população. No entanto, essas reformas são parte de um acordo entre os organismos multilaterais e o Estado que visa a reprodução e ampliação do capital, por meio de formação de capital humano, diga-se uma formação precarizada, para que os indivíduos possam estar suscetíveis aos desmandos do sistema de produção capitalista. Nesse contexto, a participação social caracteriza-se pelo repasse de responsabilidades do Estado para a sociedade.

Essas ações fazem parte de uma orientação mais ampla, em nível de América

⁴³ Conforme o Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada (IPEA/1995), o Projeto Áridas tinha como objetivo o desenvolvimento sustentável e incluía como uma das metas o desenvolvimento humano e social, por meio de programas de educação e qualificação. As demais metas eram articuladas à área de infraestrutura econômica e social.

Latina, conforme podemos atestar nos estudos de Rabelo e Leitão (2015). Em suas pesquisas sobre os antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos – *slogan* assumido pelo governo cearense – as autoras apontam que no Programa de Reformas Educativas para a América Latina e Caribe (PRELAC), aprovado em 2002, em Havana, Cuba, são postos cinco focos prioritários:

1 - nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos; 2 - nos docentes e no fortalecimento de seu protagonismo na reforma educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; 3 - na cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; 4 - na gestão e na flexibilização dos sistemas educacionais, para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; 5 - na responsabilidade social pela educação, para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados (RABELO; LEITÃO, 2015, p. 38-39).

Se observarmos bem, perceberemos que essas prioridades se relacionam intrinsecamente com as reformas orientadas, especialmente, na década de 1980, e continuam na agenda dos organismos multilaterais para as reformas educacionais que vêm sendo implementadas nas escolas públicas brasileiras sistematicamente, através de programas e projetos, a exemplo do Programa Mais Educação, sobre o qual fizemos análise anteriormente.

Na reforma da educação do Ceará, instituída pelo governo Tasso Jereissati, esses focos compõem a sua base, como podemos compreender, a partir das ações desenvolvidas na educação cearense do período de 1995 a 2000, apontadas por Naspolini (2001) como avanços. O ex-secretário de educação registra que em relação à gestão educacional, o governo promoveu a universalização do acesso ao ensino fundamental, por crianças e adolescentes de 7 a 14 anos; o acesso da população de 15 a 17 anos, parte destes alunos no ensino médio; a redução do índice de abandono escolar no ensino fundamental; a implantação da metodologia do Telecurso 2000 no Projeto Tempo de Avançar do ensino fundamental e do ensino médio para a regularização do fluxo escolar; a expansão de turmas de Educação de Jovens e Adultos; a implantação do atendimento integrado nas escolas para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais; a regularização das escolas indígenas; a municipalização do ensino fundamental; a estadualização do ensino médio; a implementação de Conselhos Escolares nas escolas estaduais e eleições de diretores; a instituição de sistemas de Gestão Escolar: SPAECE, em 1992, Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP), no ano de 1996 e Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE), em 1997; a negociação e empréstimo concedido pelo Banco Mundial especificamente para a educação; a criação dos Centros Regionais de desenvolvimento da Educação para descentralização da gestão, planejamento e acompanhamento educacional; a

escolarização da merenda escolar; a realização de parcerias com entidades da sociedade, como o UNICEF, o Fórum da Educação e o Poder Judiciário; Concurso único para professores das redes estadual e municipal (NASPOLINI, 2001).

Se para Naspolini (2001) essas ações denotam um avanço na educação cearense ocorrida entre os anos de 1995 e 2000, em nossa análise, esse conjunto de realizações cumpre as determinações do Banco Mundial para a educação e reafirma a dependência existente entre este e o governo que legaliza essas determinações sob o argumento de melhoria da educação. Isso porque ao realizar empréstimos aos países e estados, uma das exigências do acordo imposta pelo Banco Mundial é que ele acompanhe o investimento realizado mediante a implementação de reformas gerenciais, das quais fazem parte o uso de sistemas de monitoramento e controle, como esses elencados pelo ex-secretário de educação – SPAECE, SIGE e SAP. Por outro lado, a descentralização das ações do Estado e o chamamento à participação da sociedade civil são recursos utilizados pelo Banco Mundial como parte das reformas gerenciais (SILVA, 2018). Disso decorre os supostos avanços elencados por Naspolini (2001), como a universalização do acesso à educação por crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, e jovens de 15 a 17 anos; redução do índice de abandono escolar e do fluxo escolar com o Telecurso 2000; expansão da Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

Essas ações são prescritas no receituário das reformas orientadas pelos organismos internacionais, não podendo ser vistas como bondade do governo ao “se preocupar” com a formação dos indivíduos, até porque o projeto capitalista para a educação das camadas pobres, busca assegurar apenas um currículo mínimo, por meio de um processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos tácitos, utilitários, cotidianos e pragmáticos. Nessa linha, o discurso de democratização da escola, recorrendo à criação de Conselhos Escolares e grêmios estudantis, é uma estratégia para tentar desviar o objetivo de monitorar e controlar a escola, uma vez que esta precisa responder positivamente aos sistemas de gestão escolar, de desempenho da aprendizagem e de acompanhamento pedagógico criados pelo Estado como parte do contrato realizado com o Banco Mundial por ocasião dos empréstimos financeiros. Responder de forma positiva, neste caso, significa cumprir com as metas estabelecidas pelo Banco Mundial.

Contrariando esses supostos avanços, afirmamos que a educação termina por ser usada como mecanismo de formação precarizada dentro da lógica do capital, que precisa de indivíduos que se adaptem às suas demandas flexíveis e polivalentes. Concordamos com Freres e Rabelo (2015), quando afirmam que tudo isso ocorre

[...] sob um discurso falseador de “democratização da escola”, esta passou a restringir sua função ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo mínimos que devem ser oferecidos para a classe trabalhadora. É sobre essa classe que recai o prejuízo da negação do conhecimento sistematizado, pois, à medida que o capital se amplia, mais é necessária a utilização de diversos mecanismos político-ideológicos para o controle social, tendo em vista a aquiescência de nossas subjetividades (FRERES; RABELO, 2015, p. 65. Grifos do original).

O outro setor em que Naspolini (2001) destaca avanços é no desenvolvimento técnico-pedagógico. Nessa área, ele pontua que ocorreram a implantação dos Ciclos de Formação, com a universalização em 2000; a formação inicial de docentes em serviço para as redes estadual e municipal através do Programa de Formação de Professores em Nível Superior (MAGISTER/CEARÁ) e do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), respectivamente; o desenvolvimento do Projeto Escola Viva, por meio da ação interinstitucional dos setores da educação, ação social, saúde, cultura e ciência e tecnologia; a realização do Festival de Talento da Escola Pública (FESTAL) e a organização de grêmios estudantis para a promoção do protagonismo juvenil; o repasse das turmas de educação infantil para a rede municipal e a criação de Comissões Regionais e Municipais de Educação Infantil.

A implementação dos Ciclos de Formação é uma das estratégias utilizadas para cumprir com os preceitos das reformas educacionais. A concepção pedagógica dos Ciclos de Formação é estruturada no construtivismo de Piaget, que ganhou espaço no Brasil nos anos de 1980, através dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos pela pedagoga Emilia Ferreiro e pela psicóloga Ana Teberosky, ambas argentinas. Sob a justificativa de minimizar a repetência, que leva à evasão escolar, o governo reorganizou a estrutura escolar em Ciclos de Formação. Assim, os alunos transitariam de um ciclo para outro sem serem reprovados, devido à possibilidade de as lacunas existentes na aprendizagem poderiam ser revistas nos anos seguintes. A soma entre a implementação dos Ciclos de Formação e a teoria construtivista, a qual fundamentava o processo de ensino e aprendizagem, nessa nova proposta de organização escolar, culminou em um sistema de aprovação automática, em que, muitas vezes os alunos não demonstravam ter apreendido os conhecimentos relativos ao ano do seu ciclo.

Assim como as reformas iniciadas na década de 1920 nos estados brasileiros, as reformas instituídas no Ceará são de cunho psicológicas, isso porque, consoante Miranda (2005), elas apresentam a contraposição de duas premissas básicas:

1. Quanto ao aluno: nas pedagogias psicológicas, a aprendizagem se dá mediante a ação do aluno sobre os objetos. Tal princípio se contrapõe à pedagogia tradicional, na qual o aluno recebe passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor;

2. Quanto ao professor: nas pedagogias psicológicas, seu papel é de mediador ou facilitador do processo de aprendizagem do aluno: ele deverá ser capaz de desencadear situações-problema. Na pedagogia tradicional, o professor preside todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem e tem maior controle sobre a ação do aluno (MIRANDA, 2005, p. 34)

Seguindo a teoria construtivista, nos Ciclos de Formação, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser centrado no aluno que, supostamente, constrói o seu próprio conhecimento, sendo considerado um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Já o professor, torna-se coadjuvante, é entendido como alguém que apenas colabora com o momento de aprendizagem, ao elaborar situações que desafiem os alunos, sozinhos ou em grupos, a pensarem em como encontrar as respostas para os problemas colocados, caracterizando o desenvolvimento da autonomia para aprender. Para o construtivismo, dessa maneira, os estudantes adquirem estratégias de como procederem frente ao conhecimento, que é “construído” a partir de situações cotidianas, utilitárias e espontâneas. Em sua análise, Saviani (2013) afirma que as ideias escolanovistas fazem parte do lema “aprender a aprender”, pois

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade. configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013, p. 431).

Endossando a discussão, Miranda (2005) ressalta que ao adotar as duas premissas descritas por ela anteriormente – em relação às pedagogias psicológicas e à pedagogia tradicional –, o processo de ensino e aprendizagem sofre inúmeras consequências. Dentre elas, passa-se a requerer maior autonomia para o aluno, de modo que este possa adquirir conhecimento, o qual só pode ser “construído” na interatividade entre sujeito e objeto, sendo apenas auxiliado pelo professor; há maior valorização do processo de aprendizagem em detrimento do processo de ensino; exigência de maior dinamismo na atuação do professor, que deve ser mais construtivo, mais reflexivo, um verdadeiro “pesquisador” e deve se colocar como aprendiz, alguém que constrói o seu próprio conhecimento; o eixo da avaliação da aprendizagem é modificado, reconhecendo-se o erro como construtivo e indispensável para o processo de aprendizagem, em virtude de os estudantes apresentarem uma lógica própria de pensamento e terem adquirido experiências vivenciadas no cotidiano, as quais devem ser valorizadas na sala de aula, ao serem desafiados a resolverem as situações-problemas; o

processo de socialização dos alunos se desenvolve a partir da cooperação e da interação com os colegas, características que contribuem para que os (futuros) trabalhadores se adaptem a um mercado em constante transformação; é requerida do professor uma postura tida como “democrática”, ou seja, que ele dialogue com os alunos, pois estes agora intervêm expressamente nos processos de decisão; a sala de aula passa a ser um lugar de experimentação, espontaneidade, menos ordeira e silenciosa; por fim, a escola é concebida como espaço propício aos desafios da revolução informacional, do “novo paradigma do conhecimento”.

As reformas educacionais sob a lógica da psicologização, introduzem nas escolas públicas, através da teoria construtivista de Piaget, conforme pudemos perceber, as pedagogias do aprender a aprender (SAVIANI, 2013), desencadeando uma reestruturação no processo de ensino e aprendizagem, de modo a descaracterizar o conhecimento, que passa a ser secundário, enquanto se valoriza cada vez mais o processo e a aprendizagem, que devem ocorrer de forma espontânea e de acordo com o ritmo e as experiências trazidas pelos estudantes para a sala de aula.

Retomando os supostos avanços ressaltados por Napolini (2001), por ocasião das reformas educacionais implementadas no Ceará, podemos afirmar que a promoção do programa de formação docente realizado pela SEDUC busca cumprir o Art. 62, da LDB 9.394/96, que diz:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 34-35).

A oferta dos programas e formação docente tinham como objetivo diminuir o quantitativo de professores que não detinham o nível requerido pela LDB para continuarem atuando nos níveis de ensino nos quais estavam lotados. Cabe destacar a municipalização e a estadualização como fomentadoras da necessidade de formação do docente. Com as turmas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais ficando sob a responsabilidade dos municípios, a formação passou a ser uma exigência, visto que antes, parte dessa população, sobretudo do ensino fundamental era atendida pela rede estadual de ensino. Do mesmo modo, quando a SEDUC ficou responsável pela oferta prioritariamente de ensino médio, os professores precisaram ser formados para atuarem nesse nível de ensino. Por isso, com o PROFORMAÇÃO, buscou-se diminuir o quantitativo de professores leigos, aqueles que lecionavam nas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas que não

havam concluído a formação em nível médio com habilitação para o magistério. O MAGISTER/CEARÁ, foi destinado à formação de professores que ministravam aulas nas turmas do ensino médio e que não apresentavam habilitação para as áreas específicas.

Seguindo nossa análise, cumpre discutirmos sobre o Projeto Escola Ativa, ressaltado por Napolini (2001) como um dos maiores projetos de ação interinstitucional. Esse projeto, voltado para o atendimento de classes multisseriadas⁴⁴, traz em seu fundamento, as premissas do escolanovismo de Dewey e do construtivismo de Piaget. O ensino é organizado mediante atividades que envolvem setores como educação, saúde, cultura, ação social, ciência e tecnologia, configurando o projeto como interinstitucional, o qual nos lembra o Programa Mais Educação. Nesse sentido, por meio do desenvolvimento desse projeto, o governo propõe formação para os professores que atuam nessas escolas, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes que compõem essas turmas multisseriadas.

Nas reformas educacionais instituídas a partir de 1995, no governo de Tasso Jereissati, encontramos a presença de empresas de capital privado definindo o modelo de ensino e o currículo a ser ensinado. Sob o intuito de regularizar o fluxo escolar, a SEDUC implantou o projeto Tempo de Avançar, com a metodologia do Telecurso 2000, por meio de convênio com a Fundação Roberto Marinho e a Editora Globo. Segundo Napolini (2001),

O programa desenvolvido ofereceu uma iniciativa inédita de estímulo aos professores, visando a erradicação do déficit de educação básica entre jovens e adultos, com prioridade para os jovens de 15 a 29 anos, sem formação no ensino fundamental. Uniram-se, num empreendimento do Instituto Multiplicar, empresas privadas, instituições governamentais e internacionais que reconhecendo e incentivando as atividades dos professores do projeto *Tempo de Avançar*, em parceria com o governo do estado do Ceará e a Fundação Roberto Marinho, remuneraram através de bônus em dinheiro no valor de R\$ 20,00 por disciplina e por aluno, o bom desempenho dos professores dos 50.000 alunos que tiveram melhor aproveitamento na conclusão do Ensino Fundamental, o que resultou no bônus médio de R\$ 2.000 por professor (NASPOLINI, 2001, p. 175. Grifos do original).

Como vemos, o público-alvo do projeto Tempo de Avançar é formado por jovens com idade entre 15 e 29 anos, cuja maioria já trabalha ou está prestes a entrar para o mercado de trabalho, como é o caso dos mais jovens de 15 e 16 anos. Em nossa análise, essa ação do governo, na realidade, está alinhada à formação precarizada de mão de obra para o mercado de trabalho. Acrescente-se ainda uma formação, sem dúvida, aligeirada, pois o tempo de estudo

⁴⁴ Classes multisseriadas são turmas compostas por estudantes de diversas séries/anos. A organização das turmas leva em consideração, dentre outros critérios, a proximidade dos conhecimentos apresentados pelos estudantes e a série/ano em que se encontram. Essas turmas são encontradas nas escolas localizadas nas zonas rurais dos municípios, por isso, são denominadas de escolas do campo.

correspondente a cada nível de ensino era de um ano para os anos finais do ensino fundamental e um ano e três meses para o ensino médio. Por meio desse projeto, o governo, por um lado, elevou os índices escolares em relação ao quantitativo de jovens que concluíram o ensino fundamental e o ensino médio; por outro lado, respondeu às demandas dos empresários locais, tendo em vista a necessidade do capital em formar trabalhadores flexíveis, polivalentes e com um mínimo de conhecimento para que possam se adequar aos ditames capitalistas. Nas palavras de Napolini (2001, p. 175), com o lançamento do projeto no ano 2000 “[...] foram instaladas 4.111 tele-salas em 2.893 unidades escolares, sendo atingidos 100.604 alunos do ensino fundamental e 39.983 alunos do ensino médio”. O que o ex-secretário não chegou a expor é que muitas dessas salas de aula funcionavam dentro das próprias empresas, como um anexo das escolas, sob a justificativa de melhorar o acesso dos trabalhadores à aprendizagem, quando na verdade, utilizando-se da educação, “[...] o capital oferece a formação que interessa ao processo de acumulação privada da riqueza: fragmentada, aligeirada, superficial e instrumental” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 45-46).

O modelo gerencial implementado nas reformas educacionais se efetiva através desse projeto, por incluir em seu âmbito o sistema de bonificação para professores. Velada sob o argumento de valorização docente e incentivo à permanência dos estudantes na escola, para que concluam o ensino fundamental ou médio, o sistema de bonificação busca esconder o controle sobre o trabalho dos professores, bem como o princípio do individualismo, da competição e meritocracia. Desse modo, excluindo-se a realidade objetiva e com ela as contradições, mediações e múltiplas determinações, instaura-se nessas salas de aula a ideologia de que cada um, individualmente, é capaz de conquistar seu objetivo: o aluno, concluir o ensino fundamental ou médio, de que tudo depende somente dele; o professor, que os estudantes aprendam e concluam o nível de ensino, pois, assim, ele será reconhecido como o professor que tem bom desempenho, um professor competente e, por isso, merece um reconhecimento financeiro, o que faz com que o docente institua um sistema de cobrança dos alunos para que aprendam e de si próprio também. O suposto reconhecimento através da bonificação reforça a ideia de que as conquistas são individuais e não dependem das oportunidades que aparecem, ou seja, o que o indivíduo é, depende exclusivamente dele. Essa é uma estratégia utilizada pelo modo de produção toyotista, no qual, consoante Alves (2011), busca-se capturar a subjetividade dos trabalhadores por meio de bonificação mensurada por um sistema de avaliação de desempenho. Assim, incentiva-se o espírito competitivo entre os trabalhadores, bem como mantém-se o controle sobre seu comportamento. Uma marca visível da presença do capital no desenvolvimento do projeto Tempo de Avançar 2000 é a relação desenvolvida entre a

aprendizagem dos estudantes e o pagamento da bonificação, em que para cada aluno que conclui a etapa, corresponde um valor em dinheiro que compõe a bonificação final do professor. Isso nos lembra o que Marx (2013) denomina de salário por peça, no qual a qualidade do trabalho passa a ser controlada “[...] pelo próprio produto, que tem de possuir uma qualidade média para que se pague integralmente o preço de cada peça” (MARX, 2013, p. 623).

Ao final do último mandato do governo de Tasso Jereissati (1999-2003), Naspolini (2001) já anunciava a continuidade das reformas educacionais, colocando como desafio a adequação do setor educacional ao movimento em torno do que denominou de Escola do Novo Milênio e afirmava como ponto central e “[...] talvez o ponto de inflexão e mutação da política educacional cearense – a promoção da qualidade a partir da sala de aula e liderada pelos atores que permanecem na escola – os professores” (NASPOLINI, 2001, p. 184). Baseado nesse ponto central, Naspolini (2001) coloca sobre a escola a responsabilidade da promoção da qualidade da educação que o governo persegue, claro, dentro dos preceitos capitalistas, apontando que para a continuidade das reformas educacionais no Ceará, que ele denomina de segunda geração, “[...] exigirá a articulação de três conceitos básicos de gestão educacional cearense: autonomia escolar, descentralização e avaliação” (NASPOLINI, 2001, p. 185).

Nossa intenção com essa análise inicial sobre as reformas cearenses que tiveram seu desenvolvimento mais explícito no governo de Tasso Jereissati, foi para demonstrar as bases sobre as quais vai sendo construída a concepção de educação integral que o estado do Ceará adota em seu projeto de educação, conforme veremos ao longo deste capítulo. Sobre o conjunto de ações e estratégias apresentadas, serviram de apoio para que os governos pudessem dar continuidade às reformas educacionais e, ao mesmo tempo, ampliassem essas reformas com o fortalecimento e/ou criação de novos programas e projetos implementados nas escolas públicas. Verificaremos ainda, a presença cada vez mais acentuada de empresas de capital privado interferindo na formação de estudantes e professores, tuteladas pelo estado cearense, mormente, nos governos de Cid Gomes (2007-2010; 2011-2014) e Camilo Santana (2015-2018; 2019-2022).

Em seu plano de trabalho para a educação, intitulado “Escola Melhor, Vida Melhor”, o qual teve à frente da SEDUC a professora Sofia Lerche Vieira, o governo de Lúcio Alcântara (2003-2006), definiu quatro princípios norteadores, a saber: “[...] a questão do desempenho escolar como indicador de sucesso, o papel dos sistemas de avaliação nesse processo, a busca por uma gestão por resultados e o possível impacto de uma cultura de avaliação sobre o sistema escolar cearense” (VIEIRA, 2007, p.48). Os princípios elencados pela ex-secretária de educação apontam, claramente, para o alinhamento às orientações dos organismos multilaterais,

uma vez que tais princípios fundamentam as reformas educacionais, as quais fazem parte da agenda do Banco Mundial para a educação. Reformas essas que tiveram início ainda no governo de Gonzaga Mota (1983-1987) e foram sendo ampliadas e consolidadas nos governos subsequentes de Ciro Gomes e Tasso Jereissati.

O governo de Lúcio Alcântara respondeu muito bem às demandas do capital em crise estrutural, no âmbito da educação. Isso porque

Nessa reconfiguração estrutural do capital em crise, a educação foi atrelada, de forma prioritária, ao setor produtivo como um complexo importantíssimo tanto para a formação do trabalhador necessário e útil à produção como para a manipulação das consciências na sociabilidade humana” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 34).

Nessa lógica, os princípios descritos supra foram seguidos rigorosamente, sob o pressuposto da oferta de educação de qualidade, a qual estava aliada à mensuração do desempenho dos estudantes por meio dos sistemas de avaliação estandardizada. Assim, para o governo do Ceará, o desempenho escolar dos discentes era o indicador de sucesso escolar. De outro modo, as avaliações padronizadas passaram a ser o sistema responsável por medir o nível de aprendizagem dos alunos, cujo resultado tornou-se o indicador de medida do cumprimento do desempenho da função social da escola pública cearense. Observamos, portanto, que esse governo coloca como centro do projeto de educação a gestão por resultados, destacando na cultura de avaliação do desempenho escolar o ponto principal a ser implementado nas escolas e com isso, transformando as subjetividades dos indivíduos incluídos no processo: diretores, coordenadores escolares, professores, estudantes, demais funcionários da escola e pais, mães e responsáveis.

Frente ao objetivo de instituir a gestão por resultados, Vieira (2007) destaca dois sistemas burocráticos implementados nas escolas no ano de 2004, segundo ela, para contribuir com a direção das escolas e com os professores no planejamento e gestão de resultados. Um desses sistemas refere-se à Gestão Integrada da Escola (GIDE), através da qual foram elegidas como metas pedagógicas o aumento da aprovação, redução do abandono escolar, melhoria dos indicadores do SPAECE e maior aprovação dos estudantes no vestibular e em concursos públicos. O outro sistema de gestão por resultados foi o Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE), por meio do qual, de acordo com Vieira (2007), passou a ocorrer maior interação entre as escolas, o Centro Regional de Desenvolvimento da

Educação (CREDE)⁴⁵ e a SEDUC.

Em nossa análise, a introdução da gestão por resultados na educação traduz-se na transformação da educação nos moldes de uma empresa, visto o ajuste que é realizado em toda a estrutura educacional para gerar resultados, mediante o controle do trabalho executado por todos na escola, sobretudo por diretores, coordenadores e professores; monitoramento sistemático de indicadores e metas preestabelecidas por pessoas externas às escolas e, na maioria das vezes, profissionais de áreas não afins à educação, e que não apresentam conhecimento da realidade escolar; controle do currículo a ser ensinado, seja por meio da definição de matrizes curriculares, apostilamento ou formação continuada de professores, ou da combinação de dois ou três desses aspectos ao mesmo tempo; adaptação do currículo aos conhecimentos necessários à formação de indivíduos para o mercado de trabalho; dentre outras.

Nesse entendimento, Brito e Silva (2022), denunciam que, a partir da década de 1990, nas escolas públicas brasileiras,

[...] a prática educativa tem sido orientada por parâmetros fundamentais da gestão por resultados (GPR), a introduzir na escola o princípio da *accountability* e evidenciar a concorrência e meritocracia como elementos no desenvolvimento da aprendizagem, aproximando o ato educativo e o espaço escolar aos princípios empresariais, à medida em que a ação didático-pedagógica é determinada por organismos externos formuladores de metas a serem atingidas nas avaliações padronizadas (BRITO; SILVA, 2022, p. 3. Grifos do original).

Ao perseguir a construção da cultura de avaliação, Vieira (2007) identifica dois elementos que considera fundamentais: “A difusão dos resultados do Spaece e a incorporação de indicadores de movimento escolar (taxas de aprovação e abandono, sobretudo) [...]” (VIEIRA, 2007, p. 54). Esses elementos passaram a ser prioridade quando era secretária de educação do estado do Ceará. O investimento realizado pelo governo para implementar a cultura de avaliação passou pelo ajuste do currículo escolar, formação docente, premiação das escolas e parcerias com empresas de capital privado.

Assim sendo, uma das primeiras ações adotadas foi a análise dos currículos escolares, comparando-os às matrizes curriculares que serviam de base para a elaboração das avaliações padronizadas, aplicadas pelos sistemas de avaliação SPAECE e SAEB. A conclusão foi de que havia divergência entre elas. Em conformidade com Vieira (2007),

Tal descompasso evidenciou a necessidade de encontrar formas de aproximação entre o currículo teórico e o currículo real. Essa aproximação requer um caminho de mão

⁴⁵ A partir de 2007, no governo de Cid Gomes, passou à denominação de Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, mantendo a mesma sigla, CREDE.

dupla – do sistema para a escola e desta para aquele – em permanente diálogo, visando superar o fosso entre aquilo que o sistema de avaliação busca mensurar e o ensino ministrado por professores. Esse alinhamento se faz imprescindível para a melhoria dos resultados das avaliações de sistema (VIEIRA, 2007, p. 54).

O que ocorreu na realidade das escolas, foi o ajuste do currículo escolar aos conteúdos cobrados nos testes padronizados. O currículo real, como denominou Vieira (2007), passou a ser regulado pelas competências e habilidades postas nas matrizes curriculares do SPAECE e SAEB, principalmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O caminho de mão dupla defendido pela ex-secretária de educação, no contexto da gestão por resultados e da cultura de avaliação, não tem condição de ocorrer, pois como poderia a escola propor os conteúdos que deveriam ser avaliados pelos sistemas, se esses conteúdos são definidos pelos organismos multilaterais? A consequência da aproximação entre o currículo teórico – das matrizes das avaliações padronizadas – e o currículo real, é o estreitamento curricular (FREITAS, 2011) ocasionado pelo ajuste do segundo em detrimento das competências e habilidades do primeiro.

Nessa direção, outra estratégia implementada pela SEDUC foi a realização de oficinas de construção de itens do SPAECE. Para tal, foram convidados professores que, de acordo com Vieira (2007), orientados por especialistas, aprenderam a elaborar itens que poderiam ser utilizados nas provas do SPAECE. Desse modo, pretendeu-se “[...] fortalecer a comunidade de professores para que estes assumam o lugar de sujeitos ativos na definição de uma cultura de avaliação” (VIEIRA, 2007, p. 54). Não há como negar o caráter gerencial reforçado nas escolas do Ceará, por meio da cultura da avaliação. Primeiro regularam o currículo escolar, em seguida, formaram os professores para elaborarem questões nos moldes dos testes padronizados. Dessa forma, a cultura de avaliação foi se materializando nas escolas públicas cearenses, mediante estratégias realizadas intencionalmente para esse fim. A formação dos estudantes toma como direção o aprofundamento das competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, visto que as matrizes curriculares das avaliações padronizadas são alinhadas ao Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um dos organismos multilaterais que participa da definição da agenda educacional das escolas públicas, principalmente, para os países de economia periférica como o Brasil. As pesquisas de Spring (2018) apontam que

Hoje, a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial estão promovendo mundialmente o ensino baseado em habilidades, e muitos países estão alinhando os

seus currículos escolares às habilidades consideradas necessárias para o mercado e para o crescimento econômico. A OCDE define habilidades como “a capacidade de fazer algo”, o que poderia incluir a capacidade de operar uma máquina (habilidade técnica) ou a capacidade de relacionar-se bem com os outros (habilidade interpessoal). A instrução baseada em habilidades, dizem, resolverá a maior parte dos problemas econômicos, incluindo os problemas do crescimento e desenvolvimento econômicos, do desemprego e das desigualdades de renda (SPRING, 2018, p. 96. Grifos do original).

A cultura de avaliação que o estado do Ceará buscou implantar em seu sistema educacional, configura-se como uma das ações voltadas para responder aos objetivos da OCDE e, por extensão, colaborar com a resolução dos problemas econômicos gerados pela crise estrutural do capital que se arrasta desde a década de 1970. O que aparentemente é apenas uma estratégia que tem como finalidade a qualidade da educação, como se estivesse dissociada dos outros complexos sociais, faz parte de uma totalidade, composta por determinações, contradições e mediações que influenciam todos os complexos que compõem a sociedade, incidindo sobre o modo de vida dos indivíduos.

Mais uma estratégia empreendida pela SEDUC com vistas à implantação de uma cultura de avaliação pelas escolas, relaciona-se à formação de professores. O governo ofertou, ao todo, 2.500 bolsas de especialização para docentes do ensino médio que ministravam disciplinas básicas do currículo. Dessas, 500 bolsas de especialização na modalidade de educação a distância foram destinadas aos professores que lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Vieira (2007) evidencia que os cursos procuraram “[...] focalizar questões específicas do processo de ensino-aprendizagem para esse nível de ensino e se colocam como estratégia de valorização do professor, possibilitando que os professores adquiram uma pós-graduação *lato sensu*” (VIEIRA, 2007, p. 55. Grifos do original). Enquanto valorizou os professores contribuindo com a sua formação em nível de especialização, o governo do estado do Ceará aproveitou essa estratégia para priorizar a formação de um considerável quantitativo de professores em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas pelo SPAECE e SAEB. Assim, coloca-se sobre esses professores, mesmo que indiretamente, a responsabilidade do desempenho dos estudantes nessas duas disciplinas, visto a formação ofertada.

A cada ação implementada, percebe-se, claramente, a intenção de fortalecer a gestão por resultados e a inculcação da cultura de avaliação nas escolas públicas estaduais cearenses, como é o caso do projeto Agentes de Aprendizagem (AGCAP) e da seleção de projetos por editais públicos. O primeiro tinha como objetivo preparar os estudantes para as avaliações padronizadas do SAEB em 2005 e do SPAECE em 2006. Consistia, pois, em uma espécie de

treinamento dos estudantes para os testes que seriam aplicados. Essa ação encaminha uma lógica tecnicista a ser considerada pelas escolas: o desenvolvimento de uma preparação específica dos estudantes para atingirem as metas propostas nos testes dos sistemas de avaliação, o que nem sempre reflete o nível de conhecimento dos estudantes mensurados. A outra estratégia carrega a mesma característica: o treinamento dos estudantes para responderem às avaliações do SPAECE e SAEB. A ação consta da submissão – aberta à sociedade – de projetos a serem desenvolvidos nas escolas, “[...] destinados à apresentação de propostas de melhoria do ensino de Português, de Matemática e de redução do abandono escolar” (VIEIRA, 2007, p. 55). Podemos supor que, para o governo do Ceará, a implementação dessas ações concorre para a melhoria da educação. No entanto, conforme nossas análises, tais ações têm como finalidade ajustar o processo de ensino e aprendizagem ao modelo gerencial, utilizado pelas empresas, sob o argumento de tornar a escola produtiva, eficiente e eficaz no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes. O que está em jogo é que os ajustes realizados – sobretudo no currículo escolar e na formação de professores – estão alinhados às demandas do mercado de trabalho que, sob a lógica do capital, definem o perfil dos trabalhadores a serem formados. Concordamos com Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), quando afirmam que

[...] a principal receita prescrita pelo capital em crise para a educação desses povos subdesenvolvidos é esta: a adequação da escola, da ciência e da técnica à lógica do mercado, o que é feito através de manobras que, em última análise, contribuem para o aprofundamento da alienação do trabalhador (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 26-27).

Com isso, a escola deixa de cumprir sua função, colocando em segundo plano o ensino do patrimônio cultural, construído ao longo da história da humanidade, enquanto a centralidade da formação dos estudantes passa a ser os conhecimentos próprios para tornar esses indivíduos empregáveis, lembrando que na sociedade do capital, não há emprego para todos. Nesse contexto, cabe destacar, fundamentados em Saviani (1991, p. 21), a função da escola que, como ele bem coloca, consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O autor afirma que o objeto da educação se realiza na identificação da cultura que precisa ser acessada pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem seres sociais e, ao mesmo tempo, na descoberta dos meios adequados para atingir esse objetivo. Na continuidade, explica que,

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser

assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 1991, p. 21).

Na escola moderna, devido às reformas educacionais que vêm sendo instituídas, ora por meio de programas e projetos, ora através de ações aparentemente isoladas, os conteúdos clássicos estão sendo relegados em detrimento do ensino de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Essa situação torna os estudantes vulneráveis às condições que lhes são impostas pelo capital, visto que deixam de acessar os conhecimentos acumulados pela humanidade, os quais contribuem para a humanização dos homens, uma vez que esses conhecimentos não são garantidos pela natureza, como os meios de subsistência o são.

A última estratégia relatada por Vieira (2007) para a efetivação da gestão por resultados e da cultura de avaliação, remete-se ao Prêmio Escola Destaque, criado no ano de 2005, o qual consistia em premiar com um salário adicional os professores das escolas que apresentassem melhoria no desempenho dos alunos, tendo como parâmetro a taxa de aprovação e a taxa de abandono, enquanto indicadores de rendimento, e os resultados do SPAECE. Aqui reside o reforço aos princípios da competitividade e da individualidade, os quais são inerentes ao princípio da meritocracia. Com a instituição do prêmio, lançou-se a competição – como elemento fomentador da corrida pela suposta aprendizagem –, entre as escolas e os professores, pois o prêmio seria entregue aos professores cujos alunos se destacassem na proficiência do SPAECE e às escolas passariam a ser conhecidas como “escola destaque” por ter no seu quadro professores premiados e pelos resultados do SPAECE atestarem que seus alunos estão aprendendo. Nesse quadro, as contradições se apresentam em todo o processo de desenvolvimento do prêmio. Primeiro, no tocante ao desempenho da aprendizagem dos estudantes, medido por um teste padronizado baseado em competências e habilidades próprias do campo empresarial; depois, por essas competências e habilidades representarem um conjunto restrito de possíveis conhecimentos adquiridos pelos estudantes; ademais, com as técnicas de treinamento ensinadas pela própria SEDUC, como vimos no decorrer de nossa discussão, os alunos podem responder corretamente os itens que compõem a prova sem dominarem as competências e habilidades cobradas; por fim, poderíamos afirmar que essas avaliações não podem ser usadas para determinar quais alunos, professores ou escolas são melhores e quais

devem ser consideradas piores. Tais contradições surgem porque a escola não se desenvolve isolada da sociedade, isto é, ela faz parte da totalidade social e como tal, está suscetível às determinações dos demais complexos sociais. Sobre esse debate, Freitas (2011) sublinha que há um encantamento em relação às novas teorias de medição que tem desprezado discussões fundamentais para a educação. O autor aponta que

Uma delas é o fato de que estas técnicas medem competências e habilidades e não o conhecimento, o conteúdo escolar, diretamente. Isso é, aparentemente, uma vantagem, pois os sistemas escolares diferem quanto aos conteúdos e formas de ensino destes – não somente entre professores, mas entre escolas e redes de ensino. Indagar sobre o conteúdo, diretamente, implicaria em garantir que eles fossem comparáveis entre os avaliados. Mas investigando habilidades ou competências, esta questão fica minimizada, pois os itens dos testes dizem respeito a “situações” ante as quais o “aluno proficiente” mobiliza seu conhecimento para resolver. A medida do conhecimento é, portanto, indireta. Supõe-se que se resolveu a questão, então, domine o conteúdo (FREITAS, 2011, p. 13. Grifos do original).

Saviani (2011) pontua, ainda, que muitos estudiosos clássicos dos testes alertam para o fato de que nem todos os objetivos educacionais são passíveis de medição no formato de competências e habilidades; e continua, ressaltando que o uso dos testes padronizados propicia a redução, por um lado do ensino às disciplinas avaliadas, de modo geral, Língua Portuguesa e Matemática e, por outro lado, quando são escolhidas dentro da disciplina a ser avaliada, quais competências e habilidades serão mensuradas nos testes.

Esse governo, assim como o anterior, estabeleceu parcerias com empresas de capital privado, a exemplo da Fundação Lemann, atribuindo a essas parcerias a aprovação de alunos no vestibular, como podemos depreender da fala de Vieira (2007, p. 56): “Graças ao apoio de uma das parcerias desenvolvidas (Fundação Lemann), o Ceará teve a alegria de ver um aluno egresso da escola pública no ITA, assim como aprovações para cursos disputados como Medicina, Odontologia e Direito”. A ex-secretária de educação não fornece mais detalhes sobre essas aprovações, porém, causa-nos espanto que essa conquista seja atribuída a uma empresa de capital privado, quando o aluno estudava na escola pública há anos, adquiriu um conjunto de conhecimentos por meio das aulas ministradas por diversos professores e, de acordo com esse depoimento, só foi possível ser aprovado em um vestibular concorrido, por conta do apoio dessa empresa. Para nós, parece mais uma propaganda para incutir na sociedade a ideia de que a escola pública cearense só consegue cumprir com a função de ensinar se permitir que empresas de capital privado como essa definam o currículo, a formação dos professores e o material apostilado que a ser usado; ao passo que acena para os profissionais da educação, buscando afirmar que por meio de parcerias com essas empresas a aprendizagem estaria garantida.

As bases das reformas educacionais forjadas por esses governos respaldaram os projetos e as políticas públicas educacionais instituídos pelos governos seguintes – Cid Gomes e Camilo Santana. Estes, aprofundaram as reformas iniciadas por Gonzaga Mota, Tasso Jereissati e Lúcio Alcântara, fortalecendo a gestão por resultados e a cultura de avaliação como elementos centrais na busca por educação de qualidade, teoricamente. Cumpre anunciar que entre o governo de Cid Gomes e o de Camilo Santana, a continuidade das políticas educacionais foi um marco, visto que apoiado pelos Ferreira Gomes, Camilo Santana tornou-se o sucessor de Cid Gomes, embora filiados a partidos diferentes⁴⁶. Nesses governos, sob a justificativa de priorizar a educação, vimos a SEDUC estabelecer parcerias com inúmeros institutos e fundações que representam empresas de capital privado, determinando os rumos da educação cearense, desde o que diz respeito à alfabetização até o ensino médio.

O primeiro mandato de Cid Gomes ocorreu entre 2007 e 2010. Em seu plano de governo “Novo Jeito de Fazer”, assinalou o compromisso de realizar um trabalho com a participação da representação da sociedade, do poder local e do setor privado. Apoiou seu governo no que intitulou de três grandes orientações estratégicas, a saber: “Economia para uma vida Melhor, Sociedade Justa e Solidária, Gestão, Ética Eficiente e Participativa” (CEARÁ, 2007, p. 8). Através desses eixos, o governo fez a ousada promessa de ofertar oportunidades iguais a todos os cearenses, com o intuito de que ascendessem social e economicamente, sem comprometer o equilíbrio fiscal do estado. Segundo o Plano (CEARÁ, 2007), as estratégias que foram implementadas intentaram

[...] alcançar o crescimento sustentado e promover a inclusão econômica e social das populações, sem, no entanto, afetar o seu equilíbrio fiscal. Para isso, foram considerados cenários macroeconômicos e fiscais consistentes que não comprometessem a capacidade de financiamento e dos gastos públicos, estando eles rigorosamente ajustados ao programa de ajuste fiscal do Estado (CEARÁ, 2007, p. 8).

Embora afirmando ter estudado os cenários macroeconômicos e fiscais para propor estratégias no campo da inclusão econômica e social, o governo acabou por não considerar situações que pudessem desestabilizar seus planos. Por mais que se refira a ações estratégicas orientadas para a população, sobretudo a mais carente, no máximo, suas ações teriam que se voltar para a formação de força de trabalho para o mercado, maquiando a promessa de inclusão econômica e social da população. Analisando os dados da pesquisa comparativa do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) divulgada em 2014, referente aos anos de

⁴⁶ Cid Gomes é filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Camilo Santana, ao Partido dos Trabalhadores (PT).

2001 a 2012, perceberemos que o percentual da população desempregada do Ceará mantém-se abaixo do nível nacional, porém apresenta oscilações de queda e aumento entre os anos correspondentes ao primeiro mandato de Cid Gomes, conforme podemos identificar na figura 1 a seguir:

Figura 1 - Taxa de Desemprego no Ceará (2001-2012)



Fonte: IPECE, 2014.

Quando Cid Gomes assumiu o governo, em 2007, o percentual de desempregados no Ceará era de 7,0%. No ano seguinte, ocorreu um aumento de 0,7% e, em 2009, uma diminuição de 0,6%, aumentando, novamente, em 2010, final do primeiro mandato. Na sequência do segundo mandato, o desemprego continuou aumentando no ano de 2011, e apresentou uma pequena diminuição de 0,5% em 2012. Entre 2009 e 2011 o gráfico da figura 1 registra um percentual de 1,7%. Comparada à taxa de desemprego no Brasil, percebemos um comportamento parecido. A inconstância da taxa de desemprego no Ceará está relacionada a um contexto impresso pela economia nacional e mundial – como a crise das hipotecas *subprime* em 2008⁴⁷, nos Estados Unidos –, implicando, portanto, na efetivação do objetivo do governo

⁴⁷ Conforme Harvey (2011, p. 10. Grifos do original), “No outono de 2008, no entanto, a ‘crise das hipotecas *subprime*’, como veio a ser chamada, levou ao desmantelamento de todos os grandes bancos de investimento de Wall Street, com mudanças de estatuto, fusões forçadas ou falências. [...] No epicentro do problema estava a montanha de títulos de hipoteca ‘tóxicos’ detidos pelos bancos ou comercializados por investidores incautos em todo o mundo. Todo mundo tinha agido como se os preços dos imóveis pudessem subir para sempre. [...] Investidores incautos em todo o mundo, como fundos de pensão, pequenos bancos regionais europeus e governos municipais da Noruega à Flórida, que haviam sido atraídos para investir em carteiras de hipoteca com ‘muita

em promover a inclusão econômica e social dos cearenses.

O plano de governo é muito claro no que diz respeito à busca por financiamento para o desenvolvimento das ações, explicitando a necessidade de estabelecer relações com o setor privado. Nesse sentido,

[...] envolveu a alocação de recursos da ordem de R\$ 46,2 bilhões, articulando parcerias nas três esferas de governo, agências multilaterais de financiamento do setor público, organizações sociais não-governamentais e parcerias privadas, para atingir os objetivos dos 127 programas, sendo 102 Programas Finalísticos e 25 de Apoio às Políticas Públicas e Áreas Especiais [...] (CEARÁ, 2007, p. 9).

Por meio das parcerias estabelecidas, são transferidos para setores privados e ONGs a responsabilidade do desenvolvimento de ações próprias do governo, o que denota a busca pela efetivação de um Estado mínimo. Além do mais, não há dúvida sobre o ajustamento desse plano de governo com as orientações do Banco Mundial, quanto à realização de reformas gerenciais. O indicativo é a parceria efetuada com agências multilaterais de financiamento. Já discutimos em momento anterior sobre as condições exigidas por essas agências aos governos quando desses financiamentos. No campo da educação, monitoram o desempenho dos estudantes fazendo uso de sistemas de avaliação padronizada, controlam os currículos escolares por meio da formação de professores e material apostilado, aprofundando o fosso entre as instituições educacionais, através de premiações e bonificações para estudantes, professores e escolas, ações que reforçam o sistema de gestão por resultados.

A educação está incluída no eixo “Sociedade Justa e Solidária”, juntamente com os setores da saúde, segurança, assistência social, cultura e esporte, este último entendido como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e a formação integral das pessoas. A educação é compreendida por este governo como um forte pilar, especificamente a educação básica. Segundo o documento (CEARÁ, 2007),

A premissa de fazer mais e melhor para todos levou à definição do grande eixo da política de governo “Sociedade Justa e Solidária”. O forte pilar dessa construção é a educação, em especial a educação básica, propondo-se o governo a assegurar a qualidade capaz de elevar seu índice de desempenho. O elemento inovador dessa estratégia será trabalhar a educação de forma compartilhada com os municípios, tendo como foco os resultados de aprendizagem na idade certa, como base para o novo projeto de desenvolvimento do Estado. O desafio da educação superior e profissionalizante é conectar jovens e adultos com o mercado de trabalho, ampliando capacidades e gerando conhecimento para promover as potencialidades de cada uma das regiões estaduais. O Governo está ciente de que é na educação que o Ceará baseará seu projeto de mudança (CEARÁ, 2007, p. 39).

garantia de retorno’, terminaram segurando pedaços de papel sem valor e incapazes de cumprir suas obrigações ou pagar seus empregados.

O investimento realizado por esse governo no âmbito da educação centrou-se, basicamente, em dois programas: no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), atual Programa Aprendizagem na Idade Certa e na criação de escolas profissionais nos municípios do estado cearense. O PAIC foi criado ainda no governo de Lúcio Alcântara, no ano de 2006, sendo assumido por Cid Gomes Através do Regime de Colaboração com os Municípios, cujo objetivo era que todas as crianças do estado do Ceará fossem alfabetizadas até os 7 anos de idade, no segundo ano do ensino fundamental. Associado ao PAIC foi criado, sob a Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, o Prêmio Escola Nota 10, teoricamente, com o objetivo de “[...] prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem, através de repasse financeiro para os municípios com melhores índices de aprendizagem, mensurados [...] através do SPAECE” (SILVA, 2018, p. 114). Na continuidade, o PAIC foi sendo ampliado, sistematicamente para as séries/anos seguintes, abrangendo, em 2015, todo o ensino fundamental. Com isso, o 5º e o 9º anos passaram a ser avaliados anualmente pelo SPAECE, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e os resultados foram incluídos no Prêmio Escola Nota 10⁴⁸. Quanto ao ensino médio, em 2007, os estudantes da 3ª série passaram a ser avaliados censitariamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Vinculado ao SPAECE, o governador Cid Gomes lançou, em 2009, o Prêmio Aprender pra Valer - Lei nº 14.484, de 08 de outubro de 2009 - o qual consistia em premiar com um valor financeiro correspondente a um salário, todos os funcionários das escolas que cumprissem com as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos. Paralelamente, foi instituída a Lei nº 14.483, de 08 de outubro de 2009, a qual também passou a premiar com um computador os estudantes das três séries do ensino médio com as melhores proficiências em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do SPAECE ou de acordo com a média geral do Exame do Ensino Médio (ENEM).

O SPAECE, desde 1992 vem servindo como mecanismo de controle para o Banco Mundial. Ao longo dos anos, foi sendo aperfeiçoado e ampliado, visto que, mediante os resultados dos testes padronizados as ações educacionais são (re)estruturadas. Em nossa análise, os sistemas de avaliação determinam o currículo escolar e a formação continuada docente, como meio de garantir que as orientações multilaterais sejam efetivadas, ou seja, um ensino pautado

⁴⁸ Não é o nosso objetivo analisarmos essa política. No entanto, para aprofundamento, indicamos a seguinte pesquisa: SILVA, Sirneto Vicente. **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

no pragmatismo, centrado nos conhecimentos tácitos, espontâneos e utilitários, de modo a tornar a formação dos estudantes precarizada. Ao mesmo tempo, os resultados obtidos nessas avaliações são divulgados como determinantes da qualidade educacional das escolas públicas cearenses, através do quais os governos condicionam repasses financeiros para professores, escolas e municípios, sob os argumentos de valorização docente e investimento na educação.

No entendimento de Saviani (2013),

Estamos diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013, p. 439).

Observa-se que o processo de aprendizagem não tem mais relevância, o principal é o produto, o resultado final da aprendizagem dos estudantes, medida pela proficiência determinada pelos sistemas de avaliação padronizada, divulgado pelos governos. Para estes, não importa como se chegou aos resultados, mas os próprios resultados em si, o que acaba direcionando um ensino centrado nas competências e habilidades postas nas matrizes de referências e convergindo o ensino para as disciplinas avaliadas – Língua Portuguesa e Matemática (FREITAS, 2011; SILVA, 2018).

O objetivo do primeiro mandato do governo Cid Gomes ancora-se no crescimento sustentado e na promoção da inclusão econômica e social, conforme já descrito. Associado a esse objetivo, teve início em 2008, a implementação da rede de educação profissional do estado do Ceará, sob a Lei 14.273, de 19 de dezembro de 2008, em acordo com o Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Desse modo, o Ceará passou a ofertar ensino médio em nível técnico, em escolas de educação em tempo integral, afirmando criar condições para que ocorra o diálogo entre educação e mundo do trabalho. O currículo é estruturado por três grupos de disciplinas: um composto com as disciplinas da base nacional comum; outra, com as disciplinas da formação profissional; e a parte diversificada que abrange disciplinas e atividades como Empreendedorismo, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares, Horários de Estudo, Oficina de Redação e Língua Estrangeira Aplicada (SEDUC, s/d)⁴⁹. Para os alunos da 3ª série, há também o estágio obrigatório a ser realizado pelos estudantes, o qual é remunerado. No site da SEDUC encontramos que, atualmente, funcionam no Ceará 131 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), distribuídas nos

⁴⁹ Informações foram coletadas no site da SEDUC. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-profissional/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

municípios cearenses, totalizando 57.500 alunos, em 52 cursos técnicos de nível médio.

A respeito das EEEPs, Monteiro (2018) ressalta que, ao ser lançado em 2007 o Programa Brasil Profissionalizado, o Ceará foi o primeiro a aderir, inaugurando, no ano seguinte, 25 escolas profissionais adaptadas, ou seja, aproveitando a estrutura de escolas já existentes, mas em 2011 as novas escolas construídas e inauguradas, seguiam a estrutura do padrão estabelecido pelo MEC. Os professores das EEEPs passaram por seleção prévia, regida por edital, sendo que o processo de seleção dos da base comum curricular era realizado pela direção da escola, enquanto os professores da base técnica eram contratados através do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), uma organização da sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, mantida com financiamento público.

Se por um lado, o processo de seleção dos professores da base curricular comum implica na aplicação do princípio da concorrência, ligado à meritocracia, colocando em dois polos opostos, os professores que lecionam nas escolas regulares e os das EEEPs, inclusive por instalar dispositivos de recompensa financeira⁵⁰, em relação à seleção dos professores técnicos, dentro da gestão por resultados, o governo do estado coloca-se como financiador, repassando a responsabilidade de todo o processo de seleção, contratação, acompanhamento e inclusive pagamento dos salários para o CENTEC, empresa privada. Como destaca Monteiro (2018),

Assim, o Estado, ao transferir para terceiros uma obrigação que deveria ser em primeira instância exclusivamente sua, acaba por deformar o perfil do professor, pois ao ausentar-se dos processos de contratação e pagamento desses professores possibilita a flexibilização do trabalho docente, tornando-o mais precarizado (MONTEIRO, 2018, p. 70).

Cumprido destacar o caráter dicotômico que se instala na educação do Ceará ao ofertar o ensino médio em dois modelos de escola: uma escola em tempo parcial, cujo currículo é composto pelas disciplinas da base curricular comum e uma escola em tempo integral, que além da base comum curricular, prepara para o mercado de trabalho, através de cursos técnicos. Essa dualidade gera uma divisão na própria classe popular, uma vez que os filhos dos ricos continuam frequentando as escolas que priorizam o ensino propedêutico, enquanto os filhos dos trabalhadores são formados para o mercado de trabalho.

Nas EEEPs, os princípios de gerenciamento empresarial fundamentam a construção de sua filosofia. Por meio da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), elaborada a

⁵⁰ Monteiro (2018) explica que, por meio da Portaria nº 0815/2016, o governo cearense propôs uma gratificação para os ocupantes da direção e os professores das EEEPs, atrelando-a aos resultados de desempenho dos estudantes, mediante considerado percentual de aprovação, participação nas avaliações do SPAECE, inserção dos alunos da 3ª série no estágio curricular, entre outros.

partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), da empresa Odebrecht, os estudantes são formados em uma lógica que os coloca como indivíduos que para alcançarem o sucesso precisam aproveitar as oportunidades e quando estas não existirem, eles as devem criar, tornando-se empreendedores. De acordo com Monteiro (2018),

Para a SEDUC, o empreendedorismo é visto como uma segunda capacitação para os futuros trabalhadores, assim, a escola se propõe a preparar esse jovem para o mercado de trabalho, contribuindo com a formação de planos de negócios em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), de acordo com as oportunidades oferecidas pelo mercado (MONTEIRO, 2018, p. 82).

Não é por menos que a parte diversificada do currículo das EEEPs apresenta as disciplinas Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Formação para a Cidadania, além de Empreendedorismo. Essas disciplinas juntas, compõem os fundamentos da TESE, visto que busca preparar – precariamente, claro – os estudantes para o mercado comandado pelo sistema capitalista que se apresenta em crise estrutural. Esses fundamentos, somados aos conhecimentos técnicos e aos conhecimentos básicos – que seguem as competências e habilidades das avaliações padronizadas – teoricamente oportunizam os estudantes a estarem empregados no final do ensino médio. Embora apresentem o suposto nível de formação requerido pelo capital, não podemos esquecer do principal detalhe: não há emprego para todos na sociedade de mercado, então, terão duas opções: ou permanecerem buscando constantemente vagas de emprego, ou criarem suas próprias oportunidades, como “empreendedores”.

Convém esclarecer com Filho *et al* (2015) que em 2002, o PRELAC apresentou um quinto pilar aos quatro pilares da educação que constam no Relatório Educação: um tesouro a construir, de Jacques Delors, o pilar “aprender a empreender”. Filho *et al* (2015) ressaltam, então, que

[...] se o “aprender a conhecer” alude à formação continuada, ao longo da vida, o “aprender a empreender”, trata-se da aceitação desta premissa anterior, encarando a si mesmo como responsável por sua educação, visto que, ao Estado, como podemos perceber nos documentos advindos do movimento Educação para Todos, cabe a responsabilidade pela educação básica (FILHO *et al*, 2015, p. 94. Grifos do original).

É isso mesmo que ocorre, a disciplina de Empreendedorismo coloca para o indivíduo a responsabilidade de sua formação empreendedora, como podemos inferir por meio dos tópicos abordados nessa disciplina: “[...] crescendo e empreendendo; iniciando um pequeno grande negócio; e como elaborar um plano de negócios” (MONTEIRO, 2018, p. 82). Nessa lógica, torna-se fundamental compreendermos que empregabilidade e empreendedorismo são

conceitos diferentes:

[...] o termo empregabilidade refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve ter para estar inserido no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é, para ser colocado ou recolocado no mercado de trabalho e continuar nele. [...] Em outras palavras, diz respeito à capacidade que o indivíduo deve ter para se adequar às necessidades do mercado de trabalho. O empreendedorismo, por sua vez, segundo a lógica empresarial, não está relacionado apenas à capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disso: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, caso estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 129-130).

Em poucas palavras, podemos afirmar que na sociedade capitalista, a escola prepara minimamente os estudantes para se tornarem empregáveis, isto é, para que possam competir por um emprego; e que, por meio da disciplina de empreendedorismo, nas EEEPs, é incutido nos alunos que eles podem ser donos do seu próprio negócio, sobretudo, se não encontrarem espaço no mercado de trabalho, bastando, para tanto, que administrem seu negócio com criatividade frente às incertezas econômicas que aparecerem.

Retornando à TESE, documento que define a filosofia das EEEPs, encontramos a referência a uma formação do indivíduo baseada, por um lado, nos Códigos da Modernidade, os quais, segundo Monteiro (2018), dizem respeito as sete capacidades e competências mínimas para que os indivíduos possam estar aptos à participação produtiva no século XXI, e, por outro lado, nas Mega-Habilidades, elaboradas pelo Centro Latino-Americano de Investigações Educacionais (CLIE). Monteiro (2018) pontua que, consoante o que propõe a TESE, os Códigos da Modernidade e as Mega-Habilidades formam os estudantes observando:

Códigos da Modernidade

- Domínio da leitura e da escrita;
- Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas;
- Capacidade de compreender, analisar, interpretar e sintetizar dados, fatos e situações;
- Compreender e atuar em seu entorno social;
- Receber criticamente os meios de comunicação;
- Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Mega-Habilidades

- Confiança
- Motivação
- Esforço
- Responsabilidade
- Iniciativa
- Perseverança
- Altruísmo
- Sentir Comum
- Solução de Problemas (MONTEIRO, 2018, p. 85 *apud* TESE, 2007, p. 43)

Analisando essas competências e habilidades, não temos dúvidas de que os Códigos da Modernidade estão relacionados com a formação cognitiva, enquanto as Mega-Habilidades dizem respeito ao campo psicológico, correspondendo à formação socioemocional dos indivíduos. Se realizarmos um estudo comparativo entre as competências e habilidades postas nas matrizes de referência dos testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, verificaremos a intrínseca relação entre esses dois grupos de competências e habilidades. Ao procedermos da mesma maneira em relação às Mega-Habilidades e as competências socioemocionais ressaltadas na BNCC ou nos testes psicométricos aplicados aos estudantes do ensino médio das escolas públicas cearenses por meio do Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE), desenvolvido sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, encontraremos semelhanças. Não achamos que esse fato se configura como mera coincidência, ao contrário, acreditamos que essa relação existe porque segue uma orientação hierárquica dos organismos multilaterais, mormente do Banco Mundial, pois, para esses organismos, a formação para o mercado com vistas à ampliação e autoexpansão do capital é o objetivo primeiro. Nos tópicos 4.2 e 4.3, denominados, respectivamente, de “O Projeto de Educação Integral do Ceará: Ações Formativas e Comportamentais Impostas à Classe Trabalhadora” e “As Competências Cognitivas e as Competências Socioemocionais: o Caráter de Formação Padronizada, Utilitarista e Resiliente”, aprofundamos a relação entre as competências cognitivas e as competências socioemocionais, na formação dos estudantes do ensino médio do Ceará.

Para fechar nossas análises, reportamo-nos aos dados de empregabilidade dos egressos dos cursos profissionalizantes das ETECs do Ceará, evidenciados por Monteiro (2018). A autora sustenta que “[...] a quantidade de egressos das escolas profissionais contratados no mercado de trabalho vem diminuindo do ano de 2011 a 2014 [...]”, correspondente ao segundo mandato de Cid Gomes. Fundamentando sua afirmação em dados da SEDUC, Monteiro (2018), identifica que em 2011 o percentual de alunos egressos das ETECs empregados era de 27,7%; em 2012, o percentual era de 28,2%; no ano de 2013, 25,2%; e em 2014, esse percentual declinou para 20,4%, totalizando 1.891 estudantes em todo o Ceará. Para a autora,

Verifica-se que diante de uma crise estrutural de desemprego, ainda que o estagiário desempenhe todas suas atividades da melhor maneira e saia com a nota máxima no curso, não indica que está mais próximo de uma vaga de trabalho, uma vez que sai menos oneroso dispensar este e contratar um novo estagiário. Os dados mostram, dessa vez em consonância com a realidade, que não há vagas para todos, ainda que se trate do curso com maior demanda de estágios das ETECs, como o curso técnico em enfermagem, a quantidade de alunos que buscam vaga de trabalho ainda é muito superior à quantidade de vagas disponíveis (MONTEIRO, 2018, p. 95).

Para a gestão por resultados, o fato de não haver emprego para todos é algo positivo porque aquece o movimento de competição entre as pessoas desempregadas. Essa situação, torna-se favorável ao capitalismo que passa a definir regras pautadas ainda mais na exploração dos trabalhadores, retirando-lhes direitos e submetendo-os a uma realidade de trabalho precarizada, a qual permite esses trabalhadores a apenas sobreviverem. O que importa para o sistema capitalista é lucrar acima de tudo e de todos.

Os governos de Camilo Santana (2015-2018; 2019-2022) deram continuidade ao projeto de educação que vinha sendo desenvolvido por Cid Gomes, em seus dois mandatos. Já na primeira linha da introdução do seu plano de governo intitulado “Os 7 Cearás”, Camilo Santana faz menção à gestão por resultados, sob a justificativa da garantia de crescimento constante, equilíbrio financeiro fiscal e orçamentário e redução das desigualdades. Na continuidade, ressalta que “O Novo Governo tem duas tarefas fundamentais dentro do modelo de Gestão por Resultados: definir os objetivos e, em seguida, traduzi-los em indicadores de resultados públicos e disseminados em toda a administração pública” (CEARÁ, 2014). Reafirmando a opção por uma gestão por resultados, cita, dentre as propostas para o plano estratégico do seu governo, a filiação ao PDCA, o ciclo Planejamento, Execução, Checagem e Avaliação, de cunho empresarial, em cuja TESE das EEPs fundamenta o trabalho pedagógico.

Dentre os 7 Cearás, o 5º é o “Ceará do Conhecimento”, composto pela Educação, Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação e Cultura. É colocado sobre esse “Ceará” a responsabilidade do desenvolvimento econômico e a diminuição das desigualdades sociais. Em conformidade com o Plano, “[...] nas sociedades modernas o conhecimento é o fator mais importante na construção do desenvolvimento econômico, sendo fator eficaz e imprescindível tanto na criação da riqueza quanto na inclusão social que sua disseminação proporciona” (CEARÁ, 2014, p. 127). Essa assertiva confirma a filiação desse governo às orientações do Banco Mundial e demais organismos multilaterais que orientaram rígidas reformas aos países, principalmente aos de economia periférica, na década de 1990, como encaminhamento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Desse modo, o governo segue a premissa de que o desenvolvimento econômico e social depende, exclusivamente, do setor educacional, por isso, coloca como necessário reformá-lo, imprimindo nas escolas características gerenciais. Este governo seguiu a cartilha do Banco Mundial, compactuando com o ideário neoliberal em todos os setores do Estado, inclusive, em dezembro de 2019, realizou, à queima roupa, em meio a manifestações contrárias por servidores públicos estaduais e movimentos sociais, a Reforma Previdenciária, a qual é tida como pior que a efetivada pelo governo federal.

Na sequência, o Plano ainda coloca que ao propor o conhecimento, a cultura e a educação como centro da política de desenvolvimento econômico e social, o estado do Ceará realiza uma verdadeira revolução e argumenta que “O primeiro passo para a construção entre nós de uma sociedade do conhecimento está na educação básica. Na educação básica de qualidade. Isso por si só já constitui uma revolução, tal o desafio” (CEARÁ, 2014, 128). A prioridade dada à educação básica está em consonância com as orientações do Banco Mundial que enxerga na educação básica a formação de capital humano para o mercado de trabalho, em um momento marcado por uma crise estrutural do capital. Nesse sentido, Freres, Gomes e Barbosa (2015) argumentam que a teoria do capital humano

[...] rejuvenescida em seus velhos princípios atrelados aos desdobramentos do capital sobressaiu-se, em especial das últimas décadas do século passado para cá, como um dos grandes fundamentos da educação escolar, materializando-se em programas e ações que objetivam perseguir os moinhos fantasmagóricos do desenvolvimento da equidade; da erradicação da pobreza; da universalização da educação; do combate à desigualdade social; da melhoria das condições de vida; da cultura de paz e de outras tantas e grotescas mistificações que o capital se utiliza para escamotear a barbárie que lança sobre a aldeia global. Mais eficiente, neste sentido, é todo o empreendimento ideológico/educacional que se espalha em cadeia planetária, advogando o capital como o horizonte último para a humanidade e negando toda e qualquer forma de superá-lo (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 83).

Percebemos que a história se repete no governo de Camilo Santana, no entanto, com novas configurações e de forma mais aprofundada. Os programas e ações que objetivam perseguir os moinhos fantasmagóricos colocados pelos autores refletem bem as justificativas utilizadas por esse governo para continuar obedecendo e pondo em prática as determinações dos organismos internacionais. Importa sublinhar que o desenvolvimento desses vários programas e ações, tendo como justificativa a qualidade na educação, serviram como base para a suposta oferta de educação integral propagandeada pelo governo cearense em 2017, como veremos no tópico 4.2 “O Projeto de ‘Educação Integral’ do Ceará: ações formativas e comportamentais impostas à classe trabalhadora”.

Os programas, projetos e ações que anteriormente existiam continuaram sendo desenvolvidos, a exemplo do Regime de Colaboração com os Municípios por meio da execução do PAIC; da formação de força de trabalho para o mercado por meio das EEEPs; do monitoramento e controle do desempenho da aprendizagem dos estudantes pelo SPAECE e SAEB; da intensificação dos princípios da meritocracia através do Prêmio Aprender pra Valer; e da preparação dos estudantes da 3ª série do ensino médio para o ENEM, dentre outras. Para tanto, diversas ações foram implementadas, as quais, segundo nossa análise servem para anuviar a visão da população no intuito de que não se perceba claramente os objetivos do

governo frente às exigências do Banco Mundial para o Estado, no momento de crise estrutural em que o capital continua tentando atravessar.

Uma das ações implementadas neste governo foi a transformação de escolas regulares em escolas de tempo integral. Instituídas em 2016, sob a Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) respondem, por um lado, à meta 6 do Plano Nacional de Educação que trata do atendimento dos estudantes da educação básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas e, por outro lado, busca materializar um dos objetivos do plano de governo “Os 7 Cearás”, que converge para o atendimento em tempo integral. Conforme a Lei nº 16.287/2017, a proposta pedagógica das EEMTIs deve atender quatro características:

- I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;
- II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade;
- III - implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo;
- IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares (CEARÁ, 2017, p. 1).

Nas EEMTIs, o currículo é estruturado levando em consideração três partes: as disciplinas da base comum, a parte diversificada e os tempos eletivos. No total, a carga-horária é de 45h/a semanais. À parte diversificada é destinada a carga-horária de 5h/a, correspondendo 1h/a à Formação para a Cidadania, desenvolvida mediante o trabalho orientado pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); e 4h/a para as atividades do Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) que, funciona “[...] como elemento articulador do currículo na escola, que trabalha com as competências socioemocionais dos estudantes, [...] e articula as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado, por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes” (CEARÁ, 2020, p. 13). As atividades eletivas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das EEMTIs (CEARÁ, 2020), contribuem para a diversificação do currículo, oportunizando os estudantes a construírem o seu próprio itinerário formativo, ou seja, construírem o seu projeto de vida, o qual é compreendido pela SEDUC como

[...] meio para motivar os estudantes a fazerem bom uso de oportunidades educativas, além de pensar nas tendências e exigências da vida acadêmica e do mercado de trabalho. [...] O projeto de vida é foco para que as ações educativas da vida escolar tenham ligação com a formação para valores e perspectivas de futuro. Os estudantes são corresponsáveis por essas ações cabendo aos educadores a tarefa de orientá-los e apoiá-los (CEARÁ, 2020, p. 13).

A estrutura curricular das escolas regulares em tempo integral, apresenta uma diversidade que mais parece um aglomerado de disciplinas, as quais, na realidade, se constituem fragmentadas. Mesmo o PPP orientando que as disciplinas da parte diversificada e as atividades eletivas estejam ligadas aos conteúdos da base comum curricular, ainda assim, passa a impressão de que este modelo de educação converge, em nossa análise, para três objetivos distintos: 1. a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, através de um currículo básico, que não abre espaço para uma formação crítica da realidade, tão pouco para que se possa articular o ensino com o trabalho produtivo; 2. a formação de indivíduos que se adaptem às necessidades do modo de produção capitalista, para que se tornem trabalhadores que aceitam passivamente as regras de emprego ou desemprego impostas pelo capital; 3. a abertura para que os estudantes, supostamente autônomos, construam o seu projeto de vida, exigindo que lutem para conquistá-lo, sabendo que se não conseguirem a culpa é deles mesmos, uma vez que tiveram todas as oportunidades na escola e não aproveitaram.

Tentando velar a realidade, com essa estrutura curricular, o Estado afirma favorecer a formação integral dos estudantes. Segundo o que está posto no PPP (CEARÁ, 2020),

Os componentes curriculares serão organizados de modo a contribuir para a formação humana integral, valorizando a contextualização e a interdisciplinaridade e articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como fundamentos para o ensino médio com qualidade social (CEARÁ, 2020, p. 12).

A formação integral que se pretende para os estudantes corrobora as propostas que, há décadas, vêm sendo desenvolvidas no Brasil, cuja concepção está fundamentada na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e da oferta de atividades socioeducacionais e socioculturais, o que fica ainda mais claro quando analisamos o PPP das EEMTIs (CEARÁ, 2020) e verificamos que, sob a alegação da diversidade de interesse dos alunos, as atividades dos itinerários formativos devem contemplar as preferências e seus projetos de vida, conforme podemos observar:

Partimos do pressuposto de que a escola pública lida com uma diversidade extraordinária de interesses e de sonhos dos jovens. Nesse sentido, é preciso diversificar os itinerários formativos numa mesma escola, respeitando interesses, afinidades com determinados conteúdos curriculares e o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas. [...] deparamo-nos com a necessidade de estruturar uma escola de ensino médio para todos, que contemple variadas preferências e projetos de vida (CEARÁ, 2020, p. 10).

A proposta de um currículo que atenda aos variados interesses dos estudantes foge

às condições humanas e pedagógicas da escola, uma vez que, em formação, os alunos apresentam, a cada dia, interesses diferentes, inclusive em relação à sua profissão. O que essa proposta de escola não leva em consideração é esse momento vivido pelos estudantes, pois ao considerar que apresentam maturidade o suficiente para escolherem os itinerários formativos, forçam os estudantes a tomarem decisões sobre seu futuro pessoal e profissional, colocando sobre eles a responsabilidade por suas escolhas, visto que, teoricamente, as escolhas foram realizadas entre várias opções ofertadas pela escola. Seria louvável o Estado querer contribuir de forma efetiva com a formação pessoal e profissional dos estudantes, se o interesse maior não fosse (des)prepará-los para encararem a cruel realidade do desemprego estrutural. É uma atitude tacanha implantar na mentalidade dos estudantes a ideia de que por meio da construção dos seus projetos de vida e se eles se dedicarem, conseguirão concretizá-los, como se não existisse realidade objetiva. Um dos maiores empecilhos para que isso ocorra é o próprio currículo mínimo que não dá condição para os estudantes alcancem postos mais altos de emprego, os quais são destinados aos filhos da burguesia que frequentaram escolas em que os currículos privilegiam os conhecimentos propedêuticos. Na contramão do ensino desses conteúdos, as escolas de tempo integral ofertam disciplinas cujos conteúdos têm como objetivo a formação das competências cognitivas, socioemocionais, a formação para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Acontece, também, que, explicitamente, o Estado se apropria indevidamente de categorias marxianas e marxistas para justificar seu projeto de educação para o capital, a exemplo de categorias como educação integral, formação integral, trabalho pedagógico como princípio educativo, emancipação humana, dentre outras. Assim, consegue adeptos, inclusive na academia, para gerir e fortalecer a implementação do projeto do capital por meio das políticas públicas que chegam às escolas. Dentre elas, podemos citar algumas instituídas durante os governos de Camilo Santana, quais sejam: “Enem Chego Junto Chego bem”, projeto voltado para os estudantes da 3ª série do ensino médio, implementado desde 2012 e fortalecido ao longo dos mandatos de Camilo Santana; “Programa Avance”, lançado em 2017, desenvolvido em parceria com a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP); “Pacto pela Aprendizagem”, criado em 2021, destinado ao fortalecimento do regime de colaboração com os municípios; “Foco na Aprendizagem”, em andamento desde 2020, diz respeito à recomposição da aprendizagem, cumprimento das Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC) e da implementação do Novo Ensino Médio e do modelo estadual de Educação Híbrida.

Importante destacar que, embora essas políticas públicas educacionais tenham,

supostamente, como finalidade a educação integral e a formação humana emancipatória dos estudantes, torna-se necessário analisarmos minuciosamente, à luz dos estudos onto-críticos, para não correremos o risco de contribuímos para o aprofundamento da decadência da escola pública sob os desmandos do capital.

Por meio da análise que desenvolvemos, percebemos o quanto o capital interfere na educação, através dos organismos multilaterais e do empresariado sob a tutela do Estado que, para facilitar a exploração dos trabalhadores, participa com a implementação de políticas públicas educacionais voltadas, principalmente, para a formação dos estudantes, estruturadas em currículos cujos conhecimentos são utilitários, os quais, concebidos intencionalmente, correspondem aos imperativos do capital em crise. As ideologias implantadas no campo educacional tentam incutir que a escola pública é uma instituição falida e por isso precisa da parceria dos empresários, os quais são tidos como exímios administradores. Desse modo, conforme pudemos perceber até o momento, foi assim que as escolas públicas adquiriram características próprias das empresas, principalmente, depois das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990.

No próximo tópico, analisaremos o projeto de educação integral do Ceará, buscando desvelar seus fundamentos teórico-metodológicos, princípios e concepções acerca do sujeito que esse projeto pretende formar.

4.2 O Projeto de “Educação Integral” do Ceará: ações formativas e comportamentais impostas à classe trabalhadora

A educação integral no Brasil, conforme analisamos anteriormente, apresenta em sua concepção duas características principais, sobre as quais é fundamentada a formação integral dos estudantes brasileiros: a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar e a oferta de um currículo estruturado por meio de atividades socioeducativas e atividades socioculturais. Estas últimas, compostas por atividades diferenciadas das disciplinas da base comum curricular, sob a justificativa de viabilizar uma aprendizagem significativa, com vistas à assiduidade dos estudantes às aulas. Tal concepção tem como base teórico-metodológica o ideário escolanovista (neoescolanovista) e o construtivismo de Piaget.

No Ceará, o Projeto de Educação Integral desenvolvido nas escolas de ensino médio está pautado na conjugação da oferta de uma educação fundamentada no ensino de competências cognitivas e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Examinando-o em seus detalhes, encontraremos que sua base está enraizada nos pressupostos

lançados com a Conferência de Jomtien, os quais orientaram – e ainda orientam – a elaboração de documentos curriculares e as reformas educacionais, bem como todas as políticas e os programas e projetos educacionais implementados nas escolas públicas até os dias atuais. No entanto, o que chama a atenção no projeto de educação integral no Ceará é que somente após a criação e o lançamento da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (PDCSE), em 22 de fevereiro de 2018, é que se assumiu a oferta de educação no ensino médio, como sendo uma formação integral. Para ilustrar, reproduzimos abaixo um trecho da matéria que tem como título “Cidadania: temática ganha destaque na educação estadual com lançamento da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”:

A aprendizagem cognitiva tem importância reconhecida no meio educacional, entretanto, não se faz suficiente para a formação integral do ser humano. Para tanto, é necessário, também, desenvolver habilidades de convívio, autoestima, pensamento crítico, entre outras. [...] O secretário Idilvan Alencar valoriza a questão e defende que estas competências são o principal meio de combate à violência. “O sucesso na educação não é uma questão apenas de obter bom desempenho em avaliações. São as habilidades socioemocionais que têm o poder de, verdadeiramente, mudar a juventude deste país. O nosso papel, enquanto educadores, é de cada vez mais oferecer formação integral. Não me refiro, especificamente, ao tempo integral, mas, à formação cidadã, que promove a cultura de paz”, argumenta o gestor (CEARÁ, 2018a, s/p).

O trecho em si revela a concepção de educação integral adotada pelo estado do Ceará. Analisando de modo mais minucioso, compreenderemos que ao reconhecer que a aprendizagem cognitiva sozinha não dá conta da formação integral dos estudantes, a SEDUC apresenta a existência de uma lacuna na formação discente e para preenchê-la, decide implementar o desenvolvimento das competências socioemocionais, por meio de uma política pública educacional instituída para esse fim. Essa é somente a aparência desse fenômeno. O próprio discurso do representante do Estado revela que as competências socioemocionais, como ele mesmo ressalta, “têm o poder de mudar a juventude”, atrelando a essa mudança a formação para a cidadania, através da qual ocorre o combate à violência e, portanto, a instauração da cultura de paz.

Ora, ao afirmar a relação entre as competências socioemocionais e a formação cidadã, externa, a nosso ver, o objetivo principal dessa política: inculcar nos jovens um comportamento de adaptação às demandas da sociedade capitalista. Isso porque, o processo de produção de mercadorias exige dos trabalhadores uma formação flexível e polivalente, ou seja, que os estudantes se tornem aptos a serem explorados pelo capital. Sobre a categoria cidadania, Tonet (2005, p. 75) explica que na sociedade dividida em classes, a qual se assenta na propriedade privada dos meios de produção, “[...] o cidadão não é o homem integral”, pois

enquanto ser fragmentado, egoísta e autocentrado, deformação causada pelo capitalismo, deve “[...] aceitar as ‘regras do jogo’, isto é, pensar e agir de acordo com o ordenamento social estabelecido, até mesmo quando se trata de idéias e procedimento que visem a mudanças neste ordenamento” (TONET, 2005, p. 76). Assim, esse modelo de educação integral cumpre um papel fundamental na sociedade do capital: formar para a conformação, sob a tutela do Estado.

A mediação entre os estudantes e a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, ocorre através de disciplinas e projetos que compõem a parte diversificada do currículo escolar dos três modelos de escolas do sistema estadual de ensino do Ceará: regulares de tempo parcial, regulares de tempo integral (EEMTIs) e escolas profissionais (EEEPs). São eles: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho; Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Juventude em Ação; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de aprendizagem (CEARÁ, 2018a). Como em todas as escolas públicas estaduais, inclusive nas regulares de tempo parcial, existem o Projeto Professor Diretor de Turma e as disciplinas de Formação para a Cidadania e desenvolvimento das competências socioemocionais, a SEDUC garante a efetivação do ensino das competências socioemocionais como parte do currículo escolar.

No que concerne ao ensino das competências cognitivas, estas encontram-se nas disciplinas que compõem a base comum curricular e são medidas pelos sistemas de avaliação padronizada SPAECE, SAEB e ENEM. Os itens dos testes aplicados por esses sistemas são construídos levando em consideração competências e habilidades postas em matrizes de referência, as quais correspondem aos “conhecimentos” requeridos pelo mercado de trabalho, configurando-se como um currículo mínimo, baseado em leitura, escrita e matemática (BRITO; SILVA, 2022). No caso do ENEM, embora sejam mensurados conhecimentos de outras áreas, ainda assim, as competências e habilidades que integram suas matrizes de referência, à semelhança de como ocorre no SPAECE e SAEB, terminam por restringir os conteúdos ao mínimo, ou seja, as competências e habilidades avaliadas correspondem a um recorte do conjunto de conhecimentos que os estudantes deveriam ter acessado ao longo das três séries do ensino médio. Não temos dúvida de que isso é intencional, uma vez que a educação mundial e, principalmente, a dos países periféricos, seguem as determinações impostas pelo Banco Mundial. Para Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p. 44), “[...] a escola cumpre um duplo papel: a) por repassar o conjunto de saberes necessários à formação do trabalhador para atender às necessidades do capital; b) por iludir os indivíduos de que, mesmo diante da precarização do trabalho, é possível cada um conquistar seu lugar”, o que ocorre agora, com mais intensidade,

por intermédio da propagação das competências socioemocionais e da Reforma do Ensino Médio.

Isto posto, cumpre evidenciar que o ensino médio no Ceará, por meio da suposta oferta de educação integral, tem organizado a formação dos estudantes em torno de dois eixos: o das competências cognitivas e o das competências socioemocionais, cuja origem vincula-se ao relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, resultante das decisões e orientações encaminhadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Encomendado pela UNESCO e elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida pelo pedagogo francês Jacques Delors, o relatório foi elaborado entre os anos de 1993 e 1996. O documento expressa, no capítulo 4, denominado “Os Quatro Pilares da Educação”, a urgente necessidade de que a educação transmita saberes e saber-fazer evolutivos (DELORS, 1998), pois de acordo com a Comissão,

[...] dois problemas centrais marcariam globalmente os processos educacionais: a hipervalorização dos aspectos cognitivos e práticos do saber em detrimento de outras dimensões fundamentais do ser humano, o apego a um modelo de formação ultrapassado, baseado no aprendizado de conteúdos e habilidades mais ou menos estáveis, vinculadas a uma determinada qualificação ou profissão (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 113-114).

Esses dois aspectos, identificados como problemas pelos organismos multilaterais na Conferência de Jomtien (1990), revelam o rumo que o capital em crise estrutural pretendia – e pretende – dar à educação para continuar se expandindo e, conseqüentemente, lucrando através da força de trabalho precarizada. A alegação de que se valorizava mais os aspectos cognitivos e práticos do saber e que a formação dos indivíduos compreendia um modelo ultrapassado e estável, que formava para uma profissão específica, buscava justificar a intenção do capital em implantar na educação uma pedagogia fundada em um ensino cujo currículo configura-se por priorizar conhecimentos utilitários, pragmáticos e espontâneos, os quais seriam a base da formação de indivíduos flexíveis e polivalentes, em resposta ao modo de produção toyotista, o qual passou a ser adotado a partir da década de 1970, após o declínio do Estado de Bem-Estar Social, o keynesianismo. Assim sendo, para responder às demandas contemporâneas de formação para o mercado de trabalho, o relatório enfatiza que

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (DELORS,

1998, p. 89-90. Grifos do original).

O documento reclama da ênfase excessiva da escola tradicional aos pilares aprender a conhecer e aprender a fazer, orientando sua recondução e a atenção aos outros dois pilares, visto que a educação para o século XXI exige que os indivíduos aprendam a aprender, para que possam fazê-lo ao longo da vida. Esses pilares, como evidenciam Maia e Jimenez (2013), formam a base das reformas educacionais que tiveram início na década de 1990 e ainda estão em curso, por supostamente contribuírem para a superação dos problemas educacionais.

Além do ensino que, segundo o relatório, focava nos conteúdos, os quais não tinham aplicação prática, por serem desinteressantes, estáticos e descontextualizados, a formação apresentada pelos indivíduos não dava conta das necessidades requeridas, visto o progresso científico, gerado pelas rápidas transformações e pela mudança da base produtiva, com a inclusão da automação. Ademais, o avanço tecnológico fez surgir a ideia de que dominar os conteúdos significava acumular informações úteis, para responder às necessidades que surgiam com a sociedade contemporânea, necessidades que o conhecimento instrumental não dava conta. Nesse quadro,

[...] caberia à escola fornecer os meios para desenvolver as capacidades profissionais de cada indivíduo (conceitos ou conteúdos e instrumentos metodológicos ou procedimentos), integradas às capacidades de comunicação (referências ou atitudes) com vistas ao alcance dos fins a que deveria servir à educação: promover um agir baseado na compreensão do mundo num patamar para além do saber instrumental, mais ainda, resgatando, o prazer em aprender e o pensamento autônomo (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 116).

Aliado ao aprender a conhecer, a proposta do relatório é valorizar as habilidades, sobrepondo-as à cognição. Desse modo, o aprender a fazer passa a exigir que o ensino na escola seja deslocado da formação voltada para a qualificação dos indivíduos para a formação de competências. Essa exigência apresenta como consequência um modelo de ensino que valoriza conhecimentos pragmáticos, em detrimento da cultura acumulada pela humanidade ao longo da história. A escola passa a priorizar, por um lado, um ensino que proporcione aos estudantes a aprenderem como aprender, isto é, aprenderem metodologias e estratégias de como se aprende e, por outro lado, um ensino assentado na ação do sujeito sobre o objeto, por meio de situações-problema, sendo dessa forma que ele aprende a fazer, através de situações práticas, baseadas no cotidiano. Destarte, torna-se mais importante aprender sozinho, do que aprender com o professor, o qual, nesse contexto, passa a ser apenas um condutor das atividades, aquele que elabora as situações-problema da vida prática e lança para que os estudantes possam encontrar

soluções, dito de outro modo, construam sua aprendizagem por si só, de forma autônoma, independente, tornando-se protagonista do processo de aprender. A forma como são definidos os dois primeiros pilares da educação para o século XXI demonstram a fundamentação no ensino de Dewey e, por extensão, no escolanovismo (neoescolanovismo) que vem se construindo no Brasil desde a década de 1910 e no construtivismo de Piaget.

Nesse quadro, torna-se importante salientar, a partir dos estudos de Carmo (2007), a presença do construtivismo como teoria que fundamenta os pilares da educação. Segundo a autora, “A qualificação para o trabalho como resultado de um compromisso individual do trabalhador está associada à compreensão de aprendizagem cultivada pelo construtivismo, que entende o processo de construção do conhecimento como uma tarefa de responsabilidade do sujeito [...]” (CARMO, 2007, p. 181), o qual, por aprender sozinho, situa-se em um nível mais elevado do que se aprendesse recorrendo à transmissão de alguém. A hierarquia que se caracteriza entre aprender de forma independente e aprender a partir da transmissão de conhecimentos por outrem, “[...] evidencia a negação da apropriação das objetivações produzidas ao longo da história, ao mesmo tempo em que reforça as formas atuais de educação como reprodutora da alienação decorrente das relações de dominação da sociabilidade capitalista” (CARMO, 2007, p. 182). Além do mais, os estudantes sozinhos ainda não apresentam maturidade intelectual para decidirem quais conhecimentos serão necessários à sua formação, cabendo à escola papel fundamental na garantia do patrimônio cultural, através do ensino sistematizado e intencionalmente planejado para atingir esse fim. No entanto, o espontaneísmo existente nesse processo de ensino e aprendizagem definido pelos pilares da educação, concorrem, sem dúvida, para a precarização da formação dos estudantes, implicando também na não formação dos indivíduos como protagonistas de sua aprendizagem, conforme defende o relatório.

Em nosso entender, os pilares aprender a viver juntos e aprender a ser respondem ao ensino das competências socioemocionais, tão propaladas nas escolas públicas brasileiras. Encontramos, no relatório, a ressalva de que o trabalho da sociedade moderna exige o desenvolvimento de relações interpessoais: “O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS, 1998, p. 95). Na continuidade, o documento chega a afirmar que nas organizações ultra tecnicistas do futuro a carência de relações interpessoais pode exigir qualificações que privilegiem mais o campo comportamental que o intelectual. Com a implantação do toyotismo, o capital começou a dar maior atenção às subjetividades dos trabalhadores, moldando seus

comportamentos, visando a produção diversificada de mercadorias em menor tempo. Desse modo, o novo trabalhador teria que apresentar um perfil flexível e polivalente adequado às novas exigências capitalistas.

No tocante ao aprender a viver juntos, o relatório evidencia que esse pilar é uma aprendizagem que representa grande desafio para a educação, ao passo que reconhece a existência do espírito de competição e do individualismo, imanentes à atividade econômica. Para tanto, coloca como tarefa da educação, “Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS, 1998, p. 97). Mais uma vez, é repassada à educação a responsabilidade de ser redentora frente às necessidades impostas pelo capital. Cabe, pois, a questão: como a educação pode cumprir esse papel a ela delegado, se o próprio sistema de produção fixa a competitividade e o individualismo como elementos indispensáveis para a geração de lucro? A resposta para esta pergunta deve levar em consideração o fato de que o capitalismo requer um modelo de educação que leve à conformação dos indivíduos e, como Mészáros (2008) denuncia, que os indivíduos tomem para si as metas de reprodução definidas pelo capital. O autor explica:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Esse pilar que, por meio da educação, alega preparar os indivíduos para responderem às transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, do século XXI, no contexto das relações interpessoais, esconde em seu interior, o objetivo de conformar os estudantes para que mais facilmente possam ser explorados e, ao mesmo tempo, buscar ajustar os indivíduos para que não causem conflitos frente às contradições que perpassam o sistema capitalista de produção.

Nesse mesmo viés, o relatório apresenta o pilar aprender a ser, o qual afirma que “Todo o ser humano deve ser preparado, [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1998, p. 99). Se na sociedade capitalista, como nossa análise aponta, a educação serve ao sistema de produção de mercadorias, preparando os estudantes para assumirem, conformadamente, a tarefa de servirem ao capital, é

quase inviável uma educação que conduza ao pensamento autônomo e crítico, de modo que seja assegurada aos estudantes a tomada de decisão por eles mesmos, sem interferência do projeto burguês de educação. O relatório defende que deve ser dada maior atenção à imaginação e à criatividade, visto que no mundo em constante mudanças esses aspectos contribuem para a inovação social e econômica. Na continuidade, ressalta que um ensino padronizado compromete as liberdades humanas e orienta que sejam oferecidas às crianças e aos jovens oportunidade de descoberta e de experimentação em diversas atividades como artísticas, estéticas, desportivas, culturais, científicas e sociais. Por fim, reitera que “O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (DELORS, 1998, p. 101). Reside aí uma contradição, pois ao fazer a crítica ao ensino padronizado, referindo-se à pedagogia tradicional, esquecem que os sistemas de avaliação padronizada impõem um currículo restrito às competências e habilidades por eles mensuradas, apontando para que as escolas ensinem somente o que são cobradas por esses sistemas. Na realidade, o que o relatório intenta, ao fazer essa crítica, é induzir ao ensino baseado no currículo pragmático, composto por conhecimentos espontâneos, utilitários e tácitos, indo ao encontro das competências e habilidades postas nas matrizes de referência dos sistemas de avaliação.

Sobre os pilares da educação definidos no relatório Delors, Carmo (2007), ressalta que

Não obstante a importância reconhecida de todas essas dimensões, precisamos apontar que as orientações encaminhadas por esse relatório, efetivadas na educação através do construtivismo, colocam essa aspiração no plano da utopia, visto que, uma educação voltada para a esfera do cotidiano, reflete, por sua natureza, relações alienadas, que impedem a educação de reproduzir as objetivações pertencentes à esfera do não-cotidiano, assim como uma efetiva libertação da humanidade (CARMO, 2007, p. 183).

A preocupação da autora é também a nossa preocupação. Embora, ao longo do relatório, seja apresentada uma análise sobre a realidade da educação, reconhecendo-se a interferência do sistema econômico na formação dos indivíduos, Delors e os demais não avançam na crítica, ao contrário, utilizam a análise realizada para justificar a necessidade de um ensino que coloca como centro o estudante, suas aspirações pessoais, seu ritmo de aprendizagem, o desenvolvimento de uma autonomia para que continue aprendendo, ao passo que esvazia o currículo, desvaloriza o papel do professor e ressalta a individualidade e a competitividade em detrimento da coletividade. Isso dificulta o acesso aos conhecimentos que

não se apresentam na esfera do não-cotidiano, ou seja, o acesso a “[...] atividades sociais construídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela ética” (CARMO, 2007, p. 183).

Em 2002, por ocasião da elaboração do Programa Estratégico da Educação, os Ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe, acrescentaram um outro pilar aos já orientados no relatório Delors (1998), o pilar aprender a empreender, o qual encontramos sendo desenvolvido nas escolas públicas estaduais do Ceará, mediante a disciplina “Empreendedorismo” ministrada como parte diversificada nas EEEPs e entre as atividades eletivas nas EEMTIs e escolas de tempo parcial. Em relação a esse pilar, Filho *et al* (2015) alertam que o aprender a empreender coloca a responsabilidade da formação sobre o próprio indivíduo, reforçando o pilar aprender a conhecer. Em nossa análise, o aprender a empreender também reedita a teoria do capital humano da década de 1990, que, com as reformas educacionais, imprimiu a competitividade como elemento da GPR, o qual, para os organismos multilaterais, torna-se importante para o desenvolvimento econômico. Desse modo, a formação de competências e habilidades passou a ser o centro do ensino em um mundo em transformação e incerto. No entendimento de Freres, Gomes e Barbosa (2015),

Estando, pois, o pleno emprego negado mesmo àqueles que detenham alguma qualificação, restaria o horizonte da empregabilidade, uma espécie de potência de atratividade que o trabalhador teria que adquirir para ser absorvido pelo mercado. O conhecimento por ele acumulado seria a chave desta potência. As escolas, assim, deveriam preparar os indivíduos tanto para os minguantes postos de trabalho assalariado - cada vez mais disputados à base dessas competências e habilidades - quanto para a ausência deles (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 80).

Como podemos perceber, a escola é responsável pela formação de capital humano, ao mesmo tempo que forma para o desemprego. Os estudantes, mesmo aqueles que se apresentam no mercado com a formação desejada por este, ainda assim, não têm garantido um emprego, precisando, portanto, competir por uma vaga. Quando não conseguem, uma saída colocada pela escola, em nome do capital, é que esses estudantes se tornem empreendedores, utilizando as competências e habilidades adquiridas no ensino médio, relativas à iniciativa, criatividade, autonomia e, sobretudo agarrando-se à ideologia de que eles próprios é que criam suas oportunidades, dentre elas a de ser patrão de si mesmo, quando, na realidade, estes estudantes estão jogados à própria sorte, uma vez que o capital em crise estrutural utiliza-se também do empreendedorismo para explorar esses trabalhadores.

O Projeto de Educação do Ceará, alinhado às reformas educacionais em curso, vem pondo em prática nas escolas públicas estaduais, por meio de três diferentes modelos de escolas

– regular de tempo parcial, regular de tempo integral e educação profissional em tempo integral – e de currículos, as orientações postas no relatório Delors (1998) e nos demais documentos que seguem tais preceitos como os PCN, a BNCC e o DCRC, assim como as Diretrizes Escolares para o ano letivo de 2022, lançadas pela SEDUC. Essas diretrizes que têm como objetivo orientar a organização do ano escolar, buscam efetivar o Programa Ceará Educa Mais, instituído pela Lei Estadual nº 17.572/2021, o qual é organizado em “[...] oito eixos estruturantes, que têm como objetivos elevar o desempenho acadêmico e aprimorar as competências socioemocionais das/os estudantes para proporcionar a melhoria da aprendizagem na rede pública estadual de ensino” (SEDUC, 2022, p. 5). Os oito eixos que estruturam o Programa Ceará Educa Mais são: 1. Aperfeiçoamento Pedagógico, desenvolvido por meio da Superintendência Escolar, Professor Aprendiz e Fortalecimento da atuação dos Coordenadores Escolares; 2. Desenvolvimento e Qualificação dos Professores, que ocorre através da oferta de Programas de Mestrado e Doutorado e participação em Eventos Científicos e Pedagógicos; 3. Avanço na Aprendizagem, cujas ações são Foco na Aprendizagem, Avaliação Externa do Ensino Médio, Avaliação Diagnóstica e Nenhum Aluno Fora da Escola; 4. Tempo Integral, caracterizado pela Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional e pela Política de Ensino Médio em Tempo Integral; 5. Cuidado e Inclusão, composto pelos seguintes projetos e programas: Professor Diretor de Turma, Competências Socioemocionais, Protagonismo Estudantil, Educação Inclusiva, Escola, Espaço de Reflexão, Biblioteca com Programas de Incentivo à Leitura; 6. Preparação para o ENEM, através do Enem: Chego Junto Chego Bem; 7. Educação Conectada, que engloba Educação Híbrida, Ceará Educa Mais: Conectividade, Formação Docente e Educação a Distância; 8. Qualificação Acadêmica e Profissional dos Estudantes, por meio do Ceará Científico, Centros Cearenses de Idiomas e EJA + Qualificação Profissional (SEDUC, 2022).

Dentre os objetivos estratégicos que orientam a elaboração das ações a serem desenvolvidas pela SEDUC, CREDE e escolas, um chama a atenção por estar relacionado diretamente com o projeto de educação, dita integral, ofertada pelo estado aos estudantes das escolas públicas de ensino médio. O objetivo estratégico em questão, busca “Assegurar a educação integral por meio da política de desenvolvimento das competências socioemocionais através de uma abordagem equitativa e inclusiva e que leve em conta o protagonismo dos estudantes” (SEDUC, 2022, p. 7). Não há dúvidas quanto à centralidade dispensada pela SEDUC às competências socioemocionais, para justificar a oferta de educação integral, sendo que até o ano de 2018 não era possível, visto a ausência desta política pública educacional.

Isto posto, o exame dos currículos das escolas estaduais nos ajuda no desvelamento

do Projeto de Educação Integral do Ceará, observando como este se articula e se materializa na escola. Para tanto, apresentamos a seguir a estrutura curricular dos modelos de escolas implementadas pelo Ceará⁵¹, articulados ao Novo Ensino Médio. Tomamos para análise apenas a organização curricular das turmas de 1ª série do ensino médio.

As escolas estaduais regulares de tempo parcial apresentam um currículo organizado em duas partes: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). Vemos que os Itinerários Formativos são compostos pelas disciplinas de Formação para a Cidadania (FC) e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (DCSE), as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação como disciplinas a serem aprofundadas e quatro Atividades Eletivas, as quais são escolhidas pelos estudantes, mediante o Catálogo de Componentes Eletivos do ano de 2021, fornecido pela SEDUC, e levando em consideração a Formação Técnica e Profissional, eixo incluído com a Reforma do Ensino Médio.

Quadro 5 - Organização Curricular das Escolas Regulares de Tempo Parcial

Área	Componentes Curriculares	Carga Horária	
Formação Geral Básica	Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
	Arte	1h/a	
	Inglês	1h/a	
	Educação Física	1h/a	
	Matemática	2h/a	3h/a
	Química	1h/a	2h/a
	Física	1h/a	2h/a
	Biologia	1h/a	2h/a
	História	1h/a	2h/a
	Geografia	1h/a	2h/a
	Filosofia	1h/a	2h/a
	Sociologia	1h/a	2h/a

⁵¹ As Escolas Indígenas e as Escolas Militares seguem a carga horária e estrutura curricular das escolas regulares. As Escolas do Campo apresentam a carga horária e a estrutura das EEMTIs, incluindo suas especificidades na parte diversificada (SEDUC, 2022).

Total da carga horária da FGB		18h/a
Itinerários Formativos	Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC)	2h/a
	Língua Estrangeira	1h/a
	Redação	1h/a
	Tempo Eletivo 1	2h/a
	Tempo Eletivo 2	2h/a
	Tempo Eletivo 3	2h/a
	Tempo Eletivo 4	2h/a
Total da carga horária dos Itinerários Formativos		12h/a

Fonte: SEDUC, 2022.

Nesse modelo de escola, que ainda se caracteriza como escola em tempo parcial, o currículo totaliza 30 horas-aula semanais, correspondendo às orientações da Reforma do Ensino Médio em relação à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Semanalmente, desde o ano passado, aos estudantes é destinado um total de 18h/a de Formação Geral Básica, composta pelas disciplinas da base comum curricular e 12h/a dos Itinerários Formativos. Nesse particular, algumas ponderações precisam ser realizadas frente a essa realidade. A primeira, refere-se à carga horária, uma vez que esta foi ampliada e os estudantes estão na escola somente em um turno. Alinhado ao que está posto na LDB 9.394/96 sobre o ensino a distância – possibilitado como complemento às atividades de aprendizagem já no ensino fundamental –, no artigo 17, parágrafo 15, da Lei nº 13.415/2017 e de acordo com as orientações do Banco Mundial a respeito do uso de aulas virtuais mesmo depois da pandemia da Covid-19, a solução encontrada pela SEDUC foi de que o complemento da carga horária fosse realizado de forma virtual. Assim, os alunos das escolas regulares de tempo parcial participam de 10h/a semanais de forma remota, no contraturno, ou seja, assistem 2h/a por dia, nesse formato. Importante destacar as precárias condições tecnológicas da escola e, principalmente dos estudantes em relação aos instrumentos que necessitam para a dinamização das aulas *on-line*⁵². Outra ponderação diz respeito à ampliação do tempo das aulas, que

⁵² Não é nosso objetivo discutir aqui sobre as consequências da educação a distância no ensino brasileiro. Para aprofundamento dessa temática que foi amplamente discutida durante a pandemia da Covid-19, sugiro a leitura dos relatórios: COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp->

desconsidera a situação de vida dos estudantes trabalhadores. Grande parte dos alunos do ensino médio, sobretudo os das escolas públicas brasileiras, realizam algum tipo de trabalho para complementar a renda da família, seja por meio de emprego formal ou informal, sendo, este último o mais comum. Por último, cabe direcionarmos nossa atenção aos meios que buscam garantir a oferta de educação integral a esses estudantes. O currículo estruturado em duas partes, denota, claramente, que a Formação Geral Básica está relacionada à formação das competências cognitivas e os Itinerários Formativos, às competências socioemocionais. Estas, ficam sob a responsabilidade do Professor Diretor de Turma, que ministra suas aulas seguindo as orientações do material apostilado elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, empresa de capital privado que define o trabalho com as competências socioemocionais e o Projeto de Vida nas escolas cearenses de ensino médio. Nas palavras da SEDUC (2022),

O material didático do Projeto de Vida no Ceará compreende os materiais estruturados das unidades curriculares elencadas, (no caso do PPDT os Diálogos Socioemocionais Projeto de Vida do Instituto Ayrton Senna), bem como os livros didáticos recebidos pelos estabelecimentos de ensino por meio do PNLD, que se constituem, dessa forma, em recursos complementares para o trabalho com a referida temática. Em outras palavras, a/o professora/or seguirá a sequência de aulas do material próprio de sua unidade (FC, NTPPS, PV, PVFC ou PTPS) mas também pode contar com o material do PNLD, como ferramenta de aprendizagem para se alcançarem os objetivos previstos no seu material de base (SEDUC, 2022, p. 10).

O ensino das competências socioemocionais, como podemos depreender, segue um material apostilado elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), empresa de capital privado que, juntamente com outras empresas dessa natureza, estabeleceram parcerias com o governo do estado, o qual repassou para o empresariado o poder de definirem o currículo escolar e a formação de professores e de estudantes. Os empresários, teoricamente, colocam-se como corresponsáveis pelo desenvolvimento da educação, sob a justificativa da oferta de uma educação de qualidade. No entanto, por meio da qualidade para a educação defendida por esses capitalistas, busca-se cooptar a subjetividade dos indivíduos, visando sua adaptação ao mercado de trabalho (ALVES, 2011).

As Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral foram criadas no ano de 2016, no governo de Camilo Santana. Atualmente são 341 EEMTIs que atendem 82,5 mil alunos em 157 municípios cearenses. Para a SEDUC (2022), essas escolas

[...] buscam ampliar a concepção de ensino para uma perspectiva na qual seja possível desenvolver as múltiplas potencialidades das/os estudantes, considerando competências e habilidades cognitivas, físico-motoras, culturais, socioemocionais e de formação para o mundo do trabalho. Além disso, procura-se desenvolver a equidade educacional de modo a promover uma aprendizagem mais justa e inclusiva, capaz de reduzir os déficits educacionais (SEDUC, 2022, p. 15-16).

Ao enfatizar que com as EEMTIs a SEDUC tem por objetivo desenvolver a equidade, como fator crucial para a redução dos déficits educacionais, na verdade, a Secretaria de Educação entende que a equidade pode ocorrer pelo simples fato de ofertar a todos os estudantes as mesmas oportunidades. Desse modo, esquece da realidade objetiva, suas determinações e mediações, não leva em consideração as condições sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam o modo de existir dos estudantes, redundando a equidade ao simples fato de ofertar atividades educacionais iguais para todos, por meio de um currículo mínimo, reforçando a teoria do capital humano, a qual defende a qualificação como fator para a ascensão do indivíduo, sendo que esta depende somente dele, uma vez que as oportunidades foram garantidas. Assim, “[...] qualificar para tornar-se competitivo seria a via para que os países perseguissem um novo propósito, bem mais condizente com a realidade: a equidade, traduzida em linhas gerais como igualdade de condições” (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 81).

Esse modelo de escola regular em tempo integral apresenta uma organização curricular estruturada em duas partes: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, como podemos identificar no quadro 6:

Quadro 6 - Organização Curricular das Escolas Regulares EEMTIs

Área	Componentes Curriculares	Carga Horária	
Formação Geral Básica	Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
	Arte	1h/a	
	Inglês	1h/a	
	Educação Física	1h/a	
	Matemática	2h/a	3h/a
	Química	1h/a	2h/a
	Física	1h/a	2h/a

	Biologia	1h/a	2h/a
	História	1h/a	2h/a
	Geografia	1h/a	2h/a
	Filosofia	1h/a	2h/a
	Sociologia	1h/a	2h/a
Total da carga horária da FGB		18h/a	
Itinerários Formativos⁵³	Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais (FC)	1h/a	
	Língua Estrangeira	1h/a	
	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)	4h/a	
	Redação	1h/a	
	Língua Estrangeira	1h/a	
	Tempo Eletivo 1	2h/a	
	Tempo Eletivo 2	2h/a	
	Tempo Eletivo 3	2h/a	
	Tempo Eletivo 4	2h/a	
	Tempo Eletivo 5	2h/a	
Total da carga horária dos Itinerários Formativos		17h/a	
TOTAL		35h/a	

Fonte: SEDUC, 2022.

As escolas regulares de tempo integral apresentam um currículo que pouco se diferencia da organização curricular das escolas regulares de tempo parcial, principalmente, com a implementação do Novo Ensino Médio. As disciplinas que compõem a Formação Geral Básica permanecem as mesmas, enquanto foi acrescida a disciplina Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais aos Itinerários Formativos, por meio da qual as competências socioemocionais podem ser reforçadas, visto que nesta disciplina se trabalha com pesquisas e

⁵³ Conforme as Diretrizes para o ano letivo de 2022 (SEDUC, 2022), algumas EEMTIs já demandam uma carga horária de 45h/a semanais, enquanto outras ainda ofertam apenas 35h/a. Em relação à carga horária, a diferença entre elas é que a EEMTI com maior carga horária oferta 5 Tempos Eletivos a mais, nos Itinerários Formativos.

vivências relacionadas a situações reais relativas ao mundo do trabalho, na visão da SEDUC, atividades propícias ao desenvolvimento tanto das competências cognitivas como das competências socioemocionais. Para nós, fica claro o papel que a educação assume no projeto do capital:

[...] a educação é moldada para que o trabalhador adquira conceitos mínimos tecnológicos e de gestão, demonstrando habilidades e competências que lhes afiancem a condição de empregabilidade polivalente, cuja base é sustentada nos pilares do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 54).

As Escolas Estaduais de Educação Profissional começaram a ser implementadas em 2008, no governo de Cid Gomes. Atualmente existem 131 EEEPs no estado, espalhadas por todos os municípios cearenses. O currículo dessas escolas é estruturado levando em consideração três partes: Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada. O quadro 7 ilustra essa organização.

Quadro 7 - Organização Curricular das EEEPs

Área	Componente Curricular	Carga Horária	
		1º Sem.	2º Sem.
Formação Geral	Língua Portuguesa	4h/a	4h/a
	Artes	1h/a	1h/a
	Língua Estrangeira: Inglês	1h/a	1h/a
	Língua Estrangeira: Espanhol	1h/a	1h/a
	Educação Física	1h/a	1h/a
	História	2h/a	2h/a
	Geografia	2h/a	2h/a
	Filosofia	1h/a	1h/a
	Sociologia	1h/a	1h/a
	Matemática	5h/a	5h/a
	Biologia	2h/a	2h/a
	Física	2h/a	2h/a
	Química	2h/a	2h/a

Subtotal		1.000h/a	
Formação Profissional ⁵⁴	Informática Básica	3h/a	2h/a
	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional	-	2h/a
	Contabilidade Aplicada	-	3h/a
	Fundamentos de Marketing	-	2h/a
	Direito Empresarial	-	3h/a
Subtotal		300h/a	
Parte Diversificada	Horário de Estudos I	2h/a	1h/a
	Horário de Estudos II	2h/a	
	Projeto de Vida	3h/a	3h/a
	Empreendedorismo	2h/a	2h/a
	Formação para a Cidadania	1h/a	1h/a
	Projetos Interdisciplinares I	3h/a	-
	Projetos Interdisciplinares II	2h/a	-
	Mundo do Trabalho	2h/a	1h/a
Subtotal		500h/a	
Total Geral		1.800h/a	

Fonte: SEDUC⁵⁵.

Por ser um modelo de escola que forma em nível técnico, a organização curricular diferencia-se dos outros dois modelos por apresentar um conjunto de disciplinas voltado para a formação profissional. Percebemos que as disciplinas da Formação Geral Comum e dos

⁵⁴ Ao todo são ofertados 52 cursos técnicos em nível médio: Administração, Agroindústria, Guia de Turismo, Agropecuária, Informática, Química, Aquicultura, Automação Industrial, Eletromecânica, Contabilidade, Meio Ambiente, Rede de Computadores, Edificações, Logística, Eletrotécnica, Enfermagem, Fabricação Mecânica, Segurança do Trabalho, Biotecnologia, Hospedagem, Multimídia, Secretariado, Têxtil, Vestuário, Desenho de Construção Civil, Finanças, Comércio, Massoterapia, Eventos, Móveis, Desenvolvimento de Sistemas, Agricultura (Floricultura), *Design* de Interiores, Saúde Bucal, Manutenção Automotiva, Secretaria Escolar, Fruticultura, Nutrição e Dietética, Mecânica, Regência, Estética, Produção de Áudio e Vídeo, Modelagem de Vestuário, Instrução de Libras, Mineração, Petróleo e Gás, Portos, Produção de Moda, Computação Gráfica, Desenvolvimento de sistemas, Sistemas de Energia Renovável.

⁵⁵ Essa organização curricular é da 1ª série do curso de Administração. A coleta de dados foi realizada no site https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=149. Acesso em: 16 fev. 2023.

Itinerários Formativos da escola regular de tempo parcial e da EEMTI são contempladas na Formação Geral e na Parte Diversificada do currículo da EEEP. Todavia, nesta, são ofertadas disciplinas na Parte Diversificada que não constam nos outros dois modelos de escola cearense, quais sejam: Horário de Estudo, Empreendedorismo e Projetos Interdisciplinares.

Planejada sob as necessidades do capital e executada sob a tutela do Estado, as EEEPs revelam sua origem através do currículo proposto para a formação dos estudantes. De cunho empresarial, além das disciplinas técnicas, apresenta também a disciplina Empreendedorismo, a qual dispensa discussão, visto que já a desenvolvemos anteriormente. No entanto, faz-se relevante anotar que tanto a escola de ensino regular de tempo parcial, quanto a escola regular de tempo integral, também oferecem essa disciplina em seus currículos, uma vez que o Empreendedorismo é um dos eixos dos Itinerários Formativos do ensino médio, ao qual são associadas variadas disciplinas que tratam dessa temática, mormente, porque um dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio é a Formação Técnica e Profissional.

Analisando a organização curricular das EEEPs, mesmo não tendo a visão completa do currículo do curso ofertado durante os três anos do ensino médio profissional, conseguimos compreender como a formação dirigida aos estudantes concorre para dar resposta ao capital em crise estrutural. Por um lado, prioriza as competências cognitivas e, por outro, as competências socioemocionais. Nesse entremeio, o currículo reforça a formação para o mercado, por intermédio das disciplinas teóricas e práticas da formação profissional, através das quais são colocadas em xeque o uso das competências cognitivas e das competências socioemocionais.

No Ceará a ênfase no ensino e/ou desenvolvimento de competências nos estudantes levou, o estado a, desde o segundo mandato de Tasso Jereissati (1995-1999), com a implementação das reformas na educação, estabelecer parcerias com empresas de capital privado, sob o argumento da busca pela qualidade na educação. No entanto, sabemos que esse fenômeno está ligado à concessão de empréstimos financeiros pelo Banco Mundial ao governo. À época, as supostas parcerias eram ainda iniciais, ou seja, correspondiam a um ou outro projeto. No governo de Tasso Jereissati a parceria se deu com a Fundação Roberto Marinho. Já no mandato de Lúcio Alcântara (2003-2006), foi com a Fundação Lemann e nos governos de Cid Gomes e Camilo Santana, a proliferação de institutos e fundações mantidas pelo capital privado vem sendo percebida por meio da atuação destas em toda a educação básica do estado do Ceará.

No ensino médio, um dos principais grupos empresariais que define a formação dos diretores, coordenadores escolares e professores é o Instituto Unibanco, por meio do Circuito de Gestão, do Programa Jovem de Futuro, cuja parceria teve início no ano de 2012. Utilizado

nas escolas públicas de ensino médio para elevar o IDEB, o Circuito de Gestão é um método elaborado a partir do PDCA da Odebrecht, a empresa responsável pela TESE, filosofia de gestão das EEEPs. De acordo com a SEDUC (2022, p. 7), “O Circuito de Gestão prevê uma sequência de ciclos compostos por seis etapas: pactuação de metas, planejamento, execução, avaliação de resultados, compartilhamento de práticas de correção de rotas (replanejamento)”. A esse respeito, Freitas (2011, p. 20) revela que as metas definidas “[...] têm natureza qualitativa de aprendizagem e caminham na direção de que é possível usar o IDEB como controle do desempenho dos sistemas de ensino”. Nesse Programa, a monitoração e controle da efetivação das metas estabelecidas, ocorre, também, mediante a inclusão dos dados no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE).

Através do Programa Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco entra em todas as escolas e delimita o currículo escolar e a formação docente, mediante o estabelecimento de metas a serem conquistadas no IDEB. As metas são definidas por agentes externos às escolas, mas são estas que devem trabalhar para alcançar os resultados, ação definida pela meta 7 do Plano Nacional de Educação, levando em consideração o passo a passo da metodologia Circuito de Gestão, uma tradução da gestão empresarial. Percebemos que cada dia mais as escolas de ensino médio do Ceará perdem sua autonomia em relação ao planejamento inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas são transformados em recebedores de planejamentos gerenciais estabelecidos pelo Instituto Unibanco para serem repassados aos professores, que se tornam executores desses planejamentos, visando a efetivação de metas, cujos indicadores incluem os resultados das avaliações padronizadas aplicadas pelo SAEB. Nesse quadro, Freitas (2011) alerta que o IDEB é atrelado aos padrões internacionais elencados pela OCDE, que define os objetivos educacionais mensurados pelos testes padronizados do PISA. Para ele, “Assume-se que o que é valorizado pelo PISA é bom para todos já que é básico. Mas, o que não está sendo dito é que a ‘focalização no básico’ restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente, o que se poderia chamar de ‘boa educação’” (FREITAS, 2011, p. 12. Grifos do original). A partir de Freitas (2011), compreendemos que os programas e projetos que adentram as escolas públicas estão associados aos padrões requeridos pelo sistema internacional de avaliação padronizada, o qual define competências básicas a serem formadas na juventude. Tais competências básicas ocasionam o estreitamento curricular, fenômeno que nega o acesso aos estudantes, dos conhecimentos acumulados pela humanidade, oposto do que deveria acontecer se o objetivo fosse, realmente, uma educação de qualidade.

Outrossim, a implementação do Programa Jovem de Futuro, expropria a autonomia

dos diretores, coordenadores escolares e professores, caracterizando-se pela aplicação de uma metodologia própria do campo empresarial, a qual é inerente aos princípios gerenciais: *accountability*, competição, individualidade e meritocracia. Como consequência desse processo, surge a alienação, visto que os profissionais da educação e também os alunos, quase sempre, não se reconhecem perante os resultados obtidos, uma vez que buscam seguir rigorosamente a “receita” do Circuito de Gestão, sobre o qual se coloca que desenvolvendo a metodologia como é determinada, as escolas atingem os resultados preestabelecidos. Professores não se reconhecem como professores e estudantes também não se encontram na condição de estudantes, pois precisam apenas contribuir com o cumprimento de metas estabelecidas por pessoas externas à escola. O que menos importa para as empresas de capital privado é se os profissionais da escola se sentem frustrados ou não concordam com determinados resultados. Para esse setor, a formação de força de trabalho que se enquadre nas exigências imediatas do sistema de produção, para que se continue lucrando, é o objetivo principal. Não é gratuitamente que os empresários

[...] vêm-se configurando como o principal agente da chamada responsabilidade social, encaminhando propostas para a solução dos problemas da educação brasileira. Todavia, busca, na verdade, assegurar um crescimento econômico adequado, que lhes garanta uma melhor competitividade na proclamada economia globalizada (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 38).

Diante do exposto, podemos afirmar que a função da escola de socializar com as novas gerações de modo sistematizado, o patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo de sua história, fica comprometido, restrito a um conjunto de conhecimentos baseados em competências e habilidades mínimas impostas pelo mercado de trabalho. Apoiamo-nos em Saviani (1991) para reafirmarmos a fundamental importância da escola para a formação dos indivíduos enquanto espécie humana. O autor destaca:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada (SAVIANI, 1991, p. 23).

No Projeto de Educação Integral, em contraposição à concepção definida por Saviani (1991), com a qual concordamos, o currículo aponta para o desenvolvimento de competências, cujos conhecimentos propostos têm uma base pragmática. A exemplo do Programa Jovem de Futuro, cujo currículo não está centrado no conjunto de conhecimentos

acumulados historicamente pela humanidade, outros programas e projetos executados nas escolas cearenses apresentam como objetivo o desenvolvimento de competências, sejam elas cognitivas ou socioemocionais, todas definidas por empresas de capital privado.

De modo geral, o estado do Ceará, em uma busca desenfreada por índices educacionais cada vez mais maiores, o que, segundo a gestão por resultados determina a qualidade da educação, adota o sistema de parcerias com diversas empresas que restringem o currículo a um pequeno grupo de competências e habilidades a serem trabalhadas por meio de programas e projetos fragmentados, o que para nós é uma estratégia do capital fragmentar o conhecimento, pois desse modo garante a formação de um sujeito unilateral. Por isso, mesmo quando programas e projetos referem-se ao trabalho, estão pensando no trabalho alienado. A respeito desses programas e projetos que são desenvolvidos nas escolas públicas de educação básica do Ceará, além do Programa Jovem de Futuro, outros permeiam o cotidiano escolar, conforme já anunciamos em momento anterior, definindo o currículo da escola, a formação docente, inclusive a ação didático-pedagógica por meio de material apostilado. O que, a nosso ver, é uma estratégia encontrada para garantir o ensino das competências e habilidades, as quais compõem o currículo básico para a formação dos estudantes.

O Instituto Ayrton Senna é a empresa de capital privado que, depois do Instituto Unibanco, apresenta maior atuação junto às escolas do Ceará, pois é responsável pela formação de coordenadores escolares, professores e estudantes no que concerne às competências socioemocionais, o Projeto de Vida e a Formação para a Cidadania, disciplinas que fazem parte dos Itinerários Formativos e Parte Diversificada do currículo do ensino médio. A presença do Instituto Aliança, em anos anteriores, ocorria por meio de formação docente e material apostilado para as disciplinas Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais e Mundo do Trabalho das EEMTIs. Através da disciplina de NTPPS, o Instituto Aliança incluía o desenvolvimento das competências socioemocionais. A partir de 2022, a SEDUC assumiu a formação dessas disciplinas, enquanto reafirmou a parceria com o Instituto Aliança para dar continuidade ao trabalho que vinha realizando nos municípios com o desenvolvimento das competências socioemocionais, no Programa Inteligentes. Isso se deu devido à instituição do PAIC Integral, um projeto de educação em tempo integral para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, instituído nos municípios do Ceará, neste ano de 2023. A Fundação Lemann, sobretudo a partir do ano de 2020, desenvolve sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental, por intermédio do PAIC, política educacional criada pelo estado do Ceará e desenvolvida pelos municípios. A Fundação, por meio da Associação Nova Escola, antiga Revista Nova Escola da Fundação Victor Civita, fornece aos professores formação continuada e material apostilado,

garantindo que as competências exigidas pelo mercado sejam trabalhadas com os estudantes desde a educação infantil, sob o discurso de que se busca ofertar educação de qualidade e promover a equidade. O Banco Central do Brasil, desde 2020, também desenvolve ações no ensino fundamental das escolas públicas com o Projeto Aprender Valor, que tem como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades no campo da educação financeira e educação para o consumo de forma pragmática, junto aos estudantes matriculados no 6º ao 9º ano do ensino fundamental e aos professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Humanas. No período da pandemia da Covid-19, o Instituto Reúna se destacou no campo educacional com o objetivo de fortalecer a implementação da BNCC nos estados e municípios brasileiros. Para tal, elaborou os Mapas de Foco, um conjunto de competências e habilidades recortadas de cada área do conhecimento da BNCC para ser desenvolvido nos estudantes da educação básica. Justificadas como essenciais para a aprendizagem, essas competências e habilidades foram a base para as formações docentes e a elaboração de materiais apostilados, principalmente nesse período. Essa foi uma estratégia que o capital – transvestido de empresas preocupadas com a educação, mas sem demonstrarem solidariedade com a situação de desemprego e fome de grande parte da população brasileira –, encontrou para não interromper seu projeto de formação precarizada para os futuros trabalhadores. O Instituto Natura, mediante o projeto Comunidade de Aprendizagem, oferta formação docente para implementação de Grupos Interativos, Tertúlia Dialógica, Biblioteca Tutorada, Formação de familiares, Prevenção e resolução de conflitos, dentre outros, cuja base se assenta nos pilares da educação para o século XXI, uma vez que coloca o estudante como construtor do seu próprio conhecimento. A Fundação Itaú Social despontou na educação do Ceará desde a década de 2000, por intermédio do Programa Escrevendo o Futuro, o qual é composto por formação docente e material apostilado para o desenvolvimento de oficinas sobre os gêneros textuais, nas turmas de 5º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. Esse programa tem como objetivo a preparação dos estudantes e professores para participarem da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizada pela Fundação Itaú Social que ocorre em nível nacional, com etapas locais e regionais.

A presença do empresariado na educação do Ceará assegura a materialização do projeto do capital que ocorre por meio da instituição da gestão por resultados; da definição de competências e habilidades postas em um currículo mínimo, cujos conhecimentos constituem-se em torno da leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos; formação de professores e material apostilado; desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais; competitividade, individualismo e recompensas por meio de estratégias voltadas para a conquista de metas estabelecidas. Tal projeto vem se desdobrando com mais força desde a

década de 1990, como resultado da Conferência de Jomtien, através da qual

[...] os representantes do capital disseminaram a ideia de que a educação pode contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro sem oferecer riscos de ruptura à lógica do mercado. Acrescentam ainda que a educação favorece o desenvolvimento social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacionais, além do progresso pessoal (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 36).

Depois da exposição que realizamos acerca do Projeto de Educação Integral que se desenvolve nas escolas públicas de ensino médio no Ceará, resta-nos apresentar em um quadro-síntese com os fundamentos que sustentam esse projeto. Vejamos o quadro 8.

Quadro 8 - Fundamentos do Projeto de “Educação Integral” das Escolas Públicas de Ensino Médio do Ceará

Fundamentos	Concepções
Formação Cognitiva	Realiza-se por meio da determinação de competências e habilidades postas nas Matrizes de Referência que orientam a elaboração dos itens que compõem os testes padronizados dos sistemas de avaliação que mensuram o desempenho da aprendizagem dos estudantes do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática, SPAECE e SAEB. As competências descritas nessas matrizes são tomadas pelas escolas como o currículo escolar, portanto, mínimo, respondendo às necessidades do capital em crise estrutural.
Formação Socioemocional	É baseada em cinco macrocompetências e dezessete competências definidas pelo Instituto Ayrton Senna, o qual afirma que o desenvolvimento das competências socioemocionais proporciona a melhora dos resultados na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a minimização de conflitos e da violência, e apresenta efeitos positivos em aspectos sociais como empregabilidade e saúde. Essas competências são mensuradas por testes psicométricos aplicados aos estudantes ao longo do ano com o intuito de perceber a evolução das competências socioemocionais relativas a cada série escolar. Com essas competências busca-se moldar a subjetividade dos estudantes para se ajustarem ao mercado de trabalho em constante transformação. Inclusive, intenta-se formar para o emprego, mas sobretudo para o desemprego, visto a crise estrutural que se arrasta desde a década de 1970.
Capital Humano	Com a inclusão da base de produção taylorista/fordista que utilizava tecnologia pesada e fixa por uma de tecnologia leve e de base microeletrônica flexível, por meio do modelo toyotista, surge a necessidade imposta pelo mercado de um novo trabalhador: polivalente e flexível. A partir da década de 1990, com predominância

	<p>nos dias atuais, a teoria do capital humano passa a conceber o indivíduo não mais de forma coletiva, como antes, mas como um trabalhador individual, o qual precisa investir em sua formação, sem esperar pelo Estado, para que possa a adquirir meio para competir no mercado de trabalho. A educação torna-se um investimento em capital humano individual.</p>
<p>Formação Emancipatória</p>	<p>O homem só pode se emancipar por meio do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho passa a ter um significado negativo, visto a alienação humana que ocorre como resultado do processo de produção de mercadorias, numa relação de expropriação dos meios de trabalho e de exploração da força de trabalho. A emancipação humana só será possível numa sociedade para além do capital, com a extinção da propriedade privada e das classes sociais, ou seja, da exploração do homem pelo homem. Assim, mediante o trabalho associado, a produção resultante do trabalho coletivo proporcionará, por um lado, a saciedade das necessidades humanas e, por outro lado, a instituição do reino da liberdade, através do qual os indivíduos poderão desenvolver suas potencialidades em sua plenitude.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Até aqui demonstramos que o Projeto de Educação do Ceará, caracterizado como integral, na verdade inclui-se no conjunto de reformas que vêm sendo implementadas na educação, principalmente, desde a década de 1990, com a definição de uma agenda educacional pelos organismos multilaterais. A formação humana proposta por este Projeto de Educação busca responder às orientações do capital em crise estrutural, ofertando uma formação fundada no ensino de competências cognitivas e no desenvolvimento de competências socioemocionais para que os estudantes sejam adaptados para um mercado de trabalho em constante transformação. Uma formação que tem como finalidade preparar os estudantes para competirem por postos de emprego, mas também que aceitem o desemprego e sejam criativos e protagonistas para que consigam reverterem a situação de desemprego gerada pelo capital em crise estrutural.

No tópico seguinte, aprofundaremos sobre o caráter da formação padronizada, utilitarista e resiliente imposta aos indivíduos a partir das competências cognitivas e socioemocionais, entendidas pelo Estado como determinantes para a proposição do modelo de educação integral definido pelas reformas educacionais em curso.

4.3 Competências socioemocionais: padronização no Projeto de “Educação Integral” no Ceará

No Brasil, o ensino centrado em competências teve início na década de 1960, no período do governo militar, com a LDB nº 5.692 de 9 de agosto de 1971, e intensificou-se com as reformas educacionais que foram sendo implementadas ao longo dos anos, tendo como marco a agenda para a educação instituída pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990. Sob o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e o desenvolvimento econômico e social, foi instituída, no complexo da educação, a gestão por resultados, modelo gerencial das empresas, o qual passou a exigir um perfil de trabalhador baseado em competências e habilidades. Desse modo, estas tornaram-se centrais no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à formação de capital humano para o mercado de trabalho, cujo modelo de produção toyotista demandava trabalhadores polivalentes e flexíveis (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Cumpre destacar que esse fenômeno, representava mais uma das estratégias encontradas pelo capital em crise estrutural – a qual vinha se arrastando desde a década de 1970 – para continuar sua autoexpansão e ampliação desgovernada em busca de lucro, encontrando na educação o espaço de formação de capital humano, para ser explorado, uma vez que a mais-valia é resultante da exploração da força de trabalho, do trabalho não pago (MARX, 2013).

O movimento em torno da formação de competências e habilidades configura-se como sendo mundial. Nesse sentido, Spring (2018) acentua que, em 2013, a OCDE declarou que no século XXI a moeda global das economias é o desenvolvimento das habilidades⁵⁶. O autor destaca que o interesse pelo treinamento de habilidades decorreu da teoria do capital humano, ampliando-se a partir da intenção de se identificar quais habilidades ensinadas na escola poderiam contribuir para o crescimento econômico. De modo resumido, Spring (2018) diferencia as habilidades técnicas, as quais denominamos de cognitivas, das habilidades interpessoais, referentes às competências socioemocionais, no Brasil:

[...] as habilidades técnicas geralmente se referem a coisas como leitura, escrita e competências aritméticas – sempre associadas a habilidades específicas para o trabalho –, e que as habilidades interpessoais referem-se a traço de personalidade que ajudarão o trabalhador a ser bem-sucedido no ambiente de trabalho (SPRING, 2018, p. 95).

⁵⁶ Spring (2018) utiliza em sua obra o termo “habilidades”, o que corresponde aos termos “competências e habilidades”.

Encontramos acima a explicação-chave para a introdução das competências socioemocionais na formação dos estudantes: a formação da personalidade dos indivíduos para supostamente serem bem-sucedidos no ambiente de trabalho. No caso brasileiro, essa proposição serve para justificar a legalização do ensino dessas competências nos documentos curriculares oficiais, leis, portarias, dentre outros. Em se tratando do estado do Ceará, justifica a implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE), implementada desde o ano de 2018, que materializa as determinações da BNCC no que diz respeito ao ensino das competências socioemocionais, o que corresponde à formação de força de trabalho para o mercado, cuja subjetividade deve ser moldada para se adaptar às situações impostas pelo sistema do capital. Em nossa análise, a introdução das competências socioemocionais na educação demonstra que o ensino de competências cognitivas, na concepção multilateral, não estava sendo suficiente para a efetivação do projeto capitalista de exploração do trabalhador, necessitando, assim, encontrar novas estratégias para continuar sua ampliação e autoexpansão. As competências socioemocionais, portanto, desempenham o papel de moldar as subjetividades dos indivíduos, mas também de conformar esses indivíduos à situação de trabalho ou de não trabalho, visto a crise de desemprego estrutural instaurada em todo o mundo. Em relação ao não trabalho, Sena (2022) pontua a estratégia do capital em inculcar nos indivíduos a ideologia do *empresário de si* para esconder o desemprego estrutural. Para a autora, “A valorização do *empresário de si* faz parte desse novo cenário profissional, fato que espelha diretamente no âmbito educacional atribuindo toda responsabilidade de *sucesso* e *fracasso* ao estudante e ao sistema escolar” (SENA, 2022, p. 82). Grifos do original.

Nesse sentido, Magalhães e Rodrigues (2022) assinalam que

Esse modo de produção da vida busca ainda em sua essência, garantir a reprodução ampliada da acumulação de capital, através da superexploração da mais-valia da classe trabalhadora, conformando os indivíduos a se submeter a relações de trabalho mais precarizadas, e ao mesmo tempo, a manter a falsa impressão de que, através do esforço individual para aquisição de competências, há a possibilidade de empregar-se ou manter-se no emprego (empregabilidade), ou ainda de criar para si próprio um emprego (autoemprego) através de competências empreendedoras, cujo objetivo é falsear a realidade concreta da crise estrutural do capital que se manifesta cada vez mais intensa e frequente (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2022, p. 9).

Juntas, as competências cognitivas e as competências socioemocionais são entendidas pelos organismos multilaterais como promotoras de uma formação que garante aos indivíduos serem bem-sucedidos no trabalho – diga-se, como empregados ou patrões de si mesmos. É como se as competências dessem “[...] aos indivíduos um suposto ‘poder’ para

resolver os problemas sociais que lhes afetam” (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2022, p. 10. Grifos do original). No entanto, a realidade que se apresenta não é tão romântica como é descrita por esses organismos. Esconde-se por trás dessas ideias disseminadas como sendo positivas, a proposta de uma formação cujo único objetivo é a expropriação de força de trabalho para que o capital continue se ampliando e se autoexpandindo.

A intensificação do ensino de habilidades cognitivas e/ou socioemocionais implica em um currículo demarcado por uma formação humana de cunho economicista, determinada pelo viés econômico, que requer do indivíduo um conhecimento básico, mínimo e precarizado. Isso porque quanto menos acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, mais os trabalhadores se tornam maleáveis aos ditames do capital, sendo mais facilmente submetidos e ajustados ao modo de produção capitalista. Desse modo, concordamos com Mézáros (2008, p. 55. Grifos do original) ao afirmar que na sociedade de mercadorias “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. Mas também endossamos a proposição que o autor lucidamente coloca de que é urgente a necessidade de “[...] uma atividade de ‘contrainternalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe” (MÉSZÁROS, 2008, p. 56. Grifos do original).

No topo da lista das habilidades que devem ser apresentadas pelos trabalhadores, a capacidade de trabalhar em equipe aparece como a mais desejada pelas empresas, conforme a análise realizada por Spring (2018), do documento “O panorama de emprego para a classe de 2014”, da Associação Nacional de Faculdades e Empregadores dos Estados Unidos. Em ordem de prioridade foram elencadas as seguintes habilidades: capacidade de tomar decisões e resolver problemas; capacidade de planejar, organizar e priorizar o trabalho; capacidade de comunicar-se verbalmente com as pessoas de dentro e de fora da empresa; capacidade de obter e processar informações; capacidade de analisar dados quantitativos; conhecimento técnico relacionado ao trabalho; proficiência com softwares; capacidade de criar e/ou editar relatórios escritos; e capacidade para vendas ou para influenciar os outros. Vejamos que as habilidades exigidas pelo empresariado são básicas, ou seja, não exigem do trabalhador um conhecimento complexo, todavia conhecimentos relacionados à leitura, escrita e resolução de problemas que, conforme Spring (2018, p. 98), podem “[...] ser ensinadas em qualquer disciplina do currículo escolar”.

Na continuidade de sua análise em torno das habilidades requeridas pelas grandes corporações empresariais, Spring (2018) conclui que a Adecco, uma agência de consultoria com

escritórios espalhados em todo o globo, apresenta no relatório intitulado “A disparidade de habilidades e o estado da economia”, publicado em 2013, que, para os empresários, as habilidades interpessoais são mais relevantes que as habilidades técnicas. Isso denota a desvalorização do patrimônio cultural em detrimento a habilidades que concorrem para a captura da subjetividade do indivíduo pelo capital. Em contraposição, o autor ressalta que o ManpowerGroup, uma corporação com escritórios em 80 países, explica que muitas empresas sentem dificuldade em encontrar trabalhadores para o preenchimento de vagas de emprego porque faltam indivíduos que apresentem competências técnicas, colocando as competências interpessoais como entusiasmo, motivação, capacidade de relacionamento, profissionalismo – aparência e pontualidade – e flexibilidade e adaptabilidade em segundo lugar. Na análise de Spring (2018), as pesquisas ora descritas não apresentam indicação de

[...] qualquer interesse nos conhecimentos obtidos na universidade por meio de currículos tradicionais de ciências humanas e humanidades, ou em disciplinas tradicionais dos ensinos primário e secundário, exceto conhecimentos relacionados às funções técnicas, ao letramento e às capacidades matemáticas. O ensino de conhecimentos gerais sobre governos, culturas, economias e estruturas sociais torna-se simplesmente um meio de aprendizagem das habilidades de raciocínio de que as corporações precisam. Neste contexto, o conhecimento torna-se secundário para o ensino de habilidades (SPRING, 2018, p. 100).

Embora pareça contraditório, para nós fica muito clara a opção dos empresários por trabalhadores que apresentem competências técnicas necessárias ao processo de produção. Essas empresas requerem trabalhadores que detenham habilidades básicas e não conhecimentos acadêmicos e universitários, o que implicaria em pagamento de maiores salários a esses trabalhadores e, provavelmente, seria mais difícil capturar a subjetividade desses indivíduos que tiveram acesso a conhecimentos mais elaborados. Spring (2018, p. 100) revela que para os empresários “[...] aprender a desenvolver habilidades é mais importante do que o conhecimento de conteúdos, o que pode converter o ensino de matérias específicas [...] em meios de desenvolver habilidades relacionadas à priorização de tarefas e ao processamento de informação”.

Se com o ensino fragmentado em disciplinas, a formação completa dos indivíduos fica comprometida, imaginemos o quão unilateral torna os indivíduos um ensino que prioriza somente o desenvolvimento de habilidades básicas, mínimas, restritas ao mercado. Há governos, inclusive o do Ceará, que chegam a afirmar a oferta de educação integral aos estudantes do ensino médio ao priorizar o ensino de competências cognitivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, estreitando, assim, os laços com as necessidades formativas do

sistema capitalista. Concordamos com Spring (2018) quando ressalta que em qualquer disciplina as habilidades técnicas podem ser desenvolvidas, no entanto, com as reformas educacionais que vêm sendo instituídas, a exemplo da Reforma do Ensino Médio no Brasil, as disciplinas consideradas prioridades no currículo são as que, diretamente, desenvolvem as competências de leitura, escrita e matemática, ou seja, disciplinas voltadas para as competências técnicas. Disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, aos poucos, estão desaparecendo do currículo, inclusive para dar espaço ao ensino das competências socioemocionais e das competências relacionadas à formação específica de determinados cursos técnicos.

A OCDE defende o ensino de habilidades, ressaltando que se as habilidades ensinadas forem as corretas, contribuirão para o engajamento sanitário, civil e social, melhoria da produtividade, crescimento econômico, empregabilidade e boa qualidade dos empregos. De acordo com Spring (2018, p. 117), “A OCDE advoga pelo desenvolvimento de uma estratégia de habilidades nacional, pelo financiamento da instrução de habilidades e pelo fornecimento de informação sobre a importância do ensino de habilidades às empresas e ao público”. As habilidades-chave elencadas pela OCDE são a comunicação, composta pela audição, fala, leitura e escrita e a aritmética. Em relação às habilidades interpessoais, a OCDE destaca a motivação, perseverança, saber aprender e capacidade de fazer julgamentos, trabalho em equipe e liderança (SPRING, 2018). Em suma, “[...] a ênfase da educação recai sobre o ensino do letramento (leitura, escrita e expressão oral) e da matemática (capacidade aritmética). Habilidades interpessoais devem ser ensinadas na pré-escola, ao longo de outros anos de escolaridade, na família e nas relações sociais da criança” (SPRING, 2018, p. 117). O autor critica o ensino de habilidades, afirmando que são compreendidas pela OCDE como uma varinha de condão que deve ser utilizada para resolver os problemas econômicos e sociais existentes em cada lugar do mundo.

Assim como a OCDE, o Banco Mundial defende o ensino de competências e habilidades, desempenhando papel de destaque para a introdução da economização da educação em países em desenvolvimento (SPRING, 2018). Reforça, para tanto, o argumento de que é preciso formar as novas gerações com as competências certas para o mercado de trabalho, e faz um alerta sobre o fato de que o diploma escolar pode aumentar a empregabilidade dos indivíduos, mas não garantir que estes tenham desenvolvido habilidades que contribuam para o aumento e crescimento da economia. Desse modo, o Banco Mundial atrela o desenvolvimento econômico à formação de indivíduos emocionalmente competentes, impondo a introdução dessas competências à educação, visto que esta é compreendida como campo propício ao

desenvolvimento econômico e social. Não resta dúvida de que intencionalmente o Banco Mundial utiliza esse argumento para forçar a educação a adaptar os currículos escolares com vistas ao lucro exacerbado do capital. Nesse quadro, o Banco Mundial, através do sistema de avaliação educacional, busca assegurar “[...] o ensino das habilidades corretas, que inclui competências básicas de leitura e de aritmética, pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe” (SPRING, 2018, p. 122).

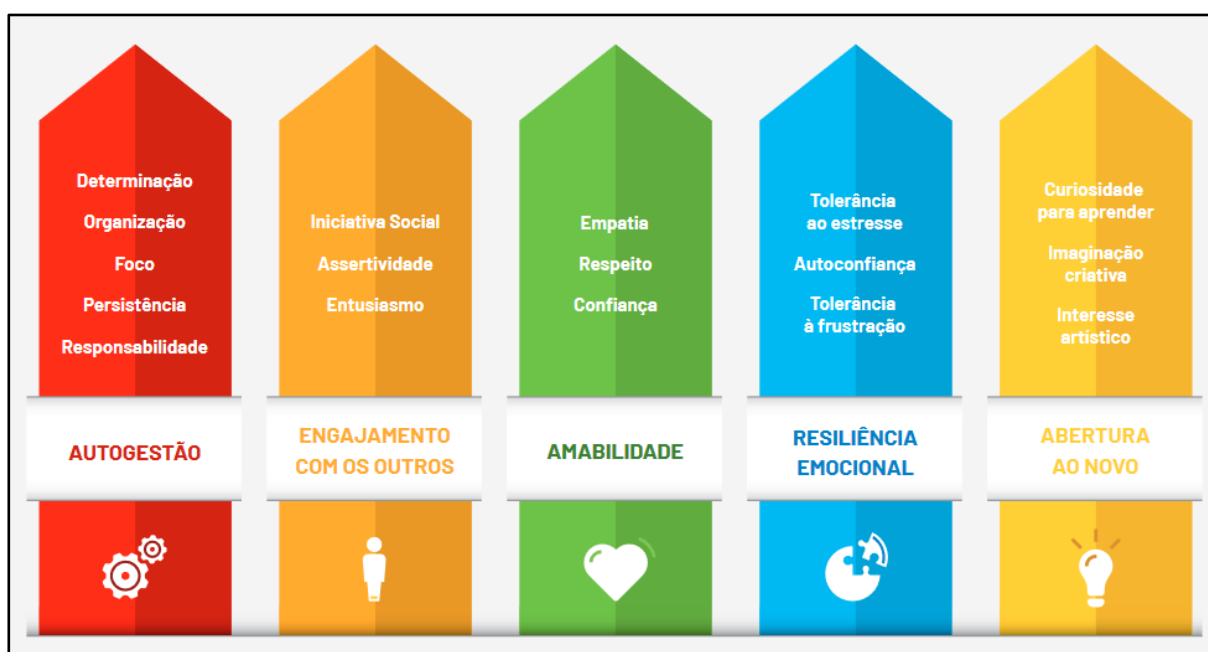
Por meio do Rastreamento Sistemático de Intercâmbios em Aquisições (sigla em inglês STEP), um sistema informatizado para a mensuração de habilidades técnicas e interpessoais, o Banco Mundial coletou informações de uma pesquisa doméstica, aplicada entre 2012 e 2014, para adultos residentes da zona urbana com faixa etária entre 15 e 64 anos, na Armênia, Bolívia, Colômbia, Geórgia, Gana, Laos, Sri Lanka, Vietnã e província chinesa de Yunnan. A pesquisa foi estruturada em três módulos, quais sejam: proficiência de leitura, informações sobre personalidade, comportamento e preferências de tempo e de risco e habilidades relevantes ao trabalho. Dentre os módulos, Spring (2018) revela que

A preocupação com personalidade e comportamento, ou com as habilidades interpessoais necessárias à vida corporativa, é de interesse especial nesta pesquisa do Banco Mundial. Essa preocupação tem implicações tanto na reestruturação da vida familiar, quanto no uso da educação para o desenvolvimento das aptidões interpessoais consideradas como necessárias para a operação dos negócios mundiais – o que envolve a economização das personalidades e da realidade doméstica de modo a garantir o trabalho produtivo dentro das corporações globais (SPRING, 2018, p. 123).

Essa preocupação do Banco Mundial com a formação de habilidades interpessoais nos indivíduos responde às necessidades das grandes corporações, as quais ditam a formação humana de acordo com o perfil exigido pelo sistema de produção capitalista. Alves (2011) é enfático ao afirmar que o modo de produção toyotista busca capturar a subjetividade dos trabalhadores, ou seja, corpo e mente. De outro modo, “[...] o espírito toyotista implica não apenas a mobilização total da mente [...] mas a mobilização total do corpo e da mente. Não apenas conhecer e fazer, mas conhecer e fazer ‘instintivamente’ (ALVES, 2011, p. 46. Grifos do original). A exigência do sistema toyotista de capturar o conhecer e o fazer de modo instintivo reverbera, portanto, no campo educacional, com a implementação do ensino de competências cognitivas e socioemocionais. Tuteladas pelo Estado, as primeiras foram introduzidas no Brasil nos anos de 1970 e foram reforçadas na década de 1990, por meio das reformas do aparelho do Estado e da educação, e as segundas, sobretudo, através da BNCC, instituída em 2017, documento oficial orientador da reformulação dos currículos escolares.

As habilidades mensuradas pelo STEP estavam relacionadas aos cinco fatores⁵⁷: seriedade, abertura à experiência, neuroticismo, agradabilidade e extroversão. Essas habilidades, com um pequeno ajuste na competência resiliência emocional, correspondem às competências socioemocionais desenvolvidas nas escolas públicas do ensino médio do Ceará, por meio da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, implementada em 2018, sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna (IAS), como podemos perceber na figura 2.

Figura 2 – As Macrocompetências e as Competências Socioemocionais



Fonte: IAS, 2018.

A autogestão (seriedade) corresponde ao estabelecimento de metas e persistência para cumpri-las, mediante planejamento e organização. A abertura ao novo (abertura a experiências) diz respeito à curiosidade para aprender, interesse por novidades e a vontade de criar. A amabilidade (agradabilidade) refere-se a orientações sociáveis e cooperativas em relação aos outros, tratando-os bem e com respeito. A competência engajamento com os outros (extroversão) denota sociabilidade e manifestação do pensamento, mesmo diante de pessoas

⁵⁷ Os Cinco Grandes Fatores, em inglês, Big Five, “[...] trata-se de uma abordagem empírica, articulada com pressupostos teóricos, cujo desenvolvimento iniciou-se em meados dos anos 1930. Influenciados pela hipótese léxica do antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, o psicólogo norte-americano Gordon Allport (1897-1967) e sua equipe [...]” (IAS, s/d, p. 2) deram início aos trabalhos voltados para a organização das competências socioemocionais, mais tarde, continuados por Raymond Cattell (1905-1998), nos anos 1940. Por fim, o psicólogo norte-americano Lewis Goldberg (1932-) agrupou os cinco domínios, surgindo a sigla OCEAN (*Openesse to experience* - abertura a novas experiências; *Conscientiousness* - autogestão; *Extroversion* - engajamento com o outro; *Agreeableness* - amabilidade; *Neuroticism* - resiliência emocional) (IAS, 2018).

desconhecidas. Na acepção original, a habilidade neuroticismo refere-se à disposição ao desequilíbrio psicológico e à imprevisibilidade e inconstância de reações emocionais. No entanto, o Instituto Ayrton Senna decidiu utilizar um termo positivo, identificando essa competência como resiliência emocional, equivalente a manter a calma e saber lidar com situações de estresse, vendo o lado positivo das situações (SPRING, 2018; IAS, 2018). Sob responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, essas competências são desenvolvidas nos estudantes do ensino médio cearense através de disciplinas específicas, que integram a Parte Diversificada/Itinerários Formativos: Formação para a Cidadania, Projeto de Vida e Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna, as competências socioemocionais constituem

[...] um conjunto de capacidades individuais do ser humano que dão base para que ele mobilize, articule e coloque em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para relacionar-se com os outros e consigo mesmo; estabelecer e atingir objetivos; e enfrentar desafios de maneira criativa e construtiva (IAS, 2018, p. 7).

A concepção posta pelo Instituto Ayrton Senna revela-se como o desdobramento dos pilares da educação para o século XXI, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, os quais têm como finalidade a instituição de um indivíduo subordinado e passivo, que deve se adequar à sociedade sem questionar, apenas aceitando as determinações sociais que lhe são impostas pela sociedade de mercadorias. Desse modo, as competências socioemocionais terminam por reforçar os pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, uma vez que estes estão associados à aquisição de competências cognitivas, sob o argumento de que os indivíduos precisam aprender a aprender, para continuarem aprendendo ao longo da vida. Por meio de uma formação humana padronizada, utilitarista e resiliente, o Estado afirma oferecer educação integral aos estudantes brasileiros, segundo se confirma na visão do Instituto Ayrton Senna, representante do capital. Para essa empresa de capital privado, o ensino por meio de competências tem como finalidade a oferta de educação integral mediante uma visão contemporânea, a qual

[...] busca, portanto, ressignificar seu propósito maior, que é a formação para a autonomia com responsabilidade e o desenvolvimento humano. Trata-se, portanto, de uma proposta que visa qualificar a intenção e a prática educacional nos sistemas e redes educacionais brasileiras. Entre outros aspectos, isso passa por compartilhar com o estudante a responsabilidade por seu desenvolvimento, de forma que também se permita um papel protagonista, no qual a criança e o adolescente:

- Têm a possibilidade de, a partir do seu perfil, interesses, referências culturais, relacionais etc. personalizar sua trajetória escolar;

- Podem ser reconhecidos por sua identidade tendo em vista suas especificidades, como raça, gênero, orientação sexual, contexto cultural e socioeconômico;
- São estimulados a incluir seus pontos de vista; compartilhar a responsabilidade por aprender; desenvolver seus projetos de vida e concretizar propostas para melhorar as questões que impactam em sua aprendizagem e sua vida (IAS, 2018, p. 7).

A dita visão contemporânea de educação integral apresentada pelo Instituto Ayrton Senna está atrelada à “ressignificação” da formação dos estudantes, colocando sobre eles a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento. Em nosso entendimento, o termo destacado entre aspas significa um eufemismo, o qual é utilizado para esconder o seu real significado: reformar a formação dos estudantes e responsabilizá-los por suas conquistas acadêmicas e profissionais, sob a justificativa do papel de protagonista que os estudantes devem exercer frente às supostas oportunidades que lhes são oferecidas. Essa posição do Instituto Ayrton Senna em relação à concepção contemporânea de educação integral nada mais é que a tradução da Reforma do Ensino Médio, cujo principal argumento afirma que os estudantes poderiam personalizar a sua trajetória escolar, definindo o currículo para alcançar o seu projeto de vida. Ademais, na sociedade de mercadorias, os indivíduos também são compreendidos como mercadorias (MARX, 2013). Assim sendo, como essa educação integral ofertada pelo Estado, fundada no ensino de competências cognitivas e no desenvolvimento de competências socioemocionais, pode garantir a construção da identidade dos indivíduos? Como esses mesmos indivíduos poderão reivindicar os seus pontos de vista? Entendemos que sob a base desse conceito moderno de educação integral reside o ajustamento do indivíduo à formação de força de trabalho necessária ao capital, bem como sua responsabilização pela aprendizagem dos conhecimentos mínimos traduzidos em competências cognitivas e socioemocionais. Essa concepção de educação integral, em que o estudante supostamente escolhe as atividades relacionadas ao seu projeto de vida e responsabiliza-se por sua aprendizagem como se tais escolhas fossem propriamente suas, revela o cunho econômico existente na base que sustenta esse conceito. Isso porque,

Sob o toyotismo, o homem produtivo é instigado a pensar demais, mas de acordo com a racionalidade instrumental do capital. O cérebro dos operários e dos empregados não está mais livre [...]. Incentivam-se habilidades cognitivo-comportamentais pró-ativas e propositivas no sentido adaptativo aos constrangimentos sistêmicos. No plano linguagem-locucional, deve-se trocar a sintaxe da luta de classes para a sintaxe da concertação social (ALVES, 2011, p. 65).

Ora, não é sem intenção que o capital utiliza a educação como campo propício à formação de força de trabalho para explorá-la. O currículo escolar organizado com base em

competências voltadas para moldar o comportamento dos indivíduos sob o modelo gerencial, reproduz na escola situações próprias do modo de produção toyotista, preparando os estudantes para tomarem para si, as metas de reprodução do capital (MÉSZÁROS, 2008). A ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais incidem sobre o fazer e o pensar dos estudantes, ao mesmo tempo em que exclui das situações formativas, a possibilidade de se questionar a realidade objetiva, de se perceber que as mazelas sociais são resultado do capitalismo e não dos indivíduos isoladamente. Nesse sentido, Freitas (2017) ressalta que as competências socioemocionais constituem a pedra filosofal. Com isso ele quer dizer que

[...] ensinar os pobres a serem persistentes e determinados de maneira que subam na vida e com sua persistência, “reduzam” as desigualdades (ou então, a serem pacientemente persistentes ante o desemprego estrutural gerado pela quarta revolução industrial em curso). Os empresários podem continuar gerando desigualdades sociais com seu sistema social e a escola as corrige com a ajuda do filantropo-capitalismo – mea-culpa incluída na forma de “responsabilidade social empresarial” que tranquiliza as mentes. É o melhor dos mundos (FREITAS, 2012, p. 1. Grifos do original).

As desigualdades sociais não serão eliminadas com o desenvolvimento de competências cognitivas ou mesmo socioemocionais. No entanto, utilizando-se dessas competências, os organismos multilaterais reforçam a responsabilização dos estudantes, uma vez que a todos, teoricamente, estão sendo oferecidas oportunidades iguais. Nossa análise revela que está sendo oferecido um ensino mínimo, precário, baseado em um currículo pragmático, utilitarista e, agora, com as competências socioemocionais, um currículo que visa uma formação resiliente. Inclusive, por meio dessa competência, explica Freitas (2016) que a OCDE preocupada com a maneira que os jovens irão enfrentar a crise estrutural do capital que incide sobre suas vidas, coloca a resiliência como uma das competências socioemocionais mais necessárias para amenizar tal situação. Consoante o autor,

A resiliência é a capacidade, digamos simplificadamente, de enfrentar-se persistentemente com situações adversas. Algo assim: faça parte do exército industrial de reserva de desempregados instruídos; lute para ter trabalho; caso não encontre trabalho, “take it easy”, fique calmo, “you are winner”, você é um vencedor, não desista, seja empreendedor; você vencerá se for persistente” (FREITAS, 2016, p. 1. Grifos do original).

Freitas (2016) esclarece que com as competências socioemocionais, sobretudo a resiliência, procura-se “[...] ocultar que a origem das incertezas se deve a fatores de esgotamento do atual sistema e colocar o foco na pessoa” (FREITAS, 2016, p. 1), reforçando a crença na ideologia da igualdade de oportunidades, a qual naturaliza a concorrência e coloca o esforço

peçoal como elemento principal perante as oportunidades. Essa ideologia tenta acobertar a dura realidade social causada pelo sistema capitalista. Para o autor, “A OCDE prefere continuar a criar um mundo ideal onde todos podem vencer, *se quiserem*” (FREITAS, 2016, p. 1. Grifos do original), culpabilizando a escola pela manutenção das desigualdades sociais, enquanto retira a culpa do sistema social. Nesse quadro, Sena (2022, p. 84) denuncia que “A centralidade dos currículos socioemocionais está intrinsecamente ligada a carência de um novo indivíduo para o mercado de trabalho, e não a uma formação mais humana que considera os sentimentos dos discentes como parte fundamental do aprendizado”.

A BNCC define dez competências gerais a serem desenvolvidas nos estudantes ao longo da educação básica. A raiz dessas competências se encontra nos pilares da educação, divulgados no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, resultante da Conferência de Jomtien (1990). Os pilares da educação para o século XXI, definidos no Relatório Delors, passaram a servir de base para todos os documentos oficiais curriculares elaborados a partir de 1990. Incluímos dentre esses documentos, obviamente, tanto as políticas, programas e projetos voltados para as competências cognitivas, como também os que têm como objetivo o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Em se tratando das competências gerais da BNCC, Magalhães e Rodrigues (2022) evidenciam que o bloco das cinco primeiras competências gerais elencadas pela BNCC corresponde às competências cognitivas, enquanto as demais referem-se às competências socioemocionais. Na sequência, os autores demonstram, a partir de um quadro, a relação entre as competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna, reafirmando o que já anunciamos em momentos anteriores: que as competências socioemocionais são compreendidas, também, como suporte para o desenvolvimento das competências cognitivas, principalmente, as das áreas de Língua Português e a Matemática, mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada. Reproduzimos abaixo, o quadro elaborado por Magalhães e Rodrigues (2022), para compreendermos melhor a relação entre essas competências.

Quadro 9 - As Dez Competências Gerais da Educação Básica

Competências gerais da BNCC	Competências socioemocionais mobilizadas
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar	Curiosidade para aprender (para valorizar o conhecimento e continuar aprendendo); Respeito e Responsabilidade (para usar o conhecimento na construção de uma sociedade)

aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva	justa, democrática e inclusiva).
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Curiosidade para aprender (para abordar ativamente a ciência, a pesquisa e a reflexão); Imaginação Criativa (para investigar causas e hipóteses e gerar novas soluções para problemas importantes).
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Interesse Artístico (para apreciação de várias manifestações artísticas e culturais e participação em produções artísticas e culturais).
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Iniciativa Social (para expressar e compartilhar suas próprias experiências, ideias e sentimentos com os outros); Empatia (para produzir significados que levam à compreensão mútua).
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Iniciativa Social e Responsabilidade (para se comunicar com outras pessoas e divulgar informações de maneira ética); Imaginação Criativa (ao utilizar as habilidades computacionais para produção de conhecimento e resolução de problemas).
valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade (para ter objetivos claros e saber como alcançá-los; ter habilidade de fazer escolhas com autonomia); Assertividade (para conhecer suas preferências e fazer escolhas adequadas a elas).
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular,	Empatia, Respeito e Assertividade (para negociar e defender adequadamente as ideias e

<p>negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>os direitos humanos); Responsabilidade e Autoconfiança (para o consumo responsável e o cuidado de si e dos outros), além de habilidades envolvidas em Pensamento Crítico (híbrida).</p>
<p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>Autoconfiança, Tolerância ao Estresse e Tolerância à Frustração (para cuidar de sua saúde física e suas emoções, envolvendo a resiliência emocional e a autoconsciência).</p>
<p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>Empatia (para ajudar a entender as experiências e pontos de vista de outras pessoas); Respeito (para aceitar a diversidade de outras pessoas sem preconceito); Confiança (para se envolver totalmente no diálogo e cooperar com as outras pessoas, independentemente de qualquer diferença na história de vida).</p>
<p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>Empatia, Respeito e Confiança (para a ação coletiva com base em princípios inclusivos e de apoio); Iniciativa Social, Determinação e Responsabilidade (para se envolver com as ações e praticar o exercício da boa cidadania em uma sociedade diversa); Tolerância ao Estresse (para que tudo isso ocorra juntamente com resiliência emocional).</p>

Fonte: Magalhães e Rodrigues (2022).

O ajuste realizado entre as competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais propostas pelo Instituto Ayrton Senna revela o quanto o capital amarra suas estratégias de modo a não permitir que seus planos de lucratividade sejam interrompidos. É tanto que, em se tratando da formação de força de trabalho, como bem coloca Sena (2022, p. 83), “A preparação para o trabalho ocorre não somente nas competências cognitivas, mas também socioemocionais, onde o discurso do engajamento para estudar, trabalhar e obter ‘sucesso’ consistem em tarefas do indivíduo, tornando-o particular e central nesse processo”.

Nossa análise nos leva a compreender que como o ensino das competências cognitivas no Ceará já se encontra consolidado e o elemento que determina o discurso da oferta

de educação integral pela SEDUC é o trabalho que foi introduzindo em torno das competências socioemocionais, as Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC) ressalta, a importância dessas competências para a formação dos estudantes e dos próprios professores:

[...] é cada vez mais necessário criar oportunidades estruturadas para que educadoras/es e estudantes possam se desenvolver em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional. Afinal, o autoconhecimento e as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto às habilidades cognitivas (CEARÁ, 2021, p. 25).

Não é sem intenção que o DCRC – a BNCC do Ceará – enfatiza a importância de os professores também desenvolverem as competências socioemocionais, uma vez que estes fazem a mediação entre os estudantes e o teórico Projeto de “Educação Integral”. Em outras palavras, assim como objetiva-se que os estudantes do ensino médio tenham sua subjetividade cooptada pelo capital, requer-se o mesmo dos professores, pois são estes que deverão “vender” a ideia de que adquirindo as competências socioemocionais os estudantes serão bem-sucedidos em seu projeto de vida, ou seja, em sua vida pessoal e profissional. Desse modo, os professores são induzidos a internalizarem as benesses das competências socioemocionais para que possam convencer os estudantes que eles podem chegar aonde quiserem se, e só se, desenvolverem essas competências e usá-las em suas vidas como “amuleto da sorte”. Assim, “[...] o ensino baseado em habilidades educa peças da engrenagem a enquadrarem-se no maquinário corporativo de modo a garantir os lucros crescentes” (SPRING, 2018, p. 133).

O Instituto Ayrton Senna foi, dentre as empresas de capital privado, a que mais trabalhou para a construção da BNCC, por meio do Movimento pela Base Nacional Comum. A relação que faz entre as competências gerais e as competências socioemocionais, assegura que estas sejam trabalhadas com os estudantes, uma vez que ao ensinar e/ou desenvolver determinada competência estará, por extensão, incluindo outra(s). Não é coincidência esse ajuste entre os dois tipos de competências. Freitas (2016) nos ajuda a compreender que isso decorre da necessidade de se “[...] aumentar o controle político e ideológico da escola para submetê-la a uma padronização de habilidades e competências, compatíveis com as novas demandas do capital para o século XXI. Para tal, criou-se a lenda de que nota mais alta é sinônimo de qualidade da educação (FREITAS, 2016, p. 1) e, por meio do ensino, os organismos multilaterais, tutelados pelo Estado padronizam as competências cognitivas e as competências socioemocionais. Embora a padronização da aprendizagem cognitiva venha ocorrendo, digamos, de modo indireto, por intermédio dos sistemas de avaliação padronizada e, por extensão do ajuste do currículo escolar às habilidades cobradas nas matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática, a instituição da BNCC legaliza essa padronização, inclusive,

no período da pandemia, por meio do trabalho do Instituto Reúna, empresa de capital privado, que elaborou os Mapas de Foco da BNCC, documento que apresenta um recorte das competências e habilidades tidas como essenciais a serem ensinadas aos estudantes, mesmo no momento de crise sanitária global.

Desde o início das competências socioemocionais, o processo de padronização vem sendo implantado. No que diz respeito à Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais instituída pelo governo do estado do Ceará, a padronização ocorre mediante a implementação das 17 competências ligadas às 5 macrocompetências dentre as três séries do ensino médio. O quadro 10 apresenta essa divisão.

Quadro 10 – Padronização das Competências Socioemocionais no Ensino Médio do Ceará

Série	Macrocompetência	Competência
1ª série	Resiliência Emocional	Autoconfiança Tolerância à Frustração Tolerância ao Estresse
	Engajamento com os Outros	Iniciativa Social Entusiasmo Assertividade
2ª série	Engajamento com os Outros	Iniciativa Social Entusiasmo Assertividade
	Amabilidade	Empatia Respeito Confiança
3ª série	Autogestão	Foco Responsabilidade Organização Persistência Determinação
	Abertura ao Novo	Interesse Artístico Imaginação Criativa Curiosidade para Aprender

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de IAS (2018).

Observamos que as 5 macrocompetências e as 17 competências correspondentes são distribuídas pelos três anos. A macrocompetência “Engajamento com os Outros” se repete nas duas primeiras séries, dando a entender a relevância que as competências “Iniciativa Social”, “Assertividade” e “Entusiasmo” para a formação dos estudantes, no viés de conformação com as demandas do capital. Isso porque essas competências estão ligadas à uma formação voltada para a liderança, ou seja, para que os indivíduos, por um lado tomem para si as metas do capital e, por outro, mobilizem os demais trabalhadores para cumprirem com essas metas, em um

contexto, supostamente, de coletividade.

Para monitorar o desenvolvimento dessas competências socioemocionais, são aplicadas avaliações psicométricas, em que os estudantes se autoavaliam, sob a justificativa de perceberem se estão desenvolvendo as competências que fazem parte do seu projeto de vida e que lhes ajudarão a serem bem sucedidos na vida pessoal e profissional. Na figura 2 apresentamos modelos dessas avaliações: tolerância à frustração e persistência.

Figura 3 – As Avaliações Psicométricas Aplicadas pelo Instituto Ayrton Senna

<p>Tolerância à frustração é a habilidade de desenvolver estratégias eficazes para regular o sentimento de raiva e irritação, mantendo a tranquilidade e serenidade perante as frustrações, evitando assim o mau humor, fácil perturbação ou instabilidade.</p> <p>1. Por que isso é importante? Sem tolerância à frustração, tendemos a nos sentir irritados e chateados, ou mesmo explodir de raiva porque não podemos fazer ou ter o que queremos. Ela nos ajuda a permanecer em equilíbrio, relaxados e aproveitar!</p> <p>2. Rubrica. De uma forma geral, como você autoavalia sua Tolerância à frustração? Assinale abaixo a opção que melhor te representa <u>preenchendo completamente o espaço compreendido pelo círculo correspondente à sua resposta.</u></p>							
Quando fico irritado(a), perco rapidamente a paciência e fico bravo(a).	Entre os degraus 1 e 2	Quando fico irritado(a), entendo como me sinto, mas ainda tenho dificuldade de controlar minhas emoções.	Entre os degraus 2 e 3	Quando fico irritado(a), encontro uma maneira de controlar meus sentimentos e reações sozinho(a) ou com ajuda dos outros.	Entre os degraus 3 e 4	Lido bem com situações irritantes. Consigo controlar minhas emoções e manter a calma.	
<input type="radio"/> Degrau 1	<input type="radio"/> Degrau 1-2	<input type="radio"/> Degrau 2	<input type="radio"/> Degrau 2-3	<input type="radio"/> Degrau 3	<input type="radio"/> Degrau 3-4	<input type="radio"/> Degrau 4	

<p>Persistência é completar tarefas e terminar o que assumimos/começamos, ao invés de procrastinar ou desistir quando as coisas ficam difíceis ou desconfortáveis. É continuar a trabalhar em um problema desafiador, tarefa ou projeto, superando as dificuldades até "o trabalho estar feito".</p> <p>1. Por que isso é importante? Persistência é uma habilidade importante porque nos ajuda a superar obstáculos e a continuar trabalhando em uma atividade ou objetivo que precisamos concluir. Sem persistência, podemos não começar a fazer algo mais complicado ou simplesmente desistir quando as coisas ficam difíceis. No entanto, quando concluímos essas coisas, sentimo-nos bem e nos orgulhamos do nosso sucesso!</p> <p>2. Rubrica. De uma forma geral, como você autoavalia sua Persistência? Assinale abaixo a opção que melhor te representa <u>preenchendo completamente o espaço compreendido pelo círculo correspondente à sua resposta.</u></p>							
Depois de começar uma atividade ou projeto necessário, tenho dificuldade em continuar. Algumas vezes, desisto e não termino.	Entre os degraus 1 e 2	Depois de começar uma atividade ou projeto, continuo trabalhando por um tempo. Mas quando as coisas ficam difíceis e cansativas, eu desisto e paro de trabalhar.	Entre os degraus 2 e 3	Quando trabalho em uma atividade ou projeto e este fica difícil, continuo trabalhando. Tento superar as dificuldades mesmo quando as coisas não dão certo o tempo todo.	Entre os degraus 3 e 4	Quando trabalho em uma atividade ou projeto, faço tudo o que for necessário para terminar. Mesmo quando é realmente difícil, tento muitas vezes. Sou muito persistente.	
<input type="radio"/> Degrau 1	<input type="radio"/> Degrau 1-2	<input type="radio"/> Degrau 2	<input type="radio"/> Degrau 2-3	<input type="radio"/> Degrau 3	<input type="radio"/> Degrau 3-4	<input type="radio"/> Degrau 4	

Fonte: IAS (2018).

Acima, escolhemos duas competências socioemocionais que os estudantes precisam desenvolver ao longo do ano e são avaliadas por testes psicométricos. Como podemos perceber, a avaliação consta da denominação da competência acompanhada pelo conceito e, logo em seguida é apresentada uma pergunta que induz o estudante a tomar como certa a resposta que a acompanha, a qual busca justificar a importância de se desenvolver a competência socioemocional avaliada. O estudante terá que marcar uma das opções, denominadas de degrau, enumerados de 1 a 4. Caso o estudante se autoavaliar como estando no degrau 2, por exemplo, e também apresente características do degrau 3, ele é orientado a marcar o degrau intermediário 2-3. Abaixo dos degraus, existe a indicação o degrau onde se encontra o estudante, a ser marcada pelo professor, ao final da autoavaliação. Essa marcação serve para

comparar a evolução do estudante em relação à competência socioemocional em desenvolvimento.

O que vemos é a padronização de competências psicológicas que estão sendo reguladas, mediante determinação do capital em crise estrutural. Os indivíduos, meras mercadorias na sociedade capitalista, estão sendo moldados atendendo a um padrão fixado internacionalmente pelas corporações empresariais, determinando a formação de capital humano a seu bel prazer. Para resumir, quanto às competências socioemocionais, Magalhães e Rodrigues (2022), ressaltam que uma formação humana baseada nessas competências tem como objetivo

[...] a conciliação de classes e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora para a aceitação das condições precárias, instáveis e incertas produzidas pelo capital. [...] servem para conformar docentes e discentes, estes últimos, futuros trabalhadores, às condições instáveis da vida social e produtiva, evitando tensões e enfrentamentos com a ordem burguesa, legitimando a redefinição das funções do Estado em relação aos direitos sociais, que são fundamentais para a vida da classe trabalhadora (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2022, p. 17).

É essa a finalidade do Projeto de “Educação Integral” instituído nas escolas públicas cearenses. Uma vez que o ensino das competências cognitivas, sozinhas, não estavam cumprindo mais esse objetivo, foram incluídas as competências socioemocionais, para formar a personalidade dos estudantes, inculcando neles a suposta garantia de sucesso após a conclusão do ensino médio, através da entrada no mercado de trabalho ou a continuidade os estudos no ensino superior. A crise estrutural e, conseqüentemente, desemprego crônico, impuseram ao capital a elaboração de novas estratégias, visto que as utilizadas ao longo de décadas com o objetivo de formar força de trabalho precarizado e disponível para o mercado apresentaram-se esgotadas. Utilizando o desenvolvimento das competências socioemocionais como nova estratégia, o capital dá continuidade ao ciclo vicioso de exploração do trabalho abstrato e busca garantir que este não seja quebrado para não comprometer sua ampliação e autoexpansão. Não bastava mais garantir um ensino básico, mínimo, pragmático, era preciso internalizar nos indivíduos o próprio projeto do capital, o que se tornou possível com as competências socioemocionais a partir da suposta formação integral dos estudantes.

Reforçamos que o Projeto de “Educação Integral” no Ceará, da forma que se apresenta carrega em suas bases elementos que foram desenvolvidos ao longo um percurso, os quais não podem ser percebidos somente ao analisarmos sua aparência. Para compreendê-lo em sua essência, tornou-se necessário fazermos um exame mediado por documentos oficiais e leituras teórico-bibliográficas que, em alguns momentos apontaram para outros documentos e

exigiram a realização de estudos de categorias específicas. Desse modo, encontramos variados determinantes que contribuíram para que o nosso objeto de estudo se apresentasse da forma que aparenta, como Projeto de “Educação Integral”. Abaixo, expomos no quadro 11 a síntese das mediações encontradas para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Quadro 11 – Determinantes Históricos do Projeto de “Educação Integral” no Ceará

Determinantes	Período
Início das ideias da Escola Nova em diversos países, dentre eles no Brasil	Século XX, décadas de 1910-1920
Introdução do ideário piagetiano no Brasil e sua associação com o escolanovismo	Década de 1920
Reformas Educacionais realizadas nos estados brasileiros fundamentadas nos ideários escolanovista e piagetiano	1920-1935
Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e a reivindicação de educação integral	1932
Parecer 853/1971 que fixa a doutrina da LDB nº 5.692 para a elaboração dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, cuja concepção de sujeito psicológico é baseado em Piaget	1971
Criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) como proposta de oferta de educação integral no estado do Rio de Janeiro	1983-1987/1991-1994
Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia	1990
LDB nº 9.394/1996	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	1997
Plano Nacional de Educação com inclusão das orientações dos organismos multilaterais	2001 e 2014
Criação da organização Todos pela Educação por empresários brasileiros	6
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	2007
Início da agenda de educação integral no Brasil com o lançamento do Programa Mais Educação	2007
Política de criação das Escolas de Educação Profissional no Ceará	2008
Retomada da agenda de educação integral com o Programa Novo Mais Educação	2016
Política de Criação das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Ceará	2016
Reforma do Ensino Médio como parte da agenda de educação integral no Brasil	2017
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017
Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCSE)	2018
Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC)	2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentando-se ao longo do percurso no qual realizamos o exame do nosso objeto

de estudo, esses determinantes revelaram para nós o processo em que foi construído o Projeto de “Educação Integral” do Ceará, o qual se mostra intrinsecamente ligado ao movimento mundial de reformas que fazem parte de uma agenda educacional determinada pelos organismos multilaterais, sobretudo, para os países da periferia do capital. Disso, decorre a introdução das ideias escolanovistas e a teoria de Piaget em contraposição à pedagogia tradicional; reformas educacionais; criação de leis para garantir tais reformas; elaboração de documentos curriculares, visando a legalização do projeto do capital nas escolas; desenvolvimento de competências socioemocionais como determinantes para a oferta de educação integral; dentre outras. Dessa forma, a educação deixa de cumprir a sua função, passando a ser utilizada como meio para a formação de força de trabalho para o mercado, sob a ilusória ideologia da educação integral.

Por fim, consta reafirmar que a função social da escola não é o ensino das competências socioemocionais com o viés econômico, conforme se apresenta na BNCC, mas, garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, o qual permite a continuidade do gênero humano. Cabe à escola, para tanto, por um lado, elencar os conhecimentos clássicos, consoante denomina Saviani (1991) e descobrir formas adequadas que proporcionem a aquisição desses conhecimentos pelos estudantes. Com isso, não estamos querendo negar a importância do desenvolvimento da afetividade nas relações sociais que ocorrem na escola, as quais fazem parte da formação dos estudantes. Queremos, sim, ressaltar que o desenvolvimento das competências socioemocionais postas nos documentos oficiais como a BNCC e o DCRC, bem como as que são ministradas para os estudantes do ensino médio cearenses pelo Instituto Ayrton Senna, têm a intenção de internalizar nesses indivíduos a conformação, cooptando sua subjetividade para que aceitem passivamente a situação precarizada de trabalho explorado ou de desemprego.

5 CONCLUSÃO

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto dos seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe (MARX; ENGELS, 2004, p. 106).

Aprendemos com Marx e Engels que o concreto é assim denominado por ser a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade. O concreto é o resultado das contradições, determinações sociais, mediações e carrega em si a história de sua construção, em um movimento dialético. À primeira vista, o fenômeno aparece para nós como se fosse algo que existisse apartado da totalidade social, como se possuísse existência própria. No entanto, partindo da forma que se apresenta para nós, faz-se necessário identificarmos e compreendermos suas determinações para que possamos chegar ao real concreto, ou seja, à síntese do fenômeno investigado. Desse modo, alcançamos uma análise, o mais aproximada possível do real, percebendo-o para além das aparências imediatas.

À luz de uma análise onto-marxista, ancorada no materialismo histórico-dialético como método de investigação do nosso objeto de estudo, seguimos um caminho marcado por questões-problema fundamentais para que pudéssemos analisar criticamente o projeto educacional em curso no estado do Ceará, denominado de “Educação Integral”, identificando os pressupostos teórico-metodológicos e concepções da formação ofertada aos estudantes das escolas públicas do ensino médio. Partindo das questões levantadas e do modo caótico como o fenômeno se apresentava para nós, realizamos análises de um conjunto de documentos que tratavam sobre o objeto de estudo, bem como leituras teórico-bibliográficas que fundamentaram nossa compreensão a respeito da categoria educação integral e de outras categorias que se apresentaram como necessárias para a compreensão do objeto estudado, a saber: trabalho e sua relação com a linguagem e a educação, reprodução do capital, crise estrutural do capital e competências – cognitivas e socioemocionais. Nesse processo de desvelamento, encontramos elementos que nos levaram para caminhos ligados ao fenômeno pesquisado. Tomando como base todas as leituras e análises realizadas, o objeto de estudo foi sendo elucidado, ao passo que também fomos encontrando respostas para as questões-problema, ponto inicial de nossa investigação. Podemos afirmar que o exame que realizamos do Projeto de “Educação Integral” do estado do Ceará, apresenta-se para nós como uma rica totalidade de múltiplas determinações.

Desvelar o Projeto de “Educação Integral” do estado do Ceará exigiu seguirmos o rastreamento de leituras teórico-bibliográficas e análises documentais que se interligavam continuamente, revelando para nós que o fenômeno não existe separado da totalidade social e que este sofre interferências múltiplas, as quais o torna concreto. Embora esse projeto educacional seja apresentado como recentemente instituído, precisamente no ano de 2018, a partir da criação da Política Pública de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, seus fundamentos remontam as duas primeiras décadas do século XX quando, no Brasil, teve início a efervescência do Movimento da Escola Nova, reforçado, uma década depois, pelas ideias de Piaget que chegavam em nosso país e, mais tarde, pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Nesse caminho, encontramos a instituição de reformas educacionais, nas décadas de 1920 a 1930, fundamentadas nos preceitos do escolanovismo e da implementação de políticas públicas educacionais ditas de educação integral, no período entre 1980 e 2000, que, com nova roupagem, apresentaram-se como política de formação integral dos estudantes. Para mais, nos anos de 1990 foram realizadas reformas educacionais de cunho gerencial, orientadas por organismos multilaterais com o suposto objetivo de garantir as necessidades básicas de aprendizagem, as quais reverberariam no desenvolvimento econômico e social. Isto posto, podemos afirmar que as bases que sustentam o Projeto de Educação Integral ofertado aos estudantes do ensino médio do estado do Ceará se assentam nos fundamentos da educação nova e no ideário piagetiano que defende uma formação pautada na psicobiologização dos indivíduos.

Sobre essas bases, o projeto educacional por nós analisado afirma ofertar educação integral mediante a combinação do ensino de competências cognitivas e do desenvolvimento de competências socioemocionais. A história da educação nos mostra que as competências socioemocionais, embora ainda não com esse denominação, adentraram esse campo por meio da introdução das reformas implementadas sob a agenda educacional instituída após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Reformas essas que deveriam seguir as bases pedagógicas que orientavam a inclusão dos pilares da educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – no contexto escolar. Convocada e coordenada por organismo internacionais, tendo à frente o Banco Mundial, a UNESCO e o PNUD, os 155 países participantes retornaram para seu território com a incumbência de implementar uma grande reforma no aparelho administrativo estatal e em todos os seus setores.

As competências surgem na década de 1970, em um contexto de reestruturação produtiva, a partir da introdução do modelo toyotista de produção, o qual operava com automação e tecnologia leve para produzir não mais em grande escala, como no taylorismo-

fordismo, mas diferentes mercadorias em quantidades pequenas, para suprir, teoricamente, as necessidades imediatas. Esse modelo de produção passou a valorizar não mais a qualificação profissional, mas a formação de competências, visando um trabalhador polivalente e flexível, isto é, um trabalhador que se adaptasse à produção variada de mercadorias e, ao mesmo tempo, soubesse resolver, com criatividade, os problemas que surgissem no processo de confecção desses produtos.

Na década de 1990, as competências ressurgem com força total no contexto que demarca as reformas educacionais. Estas, pedagogicamente subsidiadas pelas orientações contidas no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, documento que passou a definir os pilares do conhecimento para o século XXI. Se por um lado, as reformas educacionais eram assentadas na pedagogia do aprender a aprender, por outro lado, o modelo gerencial reforçava tais pilares e implantava nas escolas características do trabalho baseado na efetivação de metas, estratégia especificamente empresarial.

Com as reformas educacionais, o ensino de conhecimentos complexos foi trocado por um ensino pautado em competências básicas – leitura, escrita e aritmética –, ao mesmo tempo que tinha como finalidade formar um indivíduo multifacetado para se adaptar ao trabalho no sistema toyotista. Sob a crítica à escola tradicional acusada de ser excessivamente intelectualizada, livresca, ofertar ensino superficial e sem experimentação e centrar o processo de ensino no professor, o Estado buscou implementar um ensino pragmático, tácito, espontaneísta e cotidiano. Desse modo, priorizou o processo de aprendizagem em detrimento ao ensino, centralizando o processo no aluno que, teoricamente, aprende por meio da pedagogia de resolução de problemas, cabendo ao professor o lugar de elaborador dessas situações-problema da vida cotidiana para que, por meio delas os estudantes fossem estimulados a construir sua própria aprendizagem.

A pedagogia do aprender a aprender e a gestão por resultados podem ser percebidas nesse modelo de educação supostamente integral ofertado para os estudantes do ensino médio no Ceará quando analisamos o currículo escolar, estruturado com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará e na Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. A organização curricular reflete a fragmentação do sistema de produção com a divisão do conhecimento em disciplinas, bem como por meio da divisão que ocorre entre as partes que compõem o currículo, a saber: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

A primeira parte corresponde às disciplinas que privilegiam o ensino de competências cognitivas. Se antes, os conteúdos dessas disciplinas concorriam para garantir a

efetivação de metas estabelecidas por meio do IDEB e mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada, como SPAECE e SAEB – também para o ENEM –, com a Reforma do Ensino Médio, a prioridade do ensino passou a ser as disciplinas que reforçam tais metas, ou seja, o ensino passou a ser, escancaradamente, precarizado, mínimo, básico no sentido denotativo da palavra. Assim, a Formação Geral Básica prioriza as competências básicas de leitura, escrita e aritmética e ajusta-se à preparação dos estudantes para o ENEM, principalmente através de aulas nos meses próximos ao exame e por meio de projetos desenvolvidos em plataformas digitais pela SEDUC.

A segunda parte da organização curricular das escolas de ensino médio cearenses é voltada para a garantia do desenvolvimento das competências socioemocionais, em primeiro plano, mas também, para o reforço das competências cognitivas e para a formação técnica profissional. As competências socioemocionais, as quais completam o sentido da oferta de educação integral no Ceará, ocorre através das disciplinas de Formação para a Cidadania (FC), Projeto de Vida (PV) e Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Essas disciplinas são ministradas, principalmente, por professores que fazem parte do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), os quais são formados para trabalharem com atividades elaboradas que têm como objetivo o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e, claro, dos próprios professores, visto que estes formam os estudantes. Por trás da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, está o Instituto Ayrton Senna, empresa de capital privado que, assim como outras que atuam na educação do Ceará – Instituto Unibanco, Banco Itaú, Odebrecht, Instituto Natura, Fundação Bradesco, Banco Central do Brasil – e em outras regiões do Brasil, se coloca como corresponsável pela educação.

Ocorre, no entanto, que essas empresas de capital privado recebem total apoio do Estado para definirem o que os estudantes devem aprender em cada nível escolar. Desse modo, sob titulação de parceiras, essas empresas determinam o currículo escolar, a formação dos estudantes, a formação docente e o material apostilado que deve ser usado nas aulas. Ajustam, portanto, a formação às necessidades do capital em crise estrutural e ao desemprego crônico que se arrasta ao longo de décadas em todo o mundo. Por meio das competências socioemocionais, os estudantes são cooptados para contribuir com as demandas do capital, ajustando-se ao modo de produção que tem como função explorar mais trabalho para enriquecer os capitalistas, enquanto os trabalhadores permanecem mais pobres a cada dia.

Conforme anunciado anteriormente, a segunda parte da organização curricular, os Itinerários Formativos, são compostos por disciplinas eletivas voltadas para reforçar o ensino de competências cognitivas, ou seja, que trabalhem com as competências de Língua Portuguesa

e Matemática, por exemplo, preparando os estudantes para as avaliações padronizadas. Nessa parte do currículo escolar, encontramos, ainda, disciplinas eletivas que são escolhidas pelos estudantes e têm como objetivo a formação profissional em nível técnico. Torna-se fundamental ressaltar que as disciplinas eletivas não são escolhidas de modo livre pelos estudantes, mas mediante um quantitativo restrito, visto os professores que poderão ministrar tais tempos eletivos. Essa situação denota também a precariedade do ensino que, por meio da Reforma do Ensino Médio impõe às escolas a oferta de disciplinas sob a responsabilidade dos professores sem que estes tenham formação técnica para ministrá-las. Ademais, aliena a função do professor que foi formado para ministrar as disciplinas do magistério e não conteúdos de áreas técnicas.

Cumpramos pontuar que a oferta de educação integral propagandeada pelo estado do Ceará para os estudantes do ensino médio ocorre em três modelos de escolas diferentes, quais sejam: escolas regulares de tempo parcial; escolas regulares de tempo integral; escolas profissionais de tempo integral. Com a Reforma do Ensino Médio, esses modelos tiveram seus currículos aproximados, isto é, foram organizados de modo a contemplar, basicamente, a Formação Geral Básica e a Parte Diversificada. A diferença mais nítida que encontramos foi no currículo escolar das escolas profissionais que incluem uma terceira parte denominada de Formação Técnica. No entanto, o que vemos é uma organização curricular que prioriza um ensino baseado em competências cognitivas e socioemocionais, como proposição de educação integral.

A padronização da formação dos estudantes é um recurso encontrado pelos organismos multilaterais, concordados com o Estado, para a determinação das características requeridas do trabalhador pelo mercado. No Brasil e, mormente, no Ceará, essa padronização se manifesta de modo muito preciso, por meio de sistemas de avaliação padronizada em larga escala e testes psicométricos respondidos pelos estudantes. Ainda na década de 1990, por intermédio de empréstimos realizados com o Banco Mundial, o Ceará criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica para monitorar a aprendizagem dos estudantes, visto o investimento financeiro que seria realizado na educação. O fato de os estudantes serem avaliados por testes elaborados sob a mesma métrica, por si só, já indica a padronização do conhecimento. Ademais, quando esses testes passam a fazer parte do dia a dia da escola, servindo como modelo para a elaboração de avaliações aplicadas pelos professores, em meio à pressão da efetivação de metas, institui-se, naturalmente a padronização dessas competências, como os conteúdos oficiais do currículo escolar.

No que diz respeito às competências socioemocionais, introduzidas nas escolas do Ceará em 2018, as orientações para o seu desenvolvimento junto aos estudantes, segue o mesmo

curso de trabalho na escola. Para garantir que estas sejam efetivadas, a SEDUC e o Instituto Ayrton Senna criaram disciplinas específicas, de modo a assegurar que os estudantes sejam formados para que possam, supostamente, desenvolver o seu projeto de vida e serem bem sucedidos no mundo do trabalho. Não é de se estranhar que o capital busque se apropriar dos estudantes, propensos trabalhadores a serem explorados.

Isso posto, podemos afirmar que, com o desenvolvimento de competências, a escola termina por formar os estudantes, dando-lhes apenas uma opção: vender sua força de trabalho aos capitalistas, visto que sua formação foi intencionalmente conduzida para que adquirisse os conhecimentos mínimos requeridos pelo capital. Nesse contexto, a mercadoria força de trabalho, sobre a qual os capitalistas obtêm seus lucros, apresenta-se no mercado pronta para ser explorada, em meio à crise de desemprego estrutural.

Para finalizar, queremos asseverar a necessidade de lutarmos cotidianamente e em todas as situações contra o capital. Lembremos que no Manifesto Comunista de 1848 Marx e Engels colocam como tarefa dos comunistas o resgate da educação que está sob a influência da educação doméstica, pela educação social-formal nas escolas de acesso a todos os indivíduos. Atualmente, precisamos fazer frente ao empresariado que a cada dia institui seu projeto burguês, o qual tem como finalidade a formação parcial dos indivíduos e sua subsunção ao capital. Lutemos por uma sociedade para além do capital.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa senadores e estudiosos**. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 857 de 12 de novembro de 1971**. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na lei nº 55.692.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Seção 1, número 35, de 17/02/2017 - Imprensa Nacional, p. 1-3. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2009b. (Série Mais Educação)
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, 2009a. (Série Mais Educação)
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Redes de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores escolares**. 1. ed. Brasília, 2009c. (Série Mais Educação)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9.394/96 6 dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 2010. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC; SASE, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013. (Série Mais Educação)

BRASIL. **Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União, Seção 1, nº 196, de 11/10/2016 - Imprensa Nacional, 2016b, p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União, Seção 1, nº 196, de 11/10/2016 - Imprensa Nacional, 2016a, p. 23-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRITO, Lúcia Helena de; SILVA, Sirneto Vicente da. A Formação de Professores Alfabetizadores na Escola Pública: uma análise crítica. **Educação Unisinos**, v. 26, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23823>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CARMO, Francisca Maurilene. O construtivismo e o ordenamento da prática escolar. *In*: JIMENEZ, Suzana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene do; PORFÍRIO, Cristiane (org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EdUECE, 2007.

CARMO, Jefferson Carvalho do. A reforma do ensino médio, de Giovanni Gentile, e o Estado fascista. **Quaestio – Revista de estudos de educação**, ano 03, n. 1, maio de 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1423>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Diário Oficial do Estado, Série 3, Ano IX, Caderno 1/2, de 21 de julho de 2017. Editoração Casa Civil. 2017, p. 1. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170721/do20170721p01.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CEARÁ. **Os 7 Cearás**. Proposta para o plano de governo 2015-2018. 2014. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/2014-Os7Cearas.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CEARÁ. **Plano Plurianual 2008-2011**. Lei nº 14.053, de 07 de janeiro de 2008. Desenvolvimento Justo e Solidário “Novo Jeito de Fazer”. V. 1. Fortaleza, 2007.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Cidadania: temática ganha destaque na educação estadual com lançamento de Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**. 2018a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Desenvolvimento das competências socioemocionais ganha espaço no Ceará e fortalece perspectiva da educação integral**. 2018b. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/12/12/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio em Tempo**

Integral. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT.** Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **A crise estrutural do capital e o complexo industrial militar:** elementos da destrutividade do capital no complexo da educação. 2014. 111f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

CORREIO BRAZILIENSE. **Desemprego segue em alta e chega a 14,7 milhões de brasileiros.** Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/07/4934787-desemprego-segue-em-alta-e-chega-a-147-milhoes-de-brasileiros.html>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Rio de Janeiro. *In:* CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 2009. p.127-162.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco no Brasil, 1998.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Trabalho Necessário, ano 4, n. 4, 2006.

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O Programa Mais Educação no contexto da crise estrutural do capital:** um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32 (93), p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2023.

FILHO, Osterne Maia; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Maurilene; MORAES, Betânea. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. *In:* RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 87-102.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov. 2019. p. 844-856.

FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In:* **Seminário de Educação Brasileira**, 3., 2011. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luís Carlos. **Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Habilidades socioemocionais e organização curricular**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/01/18/habilidades-socioemocionais-e-organizacao-escolar/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Gomes; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do Capital Humano e o Reformismo Pedagógico Pós-1990: Fundamentos da Educação para o Mercado Globalizado. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 69-85.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline. Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 59-68.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos. *In*: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, janeiro, 2009. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, p. 47-89, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v09n01/v09n01a03.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, Jan./Abr. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Sirneto/Downloads/Dialnet-AEducacaoNaItaliaFascista-4891605.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

IBGE. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 27 jan. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais**: apostila do(a) professor(a). IAS, 2018.

IPEA. **Projeto Áridas – Nordeste**: Uma Estratégia para Geração de Emprego e Renda. Texto para discussão nº 387. Brasília, DF: IPEA, 1995. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1710/1/td_0387.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

IPECE. **O Desenvolvimento Econômico do Estado do Ceará e o Comportamento do Mercado de Trabalho**: Evidências Recentes e Reflexões. Fortaleza: IPECE, 2014. Disponível em: <https://www.uece.br/uece/dmdocuments/Ataliba.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2023.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LESSA, Sérgio. **Cadê os operários?** São Paulo: Instituto Lukács. 2014.

LIMA, Marteana Ferreira de; JIMENEZ, Suzana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v. 27, n. 02, p. 72-94, Belo Horizonte, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2022.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. V. 1. **Introdução Evolucionista à Psicologia**. Tradução: Paulo Bezerra. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1991. p. 71-84.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci**: vida e obra de um comunista revolucionário. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa; RODRIGUES, Amanda. BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio a partir da

ótica das competências. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, maio-agosto, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53363>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MAIA, Osterne; JIMENEZ, Susana. A Chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In.: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, C. M. Q. Quixadá; RABELO, Jackeline (org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. (Clássicos WMF)

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. SP: Boitempo, 2010.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015. (Série Clássicos Edipro)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Suzana. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 45-57.

MÉSZÁROS, István. A atualidade histórica da ofensiva socialista. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 787-860.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Escolas de vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)**. Estudos Avançados, 15(42), 2001. p. 153-168.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77). p. 23-40.

MONTEIRO, Maria Cléa Ferreira. **O papel do estágio nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará no contexto da crise estrutural do capital: formando jovens trabalhadores para o desemprego**. 2018. 111 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal

do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

MORAES, C.S.V. Marx, Engels e a educação. *In*: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 89-113. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-06.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 169-186. 2001.

OXFAM. **A desigualdade mata**: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

OXFAM. **Poder, lucros e a pandemia**: da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos para uma economia que funcione para todos. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/download/12246/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Crise estrutural do capital e limites à participação autônoma do trabalho. *In*: PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Controle Social do trabalho sobre o capital**: tentativas e fracassos. Maceió: Coletivo Veredas, 2021. p. 97-123.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral**: deságio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-30.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vania Alexandrino. Introdução dos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 31-44.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Marx e o Fetichismo da Mercadoria: Notas a respeito do primeiro capítulo do livro I d'O Capital. *In*: MOTA, Leonardo de Araújo (org.). **Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Organização: Lúcia Velloso Maurício. 1. ed.

São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Magda Cruz dos; PALUDO, Conceição. Trabalho/Educação no Programa Mais Educação: formar para a empregabilidade e para o desemprego. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. p. 31-43. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317150515_TRABALHOEDUCACAO_NO_PROGRAMA_MAIS_EDUCACAO_formar_para_a_empregabilidade_e_para_o_desemprego. Acesso em: 14 jan.2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SEDUC. **Diretrizes para o ano letivo 2022**. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ano-letivo-2022/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SEDUC. **Educação Profissional**. S/d. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-profissional/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SENA, Edilene Ferreira de. **Diálogos Socioemocionais: o que mudou no currículo do ensino médio de Quixadá-CE? 2022**. 181 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino, Limoeiro do Norte, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. 4. ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 103)

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a Concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, mar. 2014. p. 95-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dr8ghgbtBhy6MBvfmL8JZmm/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan.2023.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/30458/pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Sirneto Vicente. **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

SOBRAL, Karine Martins. **A natureza onto-histórica do princípio educativo: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács**. 2021. 154 f. Tese (Doutorado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUZA, Osmar Martins. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em O Capital de Marx**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução: Ana Júlia Galvan. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **O Grande Ausente e os Problemas da Educação**. S/d. Disponível em: <https://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 08 nov.2022.

TONET, Ivo. **O método científico: uma abordagem ontológica**. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

UOL. **Desemprego no Brasil cairá em 2023, mas OIT prevê que recuo perde fôlego**. disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2023/01/16/desemprego-no-brasil-caira-em-2023-mas-oit-preve-que-recuo-perde-folego.htm>. Acesso em: 27 jan. 2023.

VANZULLI, Marco. Gramsci e a Reforma Gentile os aparatos ideológicos do estado: a escola. **Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, ano XI, n. 21, abr./2016. Disponível em: <https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/231>. Acesso em: 03 dez. 2022.

VASCONCELOS, Mario Sergio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação)

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, 21 (60), ago., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jWmmZWRqs4fvjFFjBHyZn8G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.