



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

**RAQUEL PEREIRA DE MORAIS**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
PARA A CLASSE TRABALHADORA: EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA DA  
DICOTOMIA EDUCATIVA**

**FORTALEZA**

**2017**

**RAQUEL PEREIRA DE MORAIS**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
PARA A CLASSE TRABALHADORA: EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA DA  
DICOTOMIA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

**FORTALEZA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M826e Morais, Raquel Pereira de.  
Ensino Médio Integrado no Ceará como proposta de formação para a classe trabalhadora : Expressão contemporânea da dicotomia educativa / Raquel Pereira de Morais. – 2017.  
106 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.  
Orientação: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes .
1. Ensino Médio Integrado. 2. Dicotomia educativa. 3. Escolas Estatuais de Educação Profissional no Estado do Ceará. 4. Crise Estrutural do Capital.. I. Título.

CDD 370

---

**RAQUEL PEREIRA DE MORAIS**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO  
PARA A CLASSE TRABALHADORA: EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA DA  
DICOTOMIA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

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

---

Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*A Deus*  
A Elda e a Zequias  
Os primeiros a me ensinar a importância  
da educação em nossas vidas.

A todos que lutam por melhores  
Condições de trabalho na educação pública.

## AGRADECIMENTO

A minha família, aos meus, pais Elda e Zequias, e a minha, irmã, Sara Rebeca, por todo o apoio que me deram para que este estudo fosse possível.

A Anna Cynara, por ter sido minha companheira durante esse percurso acadêmico, nos momentos de dificuldade e de alegria, sempre me apoiando, aconselhando-me e me incentivando com a sua doçura e serenidade.

Ao Valdemarin Coelho Gomes, que me deu uma excelente orientação, além de ser um grande professor e intelectual, um exemplo a ser seguido, pelo seu jeito humano e gentil de ser e que, com sua simplicidade, consegue apresentar muito bem os seus conhecimentos sobre a educação e a sociedade, e que posso dizer que tenho orgulho e felicidade por ter sido meu orientador.

Ao professor Deribaldo, a quem tenho grande admiração pela pessoa que é, por ter sido sempre solícito quando o procurei, até mesmo antes de ingressar no Programa. Agradeço as indicações de livros, pelo aprendizado nas aulas, nos grupos de estudos de Educação Profissional e por ter me acompanhado em nossa qualificação e ao longo da escrita deste trabalho.

À Daniele Kelly, uma professora e pesquisadora incrível, aguerrida, a qual me incentivou bastante para que eu tentasse a seleção de mestrado. Oportunizou-me muitos conhecimentos sobre a educação, além de ter me apresentando os companheiros da Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, um grande presente na minha vida.

À professora Maria das Dores, que sempre esteve disponível para contribuir no processo de nossa pesquisa, qualificação e dissertação e que é mais um exemplo de dedicação e compromisso na construção do conhecimento na perspectiva da classe trabalhadora.

À professora Susana Jimenez, por ter me acolhido de uma maneira tão carinhosa na Linha e por me proporcionar grandiosíssimos momentos de aprendizagem.

Às professoras Jackline Rabelo, Maurilene do Carmo, Ruth de Paula, Helena Freres, Solange Xerez e aos professores Luís Távora, Osterne Maia e Frederico Costa, pessoas que tenho muita admiração e respeito, pela dedicação às aulas, ao conhecimento e aos alunos.

Aos amigos da turma de mestrado e doutorado da Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes da UFC, em especial aos meus colegas da turma de 2015, Thaíssa Câmara, César Amário, Lenha Diógenes, Félix, Osmar, Emanuela Rútila, César Costa, Homero; aos que ingressaram posteriormente no E-luta, Bárbara Zeferino, Adéle Araújo, Aline Paiva, David Albuquerque, Alysson Bruno e CleaFerreira e às colegas do Programa de Pós-graduação em

Educação da UECE, Ana Joza, Stephanie Barros, Cristiane Abreu, Núbia de Araújo, Talita e Erika, Rafaela Teixeira pelas reflexões, pela troca de conhecimento, pela amizade que foi consolidada e pelas risadas compartilhadas.

Aos companheiros do grupo de estudo Gramsci e Formação do Educador – IMO/UECE, e do Grupo de Estudo Fundamentos Ontológicos do Trabalho e a Educação Contemporânea – E-Luta/UFC.

Aos colegas da Escola Municipal Waldemar Barroso, em especial à direção e à coordenação que me deram todo o aporte possível para a realização desta dissertação: Silvia, Benimar, Viginia e Luis Henrique.

Aos colegas da Prefeitura, que lutaram para conseguir o nosso afastamento de 100 horas para estudos.

Aos bolsistas, à coordenação e supervisão do PIBID Educação Física – UECE 2012, que colaboraram nos primeiros estudos da educação profissional e que também contribuíram com a minha experiência docente no Ensino Médio na EEFM Estado do Paraná, em especial às professoras Paula Matias e Liana Lima.

Aos amigos da Educação Física, que me apresentaram as primeiras leituras marxistas da realidade (O pulso ainda pulsa!).

Ao Jarles Lopes, que representa o núcleo de companheir@s que fizeram parte da minha vida e que me incentivaram bastante para que eu retomasse os meus estudos acadêmicos.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a proposta de formação para a classe trabalhadora presente no EMI no Ceará, tomando-a como a expressão contemporânea da dicotomia educativa. Compreendemos que a dicotomia educativa é a categoria essencial que expressa a gênese, o desenvolvimento e a função social atual do ensino médio e da educação profissional, no cerne das quais se mostra o direcionamento formativo da sociedade de classes: a uma parcela da população, as maiores possibilidades de educação propedêutica para assumir os postos de comando e controle social, enquanto para a outra, o caminho mais comum é a qualificação para o atendimento das demandas do capital. A dicotomia educativa existe, nesse sentido, como manifestação da divisão social do trabalho, que se agrava no atual modo de produção capitalista. Para alcançarmos a natureza precisa de nosso objeto de estudo, analisamos documentos e leis que tratam da educação em geral e do Ensino Médio Integrado, especificamente, a exemplo do Relatório de Educação para Todos no Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, o Relatório de Gestão das Políticas de Ensino Médio Integrado do Governo do Estado do Ceará (período de 2008 a 2014), dentre outros. Nossa pesquisa tem como referência teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético e o onto-método marxiano-lukacsiano, o que implica, em primeiro plano, tomarmos o trabalho como complexo fundante do ser social e a educação como complexo fundado. Decorre daí que a forma como os homens produzem a sua existência, em determinado momento histórico, por meio do trabalho e das relações dele advindas, caracteriza o devir da sociabilidade humana. Na atual quadra histórica, tanto o trabalho quanto os outros complexos sociais são atravessados por uma crise no sistema do capital que Mézaros (2002) descreve como de caráter estrutural, com rebatimentos severos sobre a educação, figurando como significativos, a interferência de organismos financeiros multilaterais sobre as diretrizes educativas globais e nacionais, assim como a aproximação da prática escolar com a lógica que informa o mercado capitalista. Tais fatos, segundo nossa pesquisa, encontram-se presentes também no Estado do Ceará e em suas EEEPs.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Dicotomia Educativa. Crise Estrutural do Capital. Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará.



## ABSTRACT

The following study aims to investigate the proposal of training for the working class, existing on EMI Ceará, taking it as a contemporary expression of the educational dichotomy. It is understood that the educational dichotomy is the essential category that expresses High School's genesis, development and the current social function of professional education, at the core of which, is shown the formative orientation of class society: to a portion of the population, the broadest possibilities of propaedeutic education, to assume the positions of command and social control, while to the other, the most usual way is qualification that meets the demands of capital. The educational dichotomy exists, in this sense, as a manifestation of the social division of labour, that is worsened by the current capitalists' ways of production. In order to achieve the precise nature of this study's object, was performed the analysis of documents and laws concerning general education and full time high school education, specifically those such as the Education for All in Brazil Report, the National Education Guidelines and Bases Law, the National Curriculum Guidelines for Professional Education, the Ceará State Full Time High School's Policies Management Report (from 2008 to 2014), among others. This research has as theoretical-methodological reference the historical and dialectical materialism and the Marxist-Lukácsian method, which implies, in the foreground, the take of labour as founding complex of the social being, and education as a founded complex. From there, follows the way that mankind produces its existence, at a particular historical moment, by means of work and its resulting relations, is characterized the becoming of human sociability. On the current historical period, work as well as the others social complexes are crossed by a crisis in the capital system that Mézaros (2002) describes as of structural nature, with severe repercussions on education, being significant the interference of multilateral financial organization on global and national education guidelines, as well as the approximation of school practice that informs the capitalist market. These facts, per our research, are also present in the State of Ceará and in its EEPPs.

**Key-words:** Full Time High School, Educational Dichotomy, Structural Crisis of Capital, Professional Education State Schools of Ceará.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Desenvolvimento das matrículas nas EEEPs.....	87
Tabela 2 – Eixos tecnológicos e cursos técnicos ofertados em 2014.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EEEP	Escolas Estaduais de Ensino Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Para Todos
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TESE	Tecnologia Empresarial Sócioeducacional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. CAPÍTULO I: O TRABALHO COMO COMPLEXO FUNDANTE DO SER SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
2.1 O complexo da educação.....	22
2.2 Da divisão do trabalho à dicotomia educativa.....	24
2.3 Divisão do trabalho na comunidade primitiva: do caráter comum à dicotomia educacional..	25
2.4 O modo de produção capitalista: a complexidade da divisão social do trabalho e as raízes da educação burguesa .....	31
<b>3. CAPÍTULO II: O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A DICOTOMIA EDUCATIVA NO HORIZONTE DA INTEGRAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
3.1 Origens da dicotomia educativa no Brasil.....	40
3.2 História do Ensino Médio e da Educação Profissional: a dicotomia educativa institucionalizada pelo capital .....	48
<b>4. CAPÍTULO III: O ENSINO MÉDIO INEGRADO NO CEARÁ: EXPRESSÃO DA DICOTOMIA EDUCATIVA DA SOCIEDADE DE CLASSES.....</b>	<b>60</b>
4.1 A essência das crises no capitalismo segundo a concepção marxista .....	60
4.2 A crise estrutural do capital e estado: reformar para permanecer .....	63
4.3 As orientações dos organismos multilaterais para a educação dos países pobres no contexto da crise do capital .....	67
4.4 A gênese do Ensino Médio Integrado no Brasil: gênese, desenvolvimento e função social no atendimento ao mercado.....	72
4.5 O Ensino Médio Integrado no Ceará: análise crítica sobre o relatório de gestão” <i>O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014</i> ” – Parcerias entre empresa escola ....	75
<b>4. CONCLUSÃO.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Presenciamos um tempo extremamente distinto no que diz respeito ao processo de reprodução do sistema do capital. Segundo Mészáros (2002), o capital atravessa uma crise de natureza estrutural, marcada, especificamente, pelo processo de decrescência das taxas de lucro, questão que, por sinal, já afirmara Marx (2013) sobre os fundamentos de qualquer crise do capitalismo.

A crise estrutural do capital expande os seus efeitos a toda esfera social, com destaque para a educação. Esse complexo passa por diversas mudanças implicadas no atendimento às novas exigências da resolutividade da crise referida. Nesse contexto, a escola ganha outra roupagem, permanecendo, porém, com a predominante característica de auxiliar a reprodução da sociabilidade do capital.

É possível afirmarmos que essa função fez parte da própria constituição da escola. Dito de outra forma, desde os seus primórdios, a escola surgiu para atender às necessidades vigentes de cada época histórica da sociedade de classes. No caso do Brasil, inicialmente, essa instituição se destinava à elite da aristocracia rural, com seus conteúdos propedêuticos, enciclopédicos, contemplativos e moralistas. Posteriormente, passa a servir também à classe trabalhadora para prepará-la para o mercado em ascensão, às demandas da industrialização nascente e ao crescimento urbano, especialmente a partir das reformas sócio-econômicas e educacionais dos anos de 1930.

No decorrer do século XX, para se inserir no capital global, o Brasil precisou modificara sua organização econômica, ajustando-se ao ritmo do mercado internacional. A educação (em especial a última etapa do nível básico), nesse contexto, apareceu como complexo que se adequaria e adequaria os indivíduos às metamorfoses da estrutura econômica, incorporando em documentos oficiais a sua finalidade para o trabalho assalariado, exemplo encontrado na Lei 5.692 de 1971, quando aponta que o Ensino Médio<sup>1</sup>deveria formar compulsoriamente para alguma habilitação profissional Antes disso, mais precisamente com a educação profissional, essa função de preparar para o trabalho já se revelava desde a criação das escolas de artes e ofícios. Depois surgiu o ensino para o comércio e para a indústria e, posteriormente, com as reformas por meio de decretos, foram criadas as escolas técnicas federais.

---

<sup>1</sup> No período era denominado ensino de 2º grau.

Na década de 1960, formularam-se as leis de equivalência entre o ensino médio e a educação profissional, com ênfase para a LDB 4024/61. Após esse processo, produziram-se reformas que desembocaram no ensino profissionalizante compulsório<sup>2</sup>, no período da ditadura empresarial civil-militar. Posteriormente, nos anos de 1980, a redemocratização do Estado possibilitou a abertura para as discussões da educação profissional e do ensino médio, que culminaram nas recentes propostas e execução de políticas do Ensino Médio Integrado.

Um dos elementos que marcam o ensino médio e a educação profissional é a dicotomia educativa, que se apresenta na predominância (não exclusividade) de sua destinação diferenciada: educação profissional para a classe trabalhadora e o ensino propedêutico para a burguesia. Dicotomia essa que se refere à separação entre trabalho manual e intelectual, que em última análise expressa a divisão entre as atividades de comando e as de execução. A dicotomia, perspectiva sempre presente na história escolar brasileira, revigora-se com a tendência à expansão do ensino profissionalizante no Brasil, destinado à qualificação da classe trabalhadora.

O modelo formativo desenhado para essa classe, baseado na instrução mínima, aprofunda-se com a emergência da crise estrutural do capital, no início da década de 1970, que provoca mudanças na organização e divisão do trabalho, e se desdobra no Brasil com a reestruturação do Estado e abertura do mercado nacional, em meados da década de 1990. Na educação brasileira, percebemos as mudanças por meio das orientações dadas por organismos multilaterais, mais precisamente o Banco Mundial, sendo este o cimento ideológico, no campo educativo para conformação às novas exigências do capital em crise.

A reestruturação produtiva, outra marca da crise estrutural do capital, exige um novo perfil de trabalhador. Não mais os especialistas do tempo do fordismo e taylorismo<sup>3</sup>. Agora, com o desenvolvimento das forças produtivas<sup>4</sup>, da tecnologia, com a acumulação flexível, o trabalhador não é mais aquele que executará tarefas específicas, assumindo várias funções no trabalho.

---

<sup>2</sup>Lei de 1971 substituiu a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico para tornar obrigatória a habilitação profissional a todos que cursassem o 2º grau. Esse processo se caracteriza pela profissionalização compulsória.

<sup>3</sup> O taylorismo é uma concepção criada por Frederick W. Taylor que trata da sistematização e organização do tempo de trabalho de modo a tornar mais eficiente a produção; O Fordismo, desenvolvido por Henry Ford caracteriza-se pelo procedimento industrial baseado na linha de montagem e que geraria uma ampla produção em massa, necessitando também de um maior consumo em massa.

<sup>4</sup> As forças produtivas são compostas pelos meios de produção e pela força de trabalho. Os meios de produção são formados pelas ferramentas, instrumentos de trabalho e pela matéria-prima; a força de trabalho é o próprio trabalho humano.

Outras consequências da reestruturação produtiva são o aumento do desemprego e a flexibilização das formas de contratação que levam à perda de direitos trabalhistas. O setor de serviços se amplia nesse processo, pois com o desenvolvimento tecnológico, diminui a necessidade de trabalhadores na produção. O processo da circulação de mercadorias e capital, na sua aparência, comanda o setor produtivo, o que favorece o aumento do trabalho ligado às demais áreas e a diminuição ou a retração da demanda do trabalho das fábricas e indústrias. Cresce aqui o setor de comércio, turismo, marketing, secretariado, informática entre outras áreas.

Devido a essa série de fatores, surgem as formulações em torno da chamada sociedade do conhecimento<sup>5</sup>, na qual são valorizadas as atividades intelectuais, de supervisão e controle, isto possibilitado pelo desenvolvimento das forças produtivas, das descobertas nas áreas da informática, da automação das máquinas, da microeletrônica. Tudo isto deságua nas mudanças na divisão do trabalho e nos paradigmas educacionais que, em larga medida, aprofundam o dualismo na educação.

O ensino profissional entra nessa esteira de capacitar para essas novas formas de trabalho, voltadas para os setores não só da produção, mas da circulação e distribuição das mercadorias. A necessidade de uma formação dita geral (não universal) se torna uma exigência do próprio modo de produção<sup>6</sup> vigente, não contrastando com a formação técnica, sendo a primeira o fundamento para o desenvolvimento da segunda.

Dentro desse movimento da educação na crise estrutural do capital, também se percebe a expansão das parcerias público privadas, a exemplo do PROUNI<sup>7</sup>, do PRONATEC<sup>8</sup> e das aproximações dos setores empresariais na educação, estando estes bastante presentes na formulação das políticas educacionais (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010).

---

<sup>5</sup>A sociedade do conhecimento, conforme Newton Duarte (2001), é uma ideologia produzida no âmbito do capitalismo contemporâneo, ancorada em algumas ilusões que visam desviar o foco de superar a sociedade capitalista por meio da revolução para questões atuais e cotidianas sem compromisso com uma ruptura radical desse sistema. Essas ilusões se pautam, dentre outros, no desenvolvimento dos meios de comunicação e da informática; na importância dada ao conhecimento criado e adquirido pelo próprio aluno em detrimento da apropriação dos conhecimentos teóricos exteriores.

<sup>6</sup>O modo de produção é um conceito desenvolvido por Marx e Engels que corresponde à maneira como a sociedade se organiza para garantir a produção das necessidades materiais humanas. O modo de produção é formado pelas forças produtivas e pelas relações de produção.

<sup>7</sup> Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 mai. 2016.

<sup>8</sup> Programa de aceleração ao ensino técnico e emprego, criado pelo Governo Federal, visando erradicar a pobreza e a desigualdade social por meio do financiamento de cursos técnico a população que não possui condições de arcar com os custos deles. Disponível em: <<http://www.pronatec2016.org/>>. Acesso em 21 mai. 2016.

Percebemos que a escola profissional, expressa no Ensino Médio Integrado, parece selar essas parcerias. Os governos estaduais, para implantar tais escolas, precisam assinar, por exemplo, a parceria com o Movimento Compromisso Todos pela Educação<sup>9</sup>.

A partir dos elementos apontados até aqui, lançamos algumas questões que nortearam nossa pesquisa sobre o Ensino Médio Integrado no Ceará, conscientes da impossibilidade de respondermos a todas. A ideia foi permitir uma aproximação sobre os determinantes reais que envolvem tal empreendimento no campo da educação no Estado do Ceará. Assim posto, perguntamos: O que caracteriza a dicotomia educativa e qual sua relação com divisão social do trabalho? Qual modelo de formação está sendo ofertado à classe trabalhadora, nesse momento de ampliação e globalização econômica do capital? Qual a nova configuração do Ensino Médio em sua versão integrada? Como esse modelo atravessa a perspectiva de educação no Estado do Ceará, em especial nas suas Escolas Estaduais de Ensino Profissional?

Buscando responder nossos questionamentos, estabelecemos como objetivo primaz de nossa pesquisa investigar a proposta de formação para a classe trabalhadora presente no EMI no Ceará, tomando-a como a expressão contemporânea da dicotomia educativa.

Como objetivos específicos, buscamos: 1) compreender as aproximações do setor empresarial com a educação escolar, analisando, para tanto, as orientações educacionais implementadas pela reforma do setor desde os anos de 1990, impulsionadas pela proposta de educação firmada em eventos e/ou documentos globais e nacionais; 2) Buscar a gênese, o desenvolvimento do ensino médio e da educação profissional, demarcadas pela dicotomia educativa até a criação das políticas que integram estes dois campos; 3) Apresentar um estudo histórico dos fundamentos da dicotomia educativa, com base na sociedade de classes que se materializa com a divisão hierárquica do trabalho e posteriormente com o modo de produção capitalista; 4) avaliar o Relatório de Gestão “o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 a 2014”, que informa alguns indicadores e resultados das políticas que foram desenvolvidas.

Para além de descrever nosso objeto na sua aparência e imediaticidade, foi pretensão buscar sua gênese, desenvolvimento e função social. Nessa direção, a pesquisa foi perspectivada no onto-método marxiano e lukacsciano. Esse método parte do real, da base material da existência, mas pretende ir para além dessa, considerando a complexidade do próprio real no qual o objeto em foco está fixado. A partir da imediaticidade do fenômeno, no

---

<sup>9</sup> O movimento Compromisso todos pela educação foi criado pela iniciativa dos empresários brasileiros com o apoio do Estado que estabeleceu metas educacionais correspondentes aos interesses do capital no país.



nosso caso o Ensino Médio Integrado, a tentativa é de buscar as determinações da existência do objeto por meio da historicidade. A pesquisa é de natureza ontológica porque busca responder o que é o ser que pretendemos investigar, que não termina na mera descrição do fenômeno, mas o apanha na totalidade social. Como afirmara Lukács (2010), o correto conhecimento científico deve partir da realidade, mas deve, sobretudo, superar a imediatividade, para que não tenda a uma perenização da vida cotidiana, e para poder criticá-la, livrar-se de suas distorções e apreender o ser autêntico em si.

É nesse sentido que a categoria da totalidade aparece como fundamental, pois se pretende ver e agir no real como uma síntese de múltiplas determinações. Vale aqui destacar que o elemento central da totalidade repousa no trabalho, sendo esse o fator fundante do mundo dos homens.

Em síntese, o caminho de nossa pesquisa buscou se aproximar dos passos desenvolvidos por Marx nos seus estudos para compreender o modo de produção capitalista. Marx não partiu de categorias criadas por especulações lógicas da atividade da consciência, mas sim, do real, do concreto, tal como ele é materialmente, porém localizado como um produto histórico e passível de transformação, pois considera, também, a dialética como modo de compreender a realidade.

Lukács (2013), embasado nas obras de Marx, sobretudo nos Manuscritos econômico-filosóficos (2004), identifica as análises do autor partindo do ser, portanto, da análise ontológica, elaborando assim um amplo estudo acerca da ontologia do ser social, colocando na centralidade de seus estudos a categoria do trabalho. É com base nesses autores, Marx e Lukács, que apoiaremos nossa investigação no que referimos ao onto-método de pesquisa. História, totalidade, materialismo, dialética são, de forma mediada, alguns dos pressupostos fundamentais para a compreensão ontológica do ser social.

Para darmos conta de uma compreensão radical sobre o nosso objeto de estudo, elaboramos um percurso expositivo que se inicia com a apresentação da centralidade da categoria trabalho no processo de formação do ser social e a relação daquele complexo com a educação. Esse tópico é importante para apresentarmos os fundamentos ontológicos de nossa compreensão da realidade, do ser social e da educação e pontuarmos como a educação se estabelece como fator de legitimação da sociedade de classes quando se afasta de seus fundamentos ontológicos ou quando estes são apropriados pela classe dominante para sua reprodução.

Nesse mesmo capítulo será desenvolvida uma contextualização histórica da dicotomia educativa com relação à divisão social do trabalho, partindo da divisão do trabalho na comunidade primitiva até o surgimento da divisão social do trabalho no regime da propriedade privada e, posteriormente, descreveremos alguns aspectos da educação nesse período; depois descreveremos a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista perpassando a cooperação, a manufatura e a grande indústria para subsidiar o tópico das raízes da educação burguesas e da dicotomia educativa no capitalismo. Esse capítulo é fundamental para sustentarmos o nosso pressuposto de que a dicotomia educativa surge com a divisão social do trabalho e se acentua no modo de produção capitalista, dando sustentação à reprodução da sociedade de classes.

O Capítulo II discorrerá sobre a dicotomia educativa no Brasil e os seus rebatimentos na gênese e desenvolvimento do ensino médio e da educação profissional do país, descrevendo suas articulações e modificações até a instituição do Ensino Médio Integrado, objeto desse estudo. Quando direcionarmos nossa análise para essa fase mais atual, foram consideradas, ao longo do texto, as aproximações do setor empresarial na formulação de propostas para o EMI, partindo das orientações dos organismos internacionais à sua efetivação na política educacional do país.

O Capítulo III aborda a crise estrutural do capital e sua inflexão sobre a educação por meio das orientações de organismos multilaterais que influenciaram as reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990. Tratamos, também, da proposta do EMI do Governo do Estado do Ceará, e as aproximações do complexo empresarial com as políticas públicas de educação do Estado até o momento atual, por meio das parcerias entre empresa e escola. Nesse momento da pesquisa, examinamos um documento do Governo do Estado do Ceará que orienta e analisa o funcionamento das Escolas de EMI, o Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”, dentro do qual identificamos alguns resultados que correspondem à articulação entre empresas e Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP).

## **2. CAPITULO I: O TRABALHO COMO COMPLEXO FUNDANTE DO SER SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

Compreender a educação e a sua função para a humanidade exige, como ponto de partida, o entendimento do modo como os homens organizam a sua existência. O trabalho é a categoria chave para esse entendimento. Marx, Engels, e Lukács, com base nos dois primeiros, aponta o trabalho como elemento vital para o desenvolvimento do homem.

Marx apresenta uma das mais profundas análises da sociedade capitalista e nesse entremeio analisa como os homens organizam a sua produção com base na divisão de classes. Ao observar a exploração dos homens da classe trabalhadora por meio do trabalho alienado, Marx elaborou formulações acerca da categoria trabalho na história dos homens e da sua importância para suprimento das necessidades humanas. O trabalho se constitui a base da reprodução de sua existência orgânica e social. Essa categoria não pode ser confundida com o trabalho abstrato, ou seja, este transformado em mercadoria e fruto do sistema capitalista que existe para atender as necessidades do capital em detrimento da humanidade. Esse entendimento foi possível por meio do estudo ontológico do trabalho realizado por Marx e, posteriormente, resgatado por Lukács.

A análise ontológica busca compreender a gênese, o desenvolvimento e a função social de determinado complexo. Esse tipo de investigação, de acordo com o método marxiano-lukacsiano, perpassa o reconhecimento do ser constituído pelas esferas inorgânicas, orgânicas e social. Entre o orgânico e o social há o afastamento das barreiras naturais como afirma Marx demarcado pelo salto ontológico do nível de um ser a outro (LUKÁCS, 2010). O trabalho seria o elemento propulsor do salto, pois este apresenta a transição do orgânico ao social.

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a própria natureza. (...) Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira (MARX, 2014, p. 211 – 212).

Para Marx, no *Capital* (2014), o trabalho é a atividade humana consciente para a transformação da natureza, diferenciando-se dos outros animais que agem apenas de acordo com as suas determinações orgânicas:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, - quaisquer que sejam as formas de sociedade, - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercambio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2014, p. 50).

O trabalho envolve a projeção na realidade da atividade do pensar que transforma a natureza, por isso o trabalho é um pôr teleológico, mas isto não significa que a teleologia seja o motor da história que vai determinar a realidade, porque esta é regida por processos causais:

Vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta; todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins (LUKÁCS, 2013, p. 48).

A teleologia é um elemento que pertence à atividade humana. Essa contém o pôr dos fins que seria o que se pretende alcançar para suprir determinada necessidade - a finalidade - e a busca dos meios, expressa no levantamento dos materiais com base no correto conhecimento da natureza e de suas propriedades que podem mobilizar a construção de ferramentas para atingir objetivos.

Aqui a atividade da consciência não fica limitada a extrema dependência da natureza, pois o homem se põe nas várias possibilidades de transformar o seu meio sem se restringir apenas à sua programação genética, pois no trabalho o sujeito pode realizar uma escolha entre alternativas.

Lessa (2015) indica que para Lukács o trabalho é a protoforma do agir humano e o sujeito, antes de agir planeja a ação na consciência por meio da prévia – ideação. Os resultados e a busca por realizar determinado ato são idealizados antes da execução prática. A prévia – ideação se concretiza através da objetivação, sendo essa, a materialização da prévia – ideação transformada em determinado objeto. Desse processo, o objeto criado torna-se exterior, distinto do sujeito.

A exteriorização<sup>10</sup> é o momento em que se diferencia a subjetividade e a objetividade, esta última regida por processos causais não mais pertencentes ao indivíduo. Este confronto permite a verificação da validade do potencial do conhecimento para transformar a realidade e

---

<sup>10</sup> A objetivação é o processo em que a prévia-ideação se materializa num objeto, ou seja, quando determinada posição teleológica se realiza materialmente fazendo nascer uma nova objetividade; a exteriorização expressa a distinção entre a consciência que opera a prévia-ideação e o objeto criado. Nesse momento a subjetividade é confrontada com a objetividade e que também se transforma nesse processo. Aqui objeto e sujeito no plano do ser são distintos (LESSA, 2015).

também o desenvolvimento de outros conhecimentos, que retroagem com transformação do sujeito.

Em síntese o trabalho é a relação da prévia-ideação com os nexos causais, entre teleologia e causalidade, em que no processo de objetivação se concretiza essa síntese, sendo a teleologia uma categoria objetiva e pertencente exclusivamente ao mundo dos homens.

A teleologia só pode ser considerada como teleologia posta enquanto a causalidade pode ser dada ou posta. A causalidade dada surge do automovimento da natureza enquanto que a causalidade posta se refere a ação teleológica. Essa para agir pressupõe um conhecimento anterior da realidade. A causalidade posta possui pores teleológicos, mas ao ser mobilizada por esses, passa a independe da subjetividade. Essa (a causalidade posta) pertence à relação homem e natureza mediada pelo trabalho, enquanto que na relação entre homens só existem relações entre teleologias (neste caso secundárias). Lukács nos indica a diferença entre as teleologias (primárias) que tem como fim o objeto que mobiliza processos causais e, as teleologias (secundárias) que visam influir sobre outras teleologias (LUKÁCS, 2013, p. 91):

[...] no próprio trabalho o pôr das cadeias causais se refere a objetos e processos que, relativamente ao ser-posto, se comportam com total indiferença em relação ao fim teleológico, ao passo que os pores que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas trabalham sobre um material que por si mesmo, espontaneamente, já é levado a decidir entre alternativas.

Conforme Lima (2009), apoiada em Lukács, a teleologia primaria corresponde a ação de transformação da natureza para a produção de valores de usos enquanto que a teleologia secundária está presente nos demais complexos sociais, visando atuar em outras consciências de modo a impulsioná-las a tomar determinadas posições teleológicas primárias ou secundárias. A educação nesse sentido envolve as teleologias secundárias.

O trabalho como ato originário do ser social, é mediação entre o homem e a natureza que produzem valores de uso, estes para o suprimento das necessidades vitais humanas.

O trabalho é o modelo de outras práxis, de formas sociais superiores, que não se restringem a relação homem e natureza. As teleologias aqui surgidas agem para influenciar outras pessoas e sobre outros pores teleológicos. Quanto mais o trabalho se torna social mais este tipo de processo ocorre (LUKÁCS, 2013).

À medida que o homem foi desenvolvendo os meios de intervir na natureza, afastou-se cada vez mais da dependência direta desta, liberando o seu tempo para a criação de outros

complexos. Outras práxis sociais foram surgindo como a ciência, a cultura, a arte, a educação, mas todas originadas do trabalho.

## 2.1 O complexo da educação

Conforme Lukács (2013) o trabalho é um complexo base para o desenvolvimento dos demais complexos sociais e foi com o desdobrar histórico da reprodução social, que estes complexos sociais adquiriram autonomia, mas sempre relativa por que quando tratamos da questão ontológica, estes são dependentes do trabalho, por ser fundamento primeiro do ser social. É assim que a educação é pensada: a educação é um complexo social que tem com o trabalho uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca (LIMA, 2009, p. 104). Tonet explica estes termos:

É, portanto, a partir do trabalho que surgem todos esses outros momentos da realidade social. Cada um com uma natureza e uma função próprias na reprodução do ser social. Deste modo, podemos dizer que entre o trabalho e as outras atividades existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca. Dependência ontológica de todas elas em relação ao trabalho, pois este constitui o seu fundamento. Autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho. Determinação recíproca, pois todas elas, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo (TONET, 2011, p. 139).

Para Tonet (2005) o ser social é composto pelos pólos da individualidade e da genericidade, sendo esse último o momento predominante, pois o indivíduo compõe a totalidade social que está implicada no gênero humano. A educação nesse sentido tem a função de influenciar os homens para que reajam adequadamente as alternativas da vida, e estas alternativas são regidas pela reprodução ampla da totalidade social em que o gênero humano é subordinado. O gênero é o pólo norteador e não o indivíduo, e a base o primeiro está na produção material da existência, o trabalho.

Tonet apresenta o caráter conservador da educação sem a qual não há como responder ao novo e criar o novo. O indivíduo precisa primeiro se apropriar dos elementos já existentes, para depois dar novas respostas à realidade, por isso que a educação tem esse elemento conservador, que não deriva do conservadorismo político-ideológico, mas da sua própria função social:

Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a

continuidade desse mesmo gênero. Isso independe, em princípio, da existência ou não de classes sociais (TONET, 2005, p. 217).

Conforme Tonet (2005) a educação busca aproximar o indivíduo ao gênero humano, mas outros complexos sociais como a linguagem, também possui essa função. A diferença da educação dessas outras atividades é que a educação não se caracteriza por produzir objetivações, embora possa produzi-las, mas de se apropriar dos saberes e conhecimentos de outros complexos e oferecer esse conhecimento ao indivíduo. Essa é a educação apresentada no sentido ontológico e se diferencia da educação tratada no plano político e ideológico, ou seja, no sentido estrito como descreveremos adiante.

Lima (2009), com base em Lukács, sintetiza o papel da educação:

Como processo puramente social, a educação desempenha um papel imprescindível para a apropriação dos elementos sociais que compõem a essência humano-genérica e são exigidos dos indivíduos singulares em cada momento concreto do desenvolvimento histórico-social (LIMA, 2009, p. 109).

Lima (2009) afirma que a educação estabelece com o trabalho uma relação da identidade da identidade e da não-identidade. A primeira se expressa no fato de que o trabalho se constitui como o modelo de todas as outras práxis. Nesse sentido, a educação também possui relações teleológicas que mobiliza series causais. A identidade da não-identidade da educação se apresenta no fato de que as teleologias são de natureza secundária e visam influenciar outras teleologias. Nesse caso não reside o processo de transformação da natureza, diferente das teleologias do processo do trabalho sendo estas primárias, que visam transformar a natureza a fim de produzir valores de uso. “À luz da análise ontológica, a educação não é trabalho, é práxis; e as funções por ela assumidas a vinculam à reprodução social” (LIMA, 2009, p. 104).

O complexo da educação é considerado no sentido lato e no sentido estrito<sup>11</sup>. De acordo com Lima (2009), a educação no sentido lato é similar a linguagem, pois como essa ela é universal e aparece em todas as formas de sociedade humana. A educação tem a função de articular o singular ao gênero humano e contribui para a reprodução nos indivíduos do que foi produzido objetivamente no processo de desenvolvimento do gênero humano para que haja a continuidade do ser social.

A educação no sentido estrito aparece como consequência da complexificação do trabalho mediada pela divisão de classes e desdobrada pelos interesses de classe. Diferente da

---

<sup>11</sup>Lembramos que foram desenvolvidos novos estudos pautados no onto-método acerca da educação no sentido lato e no sentido estrito, como a Tese de Maceno (2016), desenvolvida na UFAL.

comunidade primitiva em que a educação ocorria de forma espontânea e no sentido amplo, com a divisão social do trabalho, com base na exploração dos homens pelos homens e, por meio da expropriação dos meios de produção e saberes dos trabalhadores, o aprendizado para as profissões não eram mais espontâneas. (LIMA, 2009, p. 115).

Lima (2009) advoga que a educação no sentido restrito vai se assemelhar ao complexo do direito, pois essa vai se desdobrar para atender a interesses particulares, sobretudo sobre a influência da classe dominante e não mais para atender aos interesses universais. Entretanto a educação no sentido estrito é influenciada também pela educação no sentido lato e vice e versa, com isso, não tem como se estabelecer um limite preciso:

Nessa perspectiva, a educação em sentido restrito, ao incidir sobre a educação em sentido lato, estende a ela a ideologia que influencia sua prática. Mas, por outro lado, os processos educacionais em sentido lato, cujo desenvolvimento e efetivação contam com a participação de todos os sujeitos que formam a totalidade social e não de um grupo particular (ou vários), reproduzem práticas que, muitas vezes, se alicerçam em interesses contrários àqueles vinculados à educação em sentido restrito. A educação em sentido lato perpassa a educação em sentido restrito e também influencia sua objetivação. Nessa relação de influência mútua, o momento predominante novamente é a totalidade social (LIMA, 2009, p. 116).

Em síntese o trabalho é o complexo que funda o ser social e as demais práxis dentre essas a educação. O complexo da educação possui uma dependência ontológica e uma autonomia relativa ao trabalho e se expressa num sentido amplo e estrito. No sentido amplo possui um caráter universal de aproximar o indivíduo ao gênero humano, além de perpassar as diferentes épocas históricas. No sentido estrito sua função está atrelada aos interesses particulares e de classes. O surgimento da divisão social do trabalho se expressa atrelada a educação no sentido estrito cuja uma das expressões se apresenta com a dicotomia educativa.

## **2.2 Da divisão do trabalho à dicotomia educativa**

Neste tópico buscaremos descrever a gênese da divisão hierárquica do trabalho, sendo esta a categoria básica para compreender a dicotomia educativa como resultado desse processo. A dicotomia à qual estamos nos referindo pauta-se na destinação de classe da educação: de um lado há um modelo educacional voltado àqueles que irão exercer as funções de domínio e controle da produção, além disso, devido aos privilégios de classe, estes são os que possuem o acesso a uma gama maior de conhecimentos universais, culturais, artísticos e científicos produzidos pela humanidade; na outra ponta há um modelo de educação específico



para aqueles que irão executar o funcionamento do modo de produção capitalista e que terão apenas a venda da sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

Partimos do pressuposto de que a educação para os trabalhadores vincula-se aos interesses do capital, sendo o ensino médio, a educação superior expressa na graduação tecnológica (SANTOS, 2012) e a educação profissional, em especial, as etapas mais influenciadas pelos ideais e necessidades do sistema sociometabólico do capital, sobretudo neste momento histórico de crise estrutural, cujo desdobramento é o maior fortalecimento da dicotomia educativa.

Para realizar este estudo utilizaremos as pesquisas e formulações de Engels (1984), Marx e Engels (2007); Marx (2014) e o trabalho de Barradas (2014); Por meio destes autores realizaremos uma contextualização histórica do processo de transformação da repartição do trabalho, cuja gênese encontra-se nas comunidades primitivas, ao surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada sendo estes últimos fatores, o momento que deságua nos modos de produção pautados na exploração de homens sobre homens. Também iremos descrever o desenvolvimento da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista.

As bases históricas da dicotomia educativa relacionada à divisão do trabalho serão buscadas em Ponce (1998) e em Suchodolsky (1976).

### **2.3 Divisão do trabalho na comunidade primitiva: do caráter comum a dicotomia educativa**

De acordo com Marx (2014), o trabalho é a atividade dos homens de transformação da natureza para a criação de valores de uso ao suprimento das necessidades humanas. Nesse processo, também há o intercâmbio entre homens por meio da divisão do trabalho. À medida que os homens foram desenvolvendo os meios de transformar a natureza, outras formas de organização social e do trabalho foram surgindo. Dessa forma, a divisão do trabalho ocorria primeiramente para a produção de valores de uso, ou seja, para o suprimento das necessidades humanas. É principalmente com o advento do capitalismo que se acentua a divisão social do trabalho para a produção de mercadorias, ou seja, de valores de troca.

A divisão do trabalho nas comunidades primitivas ocorria por critérios fisiológicos, ou seja, por sexo e por idade. Nessa forma de organização não havia uma subjugação de um indivíduo sobre outro e o que era produzido era compartilhado por todos. Foi a partir do

momento que surgiu o excedente de produção e a propriedade privada que se iniciou, na história humana, uma divisão do trabalho pautada na exploração de homens sobre homens.

Nos primórdios da civilização humana a forma de organização do trabalho pautava-se na propriedade comum dos meios de produção. O indivíduo não era um elemento isolado de sua comunidade. As relações humanas, que tinham a sua disposição os meios para agir na natureza ainda eram muito dependentes dessa, e isso justificava a estrutura do trabalho com um forte laço biológico e natural:

A cooperação no processo de trabalho que encontramos no início da civilização humana, nos povos caçadores ou, por exemplo, na agricultura de comunidades indianas, fundamenta-se na propriedade comum dos meios de produção e na circunstância de o indivíduo isolado estar preso à tribo ou à comunidade, como a abelha está presa colmeia (MARX, 2014, p. 387).

Na *Ideologia Alemã* (2007) Marx e Engels explicam que o desenvolvimento da divisão do trabalho iniciou-se nas comunidades tribais partindo de condicionantes fisiológicos e naturais, determinados casualmente no processo da produção, mas que essa divisão se complexifica quando há surgimento da divisão entre o trabalho material e intelectual (espiritual):

Essa consciência de carneiro ou consciência tribal obtém seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento ulteriores por meio da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros. Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou "naturalmente". A divisão do trabalho só se toma realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual (MARX e ENGELS, 2007, p. 35)

Engels também advoga que nas comunidades tribais havia uma divisão espontânea do trabalho entre os dois sexos, sem a subjugação de um ao outro:

O homem vai a guerra, incumbe-se da caça e da pesca, procura as matérias-primas para a alimentação, produz os instrumentos necessários para a consecução dos seus fins. A mulher cuida da casa, prepara a comida e confecciona as roupas: cozinha, fia e cose. Cada um manda em seu domínio: o homem na floresta, a mulher em casa. Cada um é proprietário dos instrumentos que elabora e usa (ENGELS, 1984, p. 178).

De acordo com o mesmo autor, a primeira grande divisão do trabalho ocorre com as tribos pastoris, ou seja, aquelas que desenvolveram as técnicas de domesticação de animais,

possibilitando maior extração de alimentos e matérias primas e, pela primeira vez, o intercâmbio de produtos no seio da tribo e, posteriormente, entre outras. Outros ramos da produção foram sendo desenvolvidos além da criação de gado, a exemplo da agricultura, dos ofícios domésticos, entre outros, que fizeram surgir o excedente de produção. A demanda para o trabalho também aumentou mais do que o disponível pelos membros da família, passando ser conveniente o uso de escravos adquiridos por meio da guerra, surgindo assim a primeira grande divisão da sociedade em classes (ENGELS, 1984).

Nesse processo, o homem passa a controlar a produção, o rebanho, os escravos e essas atividades produtivas passam a ser mais importantes do que a atividade doméstica da mulher. O homem foi consolidando o seu poder sobre a mulher com “a queda do direito materno, pela introdução do direito paterno e a passagem gradual do matrimônio sindiásmico<sup>12</sup> à monogamia” (ENGELS, 1984, p. 183).

As descobertas de novas técnicas de transformação da natureza e utilização de determinadas matérias-primas como o ferro, a construção de casas de pedra e tijolo, o desenvolvimento da arte de tecer, de utilizar metais, o desenvolvimento da agricultura, fez com que surgisse a segunda grande divisão o trabalho: o artesanato que se separa da agricultura e faz surgir a produção para a troca mercantil desaguando no aparecimento do comércio entre outras tribos.

O surgimento da civilização acentuou a divisão do trabalho além do contraste entre cidade e campo. Assim, surge um terceira divisão do trabalho com a criação da classe dos comerciantes, sendo estes ocupados com a troca de produtos e descolados da produção. Com esses surgiu o dinheiro- metal, “a moeda cunhada, novo meio para que o não-produtor dominasse o produto e sua produção” (ENGELS, 1984, p. 187). O dinheiro passou a ser a mercadoria de maior cobiça entre os homens, e possibilitou que sujeitos não produtores pudessem dominar os produtores e seus produtos, sendo esta classe parasitária ao trabalho. Com isso há uma modificação da relação dos homens com a propriedade privada, pois a terra, que antes tinha um vínculo com seus produtores como nas gens e tribos, ao ter quebrado essa relação com quem antes a dominava, passa a poder ser adquirida também por meio do dinheiro ao ser transformada em mercadoria.

Os interesses do grupos de artesão, nascidos da divisão do trabalho, as necessidades específicas da cidade, opostas às do campo, exigiam órgãos novos. Mas cada um desses grupos se compunha de pessoas pertencentes às mais diversas gens, fratrias e tribos, e até de estrangeiros (ENGELS, 1984, p. 189)

---

<sup>12</sup>Forma de matrimônio grupal encontrada nas comunidades primitivas.

É com o surgimento da sociedade em classes, que se originou da produção de excedentes, do surgimento da família individual, da agudização da divisão do trabalho, a exemplo da escravidão, do surgimento do comércio e separação entre cidade e campo, que aparece a mercadoria. Esses fatores colaboram com o crescimento da população, com o surgimento do Estado e de outras instituições coercivas para a manutenção do sistema de dominação de uma classe sobre a outra.

O desenvolvimento das técnicas de produção, dadas pela agricultura, rebanho, entre outros fatores, possibilitou o surgimento do excedente de produção, com isso, surge a ideia de posse desse excedente modificando as relações sociais até então existentes.

Barradas (2014, p. 39) afirma que nessa nova divisão do trabalho há a dissolução dos matrimônios grupais, das relações comunais, da propriedade comunal e do trabalho comum. É dessa dissolução que surgem as famílias e dentro delas há uma reorganização do trabalho.

Descrevemos acima, o surgimento das primeiras formas de organização do trabalho na humanidade, essas inicialmente com forte ligação aos condicionantes biológicos e a natureza, e descrever o processo de transição a divisão social do trabalho com base na propriedade privadas e nas relações sociais de dominação de homens sobre homens. É esta transição que também demarca a gênese da dicotomia educativa na história da humanidade, pois com a divisão social do trabalho, há a separação dos indivíduos que detêm o poder do conhecimento e que passam a compor a posição de classe dominante, dos sujeitos que terão o acesso negado ao conhecimento, restando a esses últimos, o saber que se aprende com o próprio processo coercitivo do trabalho.

Ponce (1998) aponta que a educação da comunidade tribal ocorria de forma espontânea. As crianças acompanhavam os mais velhos em suas atividades e os ajudavam sempre que fosse conveniente. Não havia alguém especial a destiná-la à educação em nenhuma instituição. Essa ocorria de maneira difusa e por meio das determinações da vida: “para aprender a manejar o arco a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava” (PONCE, 1998, p. 19). Não havia castigos por eventuais erros das crianças. Estas aprendiam para viver em coletividade nos condicionantes da tribo.

Esse formato de educação espontânea, livre, sem supervisão, voltada para a coletividade em que se aprendia exercitando as funções sociais da comunidade foi se modificando lentamente, quando passou a existir a exploração de homens sobre homens por meio do surgimento das classes e do surgimento da propriedade privada. Com esse processo

houve maior divisão do trabalho, não mais apenas pautadas pelas determinações biológicas, como ocorriam nas comunidades primitivas com a divisão por sexo e por idade.

À medida que se desenvolveram as técnicas do trabalho, aumentou-se a divisão do trabalho. Novas funções foram surgindo no intercâmbio com a natureza e entre os homens, como as atividades de supervisão, controle do trabalho, de administração da justiça entre outras. Essas são mais ligadas ao âmbito social e não apenas ao trabalho material de intervenção na natureza. Nisso surgiu a separação daqueles mais voltados ao trabalho de execução e transformação da natureza, impedidos a desempenhar outras funções na tribo por terem seu tempo absorvido pelo trabalho de outros. Os que exerciam funções mais libertas do trabalho material, com o tempo passaram a ter posições privilegiadas de poder e controle na organização social. O conhecimento, a experiência e o domínio sobre a realidade, davam ao sujeito determinado poder sobre a tribo, acentuando a divisão entre administradores e executores.

O desenvolvimento das técnicas de produção, como a criação de animais e a agricultura, que fez surgir o excedente de produção, possibilitou a produção para os benefícios da comunidade até mais do que necessário e as sobras da produção contribuíram para o surgimento da troca de excedentes. Nisso, também se torna possível o ócio, sendo este importante na fabricação de novos instrumentos e até mesmo para a reflexão sobre as técnicas existentes. Em outras palavras: “criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura e ideologias” (PONCE, 1998, p. 25).

O excedente da produção passou a ser controlado pelas famílias, a escravidão passou a ser adotada para aumentar a produção e melhorar o bem-estar de determinada tribo, fazendo-se necessário para isso a guerra para a aquisição de escravos; as funções dos “organizadores” passaram a ser hereditárias, a propriedade comunal deu lugar à propriedade privada (terras e rebanhos) e as famílias dirigentes passaram a dominar outros homens. Essa desigualdade econômica entre os “organizadores” e os “executores” repercutiu na educação que se tornou desigual:

As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, de acordo com os seus interesses, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. Libertas do trabalho material, o seu ócio não foi nem estéril, nem injusto, a princípio. Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções necessárias, mas não produtivas, a menos que muitos outros trabalhassem para esse alguém. Mas, se a aparição das classes sociais foi uma consequência inevitável da escassa produtividade do trabalho humano também não é menos certo que os que se

libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, não divulgando os seus conhecimentos, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes (PONCE, 1998, p. 26).

A educação das crianças também se modifica. A cerimônia de iniciação retira o caráter de espontâneo da educação e essa passa a ser mais coercitiva. A educação passa a conter a hierarquia por idade. Os castigos e reprimendas compunham esta forma de educação. Ponce aponta que a educação sistemática, essa mais organizada e violenta, surge quando a educação perde seu caráter homogêneo e integral como era nas comunidades primitivas (PONCE, 1998).

Do mesmo modo, começa a haver a diferenciação da educação por classe. Os detentores dos meios de produção também passam a guardar em segredos os conhecimentos sobre a natureza, para manter o seu poder. Nega-se à classe dominada determinados saberes, e os meios de sobrevivência lhes são expropriados. A estes resta executar o trabalho para outrem e para garantir o mínimo de sobrevivência. A educação para esses é deliberadamente negada para que não venham cobiçar o poder e compreender a sua situação de classe, que pudesse provocar rupturas com o modelo social que os explorava e, para assim, poderem passivamente continuar trabalhando para seus dominadores.

Suchodolsky, retomando Marx e Engels na *Ideologia Alemã*, lembra que a maior divisão do trabalho manual e intelectual se estabelece com a divisão entre cidade e campo. “A cidade é o facto da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, das distrações, das necessidades, enquanto que o campo constitui concretamente o contrário, o alheamento e desmembramento” (1976, p. 124).

De acordo com Suchodolsky (1976, p. 126), “A propriedade privada dos meios de produção utiliza a divisão social do trabalho, transforma-a numa rígida divisão obrigatória que agrupa os homens segundo as necessidades de ofício”.

Partindo dessas considerações do processo de transição da repartição do trabalho na comunidade primitiva à sociedade pautada na propriedade privada e na divisão social do trabalho e dos rebatimentos desse processo na educação, cujo caminhar histórico se encontra com a dicotomia educativa, descreveremos como se desdobra a divisão social do trabalho no atual modo de produção – o capitalismo, partindo da sua gênese e, em seguida, apresentar as raízes da educação burguesa.

Compreendemos até agora que a dicotomia educativa se encontra estritamente ligada à divisão social do trabalho em determinadas épocas. Optamos por não nos debruçarmos sobre

a descrição histórica da dicotomia educativa nos modos de produção escravista e feudalista, para nos determos à educação a partir do modo de produção capitalista. Esta opção se dá pelo fato de entendermos que não há um fator distintivo essencial nestes modos de produção no que diz respeito à forma como o processo educacional se dava a partir da dicotomia que relatamos anteriormente. Por certo alguns fatores importantes sobre a dicotomia educacional se fizeram presentes nestes modos de produção, ficando aqui nossa indicação da obra de Ponce (1998) *Educação e luta de classes* como fundamento a estes elementos.

#### **2.4 O modo de produção capitalista: a complexidade da divisão internacional do trabalho e as raízes da educação burguesa.**

Os componentes do processo de trabalho, segundo Marx (2014) são: a atividade adequada a um fim, a força de trabalho executada com o dispêndio da energia humana; o objeto de trabalho em que se aplica o trabalho; e os meios de trabalho, neste caso as ferramentas, os instrumentos de trabalho. Os meios de trabalho e o objeto de trabalho formam os meios de produção e o conjunto formado pelos três elementos do processo de trabalho formam as forças produtivas, mas a força de trabalho é a peça fundamental na viabilização da produção.

As forças de produção são operadas por meio das relações de produção. Essas correspondem ao modo como os homens se relacionam com a natureza e entre eles próprios. Essas relações expressam um caráter técnico e um social. As relações técnicas de produção se ligam às características técnicas do trabalho (a tecnologia, o grau de especialização) em que se vincula ao domínio dos produtores direitos sobre os meios e sobre o processo de trabalho envolvido. Essas relações estão subordinadas às relações sociais de produção, que são determinadas pelo regime de propriedade dos meios de produção. Netto e Braz (2006) exemplificam esse ponto:

Se a propriedade dos meios de produção fundamentais é coletiva (como na comunidade primitiva), tais relações são de cooperação e ajuda mútua, porque os produtos do trabalho são desfrutados coletivamente e nenhum membro do grupo humano se apropria do fruto do trabalho alheio; se tal propriedade é privada, particular (de um membro do grupo, de um conjunto de membros), as relações decorrentes são de antagonismo, posto que os proprietários dos meios de produção fundamentais apropriam-se dos frutos do trabalho dos produtores diretos, ou seja, estes são explorados por aqueles. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 60).

A articulação entre relações de produção e forças produtivas formam um modo de produção, mas de acordo com e Netto e Braz (2006), no processo histórico, esses dois

elementos se articulam de forma complexa. Para os autores comprovou-se historicamente que as forças produtivas têm um desenvolvimento mais dinâmico do que as relações de produção, e alertam que o desenvolvimento de ambos elementos não obedece ao mesmo ritmo. Para entender determinado modo de produção os autores advertem que é necessária uma análise rigorosa e detalhada e sintetizam:

Os modos de produção, portanto, não são resultantes harmoniosos e/ou estáticos do desenvolvimento histórico-social; ainda que perdurando por séculos, são atravessados por contradições (das quais as mais decisivas se põem quando forças produtivas e relações de produção deixam de se corresponder) e se transformaram ao longo da evolução da humanidade (Netto; Braz, 2006, p. 61).

Como dito anteriormente, o modo de produção é a totalidade da relação complexa e contraditória entre forças produtivas e das relações de produção e dentro de cada um desses elementos. As mudanças materiais dessa relação do homem com a natureza e entre os homens que desembocaram, por exemplo, no surgimento do excesso de produção provocado pelo desenvolvimento das técnicas de produção, modificaram o modo de produção das comunidades primitivas, em que havia a propriedade comunal dos bens de produção, para a propriedade privada. Com isso, num processo não linear, a divisão social do trabalho, o desenvolvimento de outras técnicas, a criação de novas formas de dominação sobre a plataforma social da divisão entre os detentores dos meios de produção e os que só possuem a força de trabalho que é apropriada pelos primeiros, tornou possível o aparecimento de determinados modos de produção como o escravismo, o asiático, o feudal e o modo de produção capitalista, sendo este último presente até os tempos atuais.

Marx (2014) indica que a produção capitalista se inicia quando um capital reúne vários trabalhadores num mesmo local, cuja ação simultânea volta-se à produção de determinada mercadoria de forma ampliada. A divisão do trabalho que compõe esse modo de produção perpassa as formas da cooperação, da manufatura à grande indústria.

Para Marx (2014, p. 378), a cooperação seria “a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”, ou seja, muitos trabalhadores compõem e agem numa mesma operação de forma combinada, coletiva. Esse formato difere quando um único trabalhador faz sozinho a mesma operação, pois a cooperação aumenta, com o trabalhador coletivo, o rendimento da produção tal como o autor exemplifica, em que cada trabalho particular faz parte de um todo do trabalho:



Se pedreiros, por exemplo, formam uma fila para levar tijolos do pé ao alto do andaime, cada um deles faz a mesma coisa, mas seus atos individuais constituem partes integrantes de uma operação conjunta, fases especiais que cada tijolo tem de percorrer no processo de trabalho, e os 24 braços do trabalhador coletivo, supondo-se que sejam 12 os trabalhadores, transportam-no mais rapidamente do que os mesmos 12 trabalhadores, se cada um, isoladamente, com seus dois braços, subisse e descesse o andaime (MARX, 2014, p. 380).

Para que a cooperação possa ocorrer é necessário orquestrar a organização do trabalho. As atividades de direção, supervisão são assumidas pelo capital, tornado o trabalho subordinado a esse à medida que se torna cooperativo. A função de direção exercida pelo capitalista “se destina a explorar um processo de trabalho social e peculiar a esse processo” (MARX, 2014, p. 384). O capital é que conecta esses trabalhos. A cooperação de trabalhadores assalariados “[...] é levada a efeito apenas pelo capital que os emprega simultaneamente” (idem). Nisso o trabalho aparece como um poder sobre o trabalhador em que esses precisam se subordinar de acordo com a autoridade do capitalista. Com o tempo, o capitalista se liberta dessa função de supervisão direta do trabalho e passa a delegar essa função a outros trabalhadores assalariados:

Do mesmo modo que um exército, a massa de trabalhadores que trabalha em conjunto sob o comando do mesmo capital, precisa de oficiais superiores (dirigentes, gerentes) e suboficiais (contramestres, inspetores, capatazes, feitores), que, durante o processo de trabalho, comandam em nome do capital (MARX, 2014, p. 385).

O desenvolvimento da cooperação fundada na divisão do trabalho origina a manufatura. Nessa, o capitalista une numa mesma oficina diversos trabalhadores de ofícios diferentes para a produção de uma única mercadoria. Aos poucos, aqueles que dominavam determinado ofício em toda a sua extensão, progressivamente especializam a sua atividade em função de uma esfera restrita voltada à determinada mercadoria:Essa repartição acidental de tarefas repete-se, revela suas vantagens peculiares e ossifica-se, progressivamente, em divisão sistemática do trabalho. A mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza, ininterruptamente, a mesma e única tarefa parcial (MARX, 2014, p. 392).

Com a manufatura há maior especialização do trabalho em que o trabalhador que antes dominava seu ofício, com o tempo dá lugar aos profissionais estes especialistas em determinada atividade parcial e limitada. No período manufatureiro também se diminui o

tempo de trabalho necessário para a produção das mercadorias, e aos poucos começa-se a introduzir as máquinas.

A divisão do trabalho na manufatura se caracteriza pelos trabalhos parciais separados por habilidades ou destrezas, decompostos em fases cujo produto final só existirá se houver a junção de cada fase, de cada trabalhador parcial, em que faltando uma dessas fases, não existirá a mercadoria. Nisso implica também uma diferenciação na formação entre os próprios que executam o trabalho parcial e com isso nos salários:

As diferentes funções do trabalhador coletivo são simples ou complexas, inferiores ou superiores, e seus órgãos, as forças individuais de trabalho, exigem diferentes graus de formação, possuindo, por isso, valores diversos. A manufatura desenvolve, portanto, uma hierarquia nas forças de trabalho, à qual corresponde uma escala de salários. O trabalhador individual pertence a uma função, limitada, sendo anexado a ela por toda a vida, e as diferentes tarefas estabelecidas nessa hierarquia são adaptadas às habilidades naturais e adquiridas (MARX, 2014, p. 404).

A divisão social do trabalho no período manufatureiro é desenvolvida com ampliação do mercado mundial e com isso essa divisão vai atingir demais esferas sociais não apenas restritas a uma esfera econômica. Para Marx (2014, p. 410) a divisão social do trabalho se processa “através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho”. Nisso a divisão social do trabalho, tendo com expressão a posteriori da divisão do trabalho na manufatura, só reconhece a concorrência entre os produtores independentes entre si, não importando o trabalho anterior a isso.

O trabalhador é submetido a executar apenas operações parciais e a vender a sua força de trabalho ao capitalista, além disso, individualmente não consegue fazer uma mercadoria, isso dado pela especialização de sua tarefa. O capitalista detém os meios de produção, retira-os do trabalhador, restando a este último apenas a venda da sua força de trabalho. O espírito burguês, nesse sentido, “[...] denuncia todo controle e regulamentação sociais conscientes do processo de produção como um ataque aos invioláveis direitos de propriedade, de liberdade e de iniciativa do gênio capitalista” (MARX, 2014, p. 411). Com esses preceitos, desenha-se um conjunto de ideias que naturaliza as relações capitalistas de produção. Quanto menos o trabalhador compreender o desenvolvimento da produção na sua amplitude, mais fácil se torna o domínio capitalista do trabalho, que se pauta na exploração de homens sobre homens.

O conhecimento do trabalhador nessa forma de organização social fica limitado a determinado ramo e ainda assim de forma parcial. Além disso, as forças intelectuais do

trabalho, passa a pertencer a outro, ao capitalista, diferente do artesão que detinha o controle de todo o processo da produção.

Marx (2014) indica que Adam Smith, um dos economistas clássicos estudados por ele, defende a necessidade de oferecer pouca instrução aos trabalhadores, pois estes devem se limitar ao seu ofício para melhorar a sua produtividade, e ainda aponta que esta função deve ser destinada aos pobres. Adam Smith também defende que para se evitar a degeneração completa desses, deve-se oferecer um mínimo de instrução. Com isso se naturaliza a divisão entre o trabalho material e intelectual:

Certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade. Mas, como o período manufatureiro leva muito mais longe a divisão social do trabalho e também, com sua divisão peculiar, ataca o indivíduo em suas raízes vitais, é ele que primeiro fornece o material e o impulso para a patologia industrial (MARX, 2014, 418).

A organização de trabalho baseada na manufatura se modifica com o surgimento da máquina que culmina na revolução industrial. Uma máquina passou a exercer a função de um único trabalhador além de produzir mais do que o trabalho humano:

O instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais, e da rotina empírica, pela aplicação consciente da ciência. (...) No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição natural da produção (MARX, 2014, p. 443).

O capitalista faz com que o trabalhador aja sobre a máquina e não mais com uma ferramenta manual. Aumenta-se extraordinariamente a produtividade do trabalho “[...] ao incorporar as imensas forças naturais e a ciência ao processo de produção; o que não está claro, entretanto, é se essa elevada produtividade não se realiza à custa de maior dispêndio de trabalho” (MARX, 2014, p. 443).

Sintetizando, a revolução industrial aumenta a exploração dos homens com o aumento da jornada e intensificando o trabalho e o seu advento incorpora de forma desumana a força de trabalho de crianças e mulheres, considerada por Marx a fase orgiástica do crescimento industrial no século XIX, em que a busca incessante mão de obra barata teve como recurso utilizar as crianças e as mulheres da classe trabalhadores. Com essa realidade, por mais que se defendesse ideias de universalização da educação, devido as condições econômicas esses sujeitos não iam ter condições de acesso à educação.

Partindo do entendimento das mudanças no trabalho ao longo da história é que podemos compreender os seus efeitos na educação. Essa se desdobra de acordo com o

desenvolvimento material da existência. A acentuação da divisão do trabalho sobretudo na manufatura e na indústria repercute na divisão educacional.

A importância que passa ser atribuída à educação, surge com as necessidades do capital impulsionadas pela valorização da ciência que contribuiu fortemente na revolução da produção. Como descreve Saviani, na época moderna “a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita” (SAVIANI, 2008, p. 152). A escola assume um papel vital para a reprodução da sociedade burguesa, expressando, no sentido estrito, os interesses da classe dominante ao implementar na sua gênese a dicotomia educativa e a destinação de classe das escolas voltadas ao trabalho.

O surgimento da sociedade burguesa expressa uma nova relação com a educação dos homens, tendo em vista que o desenvolvimento das forças produtivas fez com que a aprendizagem para o trabalho não pudesse mais ser estabelecida de forma espontânea, como acontecia em outros modos de produção. A escola passa a ser uma instituição privilegiada para preparar os sujeitos à nova ordem socioeconômica. Aqui podemos identificar o cerne do caráter dualista da educação burguesa, mas que estabelece rupturas ideológicas de outros modelos pedagógicos para o fortalecimento da sociedade burguesa.

Aníbal Ponce (1998) expõe que no século XV e XVI, fase do apogeu das navegações e do comércio, começavam a surgir concepções pedagógicas que valorizavam mais o mundo sensível do que as ideias advindas da nobreza, da vida santa dos monges e da vida cavalheiresca dos barões, O autor explica que “[...] os humanistas defendiam outra espécie de vida, que fosse mais laica do que aquela, e menos predadora do que esta” (idem, p. 113).

De acordo com Ponce, do humanismo à revolução francesa aparecem três correntes pedagógicas: a da nobreza cortesã, a da igreja feudal dos burgueses protestantes e dos burgueses não crentes. Mesmo com estes ideais a educação da nobreza e da burguesia era diferente dos “pobres”, sendo negado a estes uma educação de caráter mais humanístico.

Com a reforma protestante, na Alemanha a educação era dada nesta realidade:

O grego, o hebraico e o latim clássico eram os seus idiomas, economicamente inacessíveis à média e à pequena burguesia. De fato, os estudos superiores durante o Renascimento eram extraordinariamente caros. E, como os estudos inferiores de caráter popular não existiam, compreende-se facilmente o alcance desta observação de Pierre de la Ramée: “É coisa bem indigna o fato de o caminho que conduz à filosofia estar fechado e proibido à pobreza”. (COMPAYRÉ apud PONCE, 1998, p. 116).

Lutero, uma das figuras mais importantes da reforma protestante, mesmo incentivando a educação escolar, defendia a destinação desta para os sujeitos que vivessem em função das

leituras bíblicas, ou seja, o livre arbítrio era subordinado ao que estava escrito nas sagradas escrituras. Para Ponce, suas palavras ainda expõem um caráter de classe: “Deus instituiu as autoridades porque deseja que haja ordem aqui na Terra” (PONCE, 1998, p, 118).

A ordem dos Jesuítas, a mais importante instituição da contrarreforma, aposta na escola para defender os ideais da igreja católica e manter assim o seu poder, mas sem se preocupar com as classes inferiores, excluindo-as do acesso à instrução. Essa instituição se esforçava para controlar a educação dos nobres e burgueses abandonados. Porém, nos territórios colonizados, essa ordem utilizava a instrução visando domesticar e docilizar os nativos por meio do processo de evangelização como ocorreu na colonização brasileira com os indígenas.

O descobrimento da América repercutiu na técnica da produção capitalista. A máquina a vapor modifica as relações dos trabalhadores. Não é mais o trabalho em série individual, mas o trabalhador em série coletivo. Foi-se passando da cooperação simples à manufatura e desta à grande indústria. Aqui nascem novas propostas pedagógicas que correspondiam a estas mudanças, a exemplo da Didática Magna (16) de Comenius, em seu Capítulo XIX: “Bases para Rapidez do ensino, com Economia de Tempo e de Fadiga”. Veremos um parágrafo desse capítulo que se trata da necessidade da economia de tempo no processo de aprendizagem em que o autor faz um paralelo com os ofícios que existiam na época:

Mas, dirá alguém, estas coisas são trabalhosas e demasiado demoradas. Quantos professores, quantas bibliotecas e quantas fadigas seriam necessárias para uma instrução universal deste gênero? Resposta: sem dúvida, se se não procura economizar tempo e fadiga, a empresa tem uma extensão muito ampla e exige fadigas sem fim. Com efeito, a arte é tão longa, tão ampla e profunda como o próprio mundo que se quer conquistar com o espírito. Mas quem não sabe que mesmo os trabalhos longos se podem encurtar, e que as coisas trabalhosas se podem transformar em vantajosas? Quem ignora que os tecelões tecem rapidamente milhares e milhares de fios, desenhando figuras de admirável variedade? Quem não sabe que os moleiros moem rapidamente milhares e milhares de grãos e que separam perfeitamente o farelo da farinha, sem nenhuma dificuldade? Quem não sabe que os mecânicos, com pequenas máquinas, e quase sem nenhuma fadiga, levantam e transportam grandes pesos? E que os pesadores, fazendo correr pelo fiel da balança ainda que seja uma só onça, pesam coisas com muitas libras de peso? É bem verdade que, muitas vezes, vale mais o jeito que a força. E então há-de ser precisamente apenas às pessoas que se dedicam ao estudo, que hão-de faltar os meios para executar engenhosamente os próprios trabalhos? Que o próprio sentimento de honra nos obrigue a uma ardorosa emulação, na procura dos remédios susceptíveis de suprimir as dificuldades que, até ao presente, têm atormentado as instituições escolares (COMENIUS, 2001, p. 89).

Com as transformações referidas anteriormente, a separação do trabalhador e dos meios de produção se amplia drasticamente com a revolução industrial, contribuindo com a intensificação da divisão social do trabalho.

O advento da sociedade burguesa requereu um exército de trabalhadores livres, sobretudo, desapegados de seus meios de produção, convertendo esses sujeitos em assalariados permanentes até a morte, que tivesse como meio de sobrevivência apenas a sua força de trabalho. O ideário educacional burguês torna-se vinculado a formação de indivíduos aptos a competição no mercado (PONCE, 1998).

Surgem, também, nesse cenário, entre os séculos XVII e XIX, intelectuais de base burguesa que dedicam seus estudos a criar concepções de educação para responder às demandas econômicas e sociais da época, como Rosseau, Basedow, Filangieri, Pestalozzi, Condorcet, Herbart entre outros, com suas devidas especificidades sobre o método de ensinar e a destinação educativa a ser oferecida. A base dessas concepções encontra-se na destinação de classe, ou seja, numa educação para os trabalhadores e a outra para a elite dirigente.

As formulações que precederam a defesa de uma educação universal e gratuita, demarcam claramente a função da educação por classe social. Mesmo com as propostas de Condorcet, de que o Estado deve ser o responsável pela instrução de todos, essas são aceitas num contexto social impossível de ser aplicado, pois as crianças da classe trabalhadora estavam imersas no trabalho industrial e impedidas ao acesso à educação.

O surgimento da maquinaria lançou à burguesia a necessidade de se obter um mínimo de educação dos trabalhadores para que pudessem operar as máquinas, surgindo inclusive uma divisão entre os trabalhadores mais e menos especializados:

Agora, em condições diversas sem dúvida, voltou a aparecer essa diferença entre trabalhadores não especializados, capazes apenas de realizar as tarefas mais grosseiras, e trabalhadores especializados, em condições de se encarregarem daquelas tarefas que exigem um nível mediano de cultura (PONCE, 1998, p. 146).

A educação burguesa no século XIX sinaliza a existência de uma educação primária para as massas e uma educação *superior* para formação de técnicos necessários para a demanda burguesa. Para os filhos da burguesia era ofertado o ensino *médio*, esse de caráter livresco, dissociado da realidade prática e das atividades manuais (PONCE, 1998). A origem dessa diferenciação da educação para burgueses e trabalhadores, ocorre quando o burguês se dissocia da produção em si para controlar a produção em grande escala, designando outros

sujeitos ao trabalho. Dessa forma, a burguesia se dissocia do trabalho manual e passa mais a exercer as funções de comando:

Nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar essas duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadas e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência (PONCE, 1998, p. 150).

A escola começa a ganhar importância tanto para o controle social das massas dos trabalhadores, para que esses não venham a questionar a realidade, além de prepará-la minimamente para a produção capitalista. Não bastasse isso, a educação pretende educar os sujeitos para serem competidores entre si, além de formá-los para serem consumidores. O trabalhador passa a ser educado em função das necessidades do mercado, fato que vai se ampliar na proporção em que avança a expansão da sociabilidade do capital e as demandas do modo de produção capitalista.

### **3. CAPÍTULO II: ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A DICOTOMIA EDUCATIVA NO HORIZONTE DA INTEGRAÇÃO**

Este capítulo apresenta uma breve passagem do desenvolvimento da educação brasileira, especialmente do ensino médio e da educação profissional. Buscamos descrever as tensões que marcaram respectivamente a etapa e a modalidade de ensino referida em torno da sua integração e separação, marcadas pela dicotomia educativa. O capítulo está dividido em dois tópicos: o primeiro tratará da história da educação brasileira, partindo do período colonial até a primeira república. O segundo tópico discorre, mais especificamente, da história do ensino médio e da educação profissional até o surgimento do decreto 5.154/04 e das políticas públicas que possibilitaram integrar essas duas modalidades.

Os autores pesquisados neste capítulo foram Prado Jr (1984), Holanda (2014), Romanelli (1995) e Saviani (2011), que nos ofereceram bases históricas do desenvolvimento social, econômico e educacional brasileiro; dialogamos com Kuenzer (2007), Cunha (2005), Costa (2015), Ribeiro (2015) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para apresentar a história do ensino médio e da educação profissional.

As influências dos organismos internacionais, com o Movimento Educação para todos e a sua influência nas políticas educacionais brasileiras, as quais representam as diretrizes de uma educação para o capital, foram descritas com o apoio de Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), Mendes Segundo e Jimenez (2015).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ramos (2008, 2010), nos ajudarão a reconstruir a gênese do Ensino Médio Integrado (EMI), nosso objeto de estudo. Nossas análises, também, estiveram ancoradas em Costa (2015) e Ribeiro (2015) para a escrita sobre o desenvolvimento das políticas para o EMI no Brasil.

#### **3.1 Origens da dicotomia educativa no Brasil**

As bases da dicotomia educativa no Brasil se iniciam com a colonização. Foram quase duzentos anos de predomínio colonial a comando da coroa portuguesa, que desde o princípio afirmou o seu interesse com as terras brasileiras: a exploração da colônia para gerar riquezas à metrópole. Para garantir o domínio das terras “descobertas” a fim de se evitar os ataques de inimigos que podiam ameaçar tomá-las de Portugal, a coroa lusitana tratou de iniciar a sua povoação, demarcando as capitanias hereditárias e seus responsáveis.



Os jesuítas, que participaram do processo de povoamento, foram a principal ordem religiosa responsável por criar um elo entre os nativos a fim de domesticá-los aos preceitos da religião cristã, além de educar os herdeiros dos colonos vindos de Portugal, ou seja, os jesuítas foram uns dos primeiros que instituíram os fundamentos educacionais no Brasil.

Praticamente toda estrutura educativa criada pelos jesuítas foi abolida em 1759, pois esses foram expulsos das terras brasileiras e do domínio de Portugal a mando do Marquês de Pombal, ficando no Brasil apenas as ordens religiosas mais dóceis ao novo regime a exemplo das Carmelitas<sup>13</sup> (PRADO JR, 1984). Isso culminou num retrocesso na educação dos colonos que não tiveram acesso ao conhecimento neste período, mesmo que fosse de uma ordem religiosa da contrarreforma. A expulsão dos jesuítas destruiu toda uma organização educativa e sistemática que estava se consolidando no país. O resultado disso foi, mais uma vez, o desfalque na história da educação dos brasileiros:

Em 1755 é abolido o poder temporal dos eclesiásticos nas missões indígenas. As aldeias são entregues a administradores leigos, e os padres conservam apenas os poderes espirituais. Aliás pouco depois (1759) os jesuítas, que resistiram à secularização das aldeias, são expulsos de todos os domínios portugueses. Os carmelitas e outras ordens se mostraram mais dóceis e foram conservados (PRADO Jr, 1984, p. 71).

Sintetizando o período colonial e as marcas da sua economia, Caio Prado Jr. Descreve que:

[...] não se chegara a constituir na era colonial uma economia propriamente nacional, isto é, um sistema organizado de produção e distribuição de recursos para a subsistência material da população nela aplicada; mas ficara-se, modificando apenas a extensão do processo, nesta exploração comercial de um território virgem em proveito de objetivos completamente estranhos à sua população, e em que essa população não figura senão como elemento propulsor destinado a mantê-la em funcionamento (PRADO, Jr, 1984, p. 102).

No período colonial o modelo de economia rural gerou pouco desenvolvimento das técnicas de produção. Essas, quando surgiam, se tornavam apenas acessório aos estabelecimentos agrícolas e de mineração. Já as pequenas indústrias domésticas eram executadas pelas mulheres em casa e por escravos mais hábeis.

Nesse período, devido ao predomínio do poder rural, em que dominava a monocultura, não havia nenhum interesse com a educação e na preparação dos trabalhadores e filhos de colonos para o trabalho, até porque no modelo escravocrata não se sentia a necessidade de

---

<sup>13</sup>A ordem das carmelitas é uma ordem religiosa católica que chegou no Brasil no final do século XVI com as expedições de Portugal.

uma instrução específica para o trabalho nas lavouras e a educação dos filhos dos colonos se estabelecia no seu meio doméstico.

Com tudo isso, o Brasil não acompanhou no mesmo ritmo as transformações na esfera do trabalho e do desenvolvimento industrial, tal como ocorria na Europa, já que a colônia servia mais para o enriquecimento da metrópole, com apoio na monocultura da cana de açúcar e qualquer iniciativa de fazer com que a colônia entrasse no mercado internacional era logo coibida pela coroa portuguesa. Exemplo disso ocorreu com a extinção de todas as manufaturas criadas no Brasil, para evitar a concorrência com o reino (PRADO JR, 1984). Como descreve o autor, “as artes mecânicas e industriais constituem um simples acessório dos estabelecimentos agrícolas ou de mineração” (idem, p. 105) e “*esta pequena indústria doméstica entregue a escravos mais hábeis, ou mulheres de casa*” (idem, p. 106).

As profissões liberais que existiam eram organizadas em corporações, mas sem tanto controle e regulamentação como na Europa. Eram mais livres do controle do Estado.

Saviani (2011) advoga que a educação pensada com as reformas pombalinas para a Coroa Portuguesa por meio de seus idealizadores Mandeville e Ribeiro Sanches, defendia a supressão das escolas populares e a destinação da instrução aos pobres através dos sermões dominicais e dos párocos. Para estes pensadores, oferecer a educação àqueles em que serão destinados ao trabalho braçal, iria contribuir para o desvio do foco de sua função social sendo isto necessário para manter a elite afastada destas atividades manuais. A sociedade burguesa brasileira nesse tempo teria a função se adequar ao nível do século das Luzes, ou seja, em conformidade com o desenvolvimento capitalista em ascensão.

As reformas pombalinas no Brasil (SAVIANI, 2011) estabelecem um recuo da educação pública, com a expulsão dos Jesuítas, sendo aos poucos estabelecidas as aulas régias, mas em condições precárias de realização, tanto em questões estruturais quanto em relação à precarização dos professores e sendo ofertada a pouquíssimos privilegiados. O estudo nos colégios franciscanos, por exemplo, tinham uma característica propedêutica, ou seja, sem uma relação com a realidade prática e existiam mais para guiar os filhos da elite ao ingresso aos estudos superiores em Coimbra, como ilustra o autor no caso das famílias mineiras.

Com a vinda da Família real para o Brasil colônia, as áreas educativas de caráter mais transformador da realidade começaram a surgir:

[...] a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro, conduziu à criação de

cursos organizados nos moldes das aulas régias. Assim, já em 1808 foi criada a Academia Real de Marinha e, em 1818, a Academia Real Militar, destinadas a formar engenheiros civis e militares. Também em 1808 foram instituídas a aula de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, organizando-se, em 1809, a aula de medicina, cujo objetivo era formar médicos e cirurgiões de que necessitavam o Exército e a Marinha. Ainda em 1808 surgem na Bahia, as aulas de economia. Em 1812 temos a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas gerais, de agricultura e de estudos botânicos na Bahia e o laboratório de química no Rio de Janeiro. Em 1817, surge o curso de química que englobava as aulas de química industrial, geologia e mineralogia e em 1808 o de desenho técnico, ambos na Bahia (SAVIANI, 2011, p.113).

Seguidamente, o período imperial tem na educação as influências das ideias pedagógicas de Condorcet, porém estas foram adequadas ao contexto de independência e como isso, devido a pressa das transformações, os seus idealizadores encurtam o tempo de instrução. Condorcet, de acordo com Saviani (2011), defende uma educação pública limitada à instrução, sendo que uma educação que possibilite pensar a realidade não poderia ser ampliada na educação pública, mas apenas aos que tem posses, pois embora defenda os ideais da liberdade e igualdade de direitos, grande parte dos cidadãos se ocuparia das atividades mais duras que tomariam todo o tempo desses, enquanto que outra parte, por ter mais recursos, destinariam seus filhos às profissões de maior lucratividade.

A defesa dessa dicotomia é dada como natural, como se essa fosse a lógica verdadeira de pensar a educação e sua destinação de classe, como algo dado aos sujeitos e não construídos pelos mesmos. Os preceitos da liberdade, igualdade e fraternidade ditos pela revolução burguesa, escondem as imposições de classes que são colocadas para a organização social e para pensar a educação e o trabalho. Não temos, entretanto, a possibilidade de adentrar esta questão específica.

A Constituição de 1824 coloca apenas que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”(artigo XXXIII), mas essa lei ainda não é suficiente para apresentar mudanças significativas no desenvolvimento da instrução pública.

Em época do império as cidades iniciavam de forma rastejante as primeiras experiências de atividades industriais, no caso as manufaturas, que não poderiam crescer muito para não concorrer com a importação estrangeira. Nesse sentido, a concentração das forças voltava-se ao monopólio do café, agora em ascensão. Mesmo assim o Brasil precisava entrar no sistema capitalista internacional, sendo o trabalho escravo incompatível com este modelo. Surgiram os movimentos abolicionistas até a extinção da escravidão, num processo não linear e pacífico, pois os aristocratas do café se recusavam dar fim à escravidão, já que ela sustentava seu domínio econômico.

As escolas superiores surgidas no Império foram modelo para as primeiras iniciativas de estruturação do ensino secundário, mas de forma descentralizada, pois se delegou às províncias a responsabilidade por esta modalidade. O poder central se responsabilizava apenas com o ensino superior, cujo modelo influenciou o ensino secundário tomado pelo caráter propedêutico e com a finalidade de preparar para o ingresso ao ensino superior, dissociada então de todo e qualquer tipo de educação profissional. A falta de recursos para a organização dessas escolas pelo poder provincial fez com que a iniciativa privada desenvolvesse o ensino privado. Já o ensino primário era realizado de forma bastante precária, relegada ao abandono, sobrevivendo à custa daqueles que por não ter determinada habilitação e condições para obter outra forma de trabalho, se destinavam por forças das circunstâncias ao ensino (ROMANELLI, 1995).

Mesmo em tempos de Brasil República, as concessões dadas pelo governo ao capital estrangeiro, isso iniciado até mesmo antes do período de independência, colocou o país numa “situação de dependência e subordinação da economia brasileira com relação ao conjunto internacional de que participa” sendo isto “[...] um fato que se prende às raízes da formação do país” (PRADO JR, 1984, p. 270).

A penetração do capital financeiro no Brasil tem sua origem naqueles primeiros empréstimos concedidos pela Inglaterra, logo depois da Independência, ao governo da jovem nação. O capitalismo financeiro se processa no correr do século XIX para abrir a indústria nacional, fazer o país participar de todas as atividades econômicas mundiais, pôr à disposição desta indústria as matérias-primas de que necessitava. Assim, a primeira participação ao capital financeiro se dará com os empréstimos públicos.

Sérgio Buarque de Holanda em seu clássico *Raízes do Brasil* (2014) também apresenta dados históricos desde os tempos do Brasil colonial. O autor afirma que neste período e no Brasil imperial, se valoriza mais as atividades da inteligência do que as atividades que requeriam maior esforço físico. Mas essas atividades da inteligência não significava um apreço pela ciência e por entender a realidade. O autor descreve bem o que seria o apreço às atividades mentais dos senhores de escravos:

[...] dedicamos, de modo geral, pouca estima às especulações intelectuais – mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara. É que para bem corresponder ao papel que, mesmo sem o saber, lhe conferimos, inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento de conhecimento e de ação” (HOLANDA, 2014, p. 98).

Segundo Holanda (2014), a sociedade da lavoura põe empecilhos para o desenvolvimento das cidades, ou seja, para o desenvolvimento das questões públicas que não se restringissem ao domínio familiar, particular. Mesmo assim, esse modelo atinge a cidade, que, após o regime colonial, trata logo de criar a tradição patrimonialista nas funções públicas, confundindo os interesses privados com o do público.

Aqui se expressa mais uma vez, mesmo que indiretamente, a dicotomia educativa, pois nas cidades aqueles que exerciam as funções mecânicas eram os desprovidos de bens materiais e de prestígio social que jamais poderiam almejar postos de trabalhos, de maior poder aquisitivo e sequer uma educação de mais qualidade. Enquanto isso, os dirigentes se constituíam por uma elite que além de detentores dos meios de produção, poderiam assumir os cargos do Estado com ênfase não na própria capacidade ou na escolha democrática, mas por indicação política e confiança.

O mesmo autor ainda expõe suas críticas à cultura bacharelesca e à valorização das profissões liberais em que contribui para que reinasse uma cultura acadêmica, livresca mais voltada para elite, cuja finalidade era de almejar altos cargos públicos e o prestígio social do que construir e perceber a realidade como base na sua formação. Assim o autor descreve:

Ainda quando se punham a legiferar ou a cuidar de organização e coisas práticas, os nossos homens de ideias eram, em geral, puros homens de palavras e livros; não saíam de si mesmos, de seus sonhos e imaginações. Tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca, onde nossa vida verdadeira morria asfixiada. Comparsas desatentos do mundo que habitávamos, quisermos recriar outro mundo mais dócil aos nossos desejos ou devaneios. Era o modo de não rebaixarmos, de não sacrificarmos nossa personalidade no contato de coisas mesquinhas e desprezíveis (HOLANDA, 2014, p. 195).

Aqui o conhecimento dado não tem contextualização com a vida real, prática o que se configura numa educação conteudista, livresca e meramente contemplativa.

Na Primeira República o país manteve a descentralização da educação que, na prática, se consolidou da seguinte forma: a união se responsabilizou pelo ensino superior assim como criar e controlar o ensino secundário acadêmico do distrito federal e dos estados, enquanto que os estados ficaram responsáveis pela criação e controle do ensino primário, do ensino profissional, que na época eram as escolas normais de nível médio para as moças e as técnicas para os rapazes.

Repousa, com isso, o caráter dicotômico da educação em que somente aqueles que podiam se preparar ao ensino superior por meio do ensino secundário, oferecido pela iniciativa privada, eram os que podiam pleitear ao ensino superior no qual continha as

profissões para o domínio público, cuja formação poderia garantir postos de trabalho que reservaria maior poder aquisitivo. Aos trabalhadores, quando tinham acesso, e às mulheres, sobrava uma formação para o trabalho manual e funções fora da alçada do controle social (ROMANELLI, 1995).

Nesse período, a sociedade já era mais diversificada, composta por pequenos burgueses, por uma classe média de intelectuais, militares, padres que possuíam certo status social, formada por imigrantes europeus, uns habitantes das cidades e pertencentes a classe média, e outros ao campo, além dos sujeitos recém-saídos da escravidão e trabalhadores livres.

As primeiras tentativas de estruturar a educação no meio da complexidade social herdada pela primeira República não lograram tanto sucesso, embora houvesse intenções em transformar o currículo de caráter acadêmico ao enciclopédico com a finalidade de incorporar o conhecimento científico no ensino, mas, a falta de estrutura, de investimento com a educação, do interesse da elite que estava no poder, impossibilitaram a concretização das políticas educacionais (ROMANELLI, 1995).

A reforma Rocha Vaz, no Governo de Arthur Bernardes, foi uma das últimas do período que, de acordo com Romanelli (1995, p. 34), teve o “mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados”, com o fim de oferecer a educação primária, eliminar os exames para o superior que ocorriam desde o Império.

A mesma mentalidade colonial se manteve na forma de conduzir a política educacional brasileira, pois a elite ligada às oligarquias rurais, controlavam o poder e qualquer matéria que correspondesse à educação. Com isso o interesse em transformar o ensino não correspondia aos interesses desses grupos dominantes. A própria classe média requeria uma educação em que se pudesse pleitear a ascensão social, por tanto, um ensino que se relacionasse com a atividade manual, essa ainda fortemente marcada pela memória da escravidão, era objeto de aversão desses setores. Em contrapartida, a maioria da população ainda estava presente nas zonas rurais e pertenciam ao trabalho no campo, cuja realidade não provocava o interesse pela escola. A partir do momento que essa estrutura social foi se modificando, após a I Grande Guerra, a educação começou a ser transformada. O país adota o modelo de “substituição de importações”, fator este que impulsiona o crescimento industrial, urbano e o mercado interno. Estes elementos foram cruciais no desenvolvimento econômico posterior do país.

Conforme Romanelli (1995), a escola passa a ser requerida pela composição de demanda originada pelo desenvolvimento econômico. O desenvolvimento tecnológico não foi o fator determinante desse processo, por isso que “[...] a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo”, exceto num dos setores da expansão econômica que seria o do treinamento e da qualificação de mão-de-obra (idem, p. 55):

Foi aqui que começaram a apresentar-se mais nitidamente as contradições em que viviam as classes que procuravam a educação escolar: em sua composição entraram mais acentuadamente os interesses das elites dominantes saídas do patriarcalismo rural, com mentalidade arcaica, em relação à educação, mas altamente requintadas, em relação aos padrões de consumo. Essas elites, cujos padrões estavam mais próximos do consumo das elites dos países industrializados, definiram o grau de modernização econômica ao nível desses padrões e não a um nível compatível com as possibilidades da sociedade brasileira, como um todo. Mas, relativamente à escola, essas mesmas elites não estavam interessadas no trabalho e, muito ainda, no trabalho científico (ROMANELLI, 1995, p. 56).

A estruturação escolar nesse período foi desenhada nesse contexto em que se pensava a educação de forma dicotômica, fruto da herança do pensamento escravocrata que imperou na mentalidade da elite brasileira, que tem a ver com o papel dado a economia brasileira, por anos, pela divisão internacional do trabalho, que colocou o país na mera condição de produtor agrícola exigidos pelo mercado internacional. Este modelo entra em colapso, sobretudo, no período 29 e 33, após a I Grande guerra mundial, e a crise econômica mundial de 1929. O Governo Vargas iniciou a implantação da indústria pesada no país e toma medidas de proteção da indústria nacional.

As novas exigências da industrialização impõem modificações profundas na organização social e econômica do país, surgindo na pauta política brasileira a urgência do oferecimento da educação à população devido as demandas do próprio capitalismo, tornando - se necessária a disseminação da leitura e da escrita.

A reforma Francisco Campos (1931), ocorrida no governo provisório de Vargas (1930 a 1934), inaugurou os primeiros passos da organização de um sistema educacional no país. Por meio de decretos o Ministro da Educação e Saúde Pública, inicia a reforma, criando em 1931 o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior no Brasil, da Universidade do Rio de Janeiro, do ensino secundário e comercial e, em 1932, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

O ensino secundário anterior a essas reformas, não passava de cursos preparatórios para o ensino superior com o caráter exclusivamente propedêutico. De acordo com Romanelli

(1995), o crédito dessas reformas seria “o de haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior” (ROMANELLI, 1995, p. 131).

O balanço que Romanelli (1995) estabelece da reforma Francisco Campos aponta para os seguintes elementos: 1) a marginalização do ensino primário, normal e de alguns ramos do ensino profissional, exceto o comercial; 2) o caráter excludente do ensino médio, que para o seu ingresso exigia a realização de exames com a cobrança de conhecimentos precariamente desenvolvidos na educação primária; 3) a não articulação aos vários ramos de ensino médio existentes; 4) a continuidade de estrutura de ensino ultrapassada por não superar a velha concepção tradicional da educação voltada as carreiras liberais, a não ocorrência da implantação do ensino técnico e científico e a adoção de uma estrutura de ensino altamente seletiva.

Essa foi uma breve história da estruturação da educação brasileira até a primeira república. Percebemos que desde sua gênese há um evidente caráter de classe das iniciativas educacionais implantadas. Devido ao predomínio do modelo agroexportador apoiados na escravidão percebemos, no âmbito institucional, o insipiente processo de elaboração de políticas educacionais no Brasil, sendo que essa realidade, foi ascendida quando houve os interesses da elite burguesa nascente e das mudanças estruturais impostas pelo capital. Esse vácuo na educação em todo esse período só reforçou a dicotomia educativa que se desdobra até os dias atuais.

O próximo tópico apresentará a origem do Educação profissional nas políticas educacionais brasileiras e a estruturação do ensino médio e a relação desses dois aos interesses de classe e as tensões estruturais e ideológicas em torno da integração e ruptura entre o ensino médio e a educação profissional.

### **3.2 História do Ensino Médio e da Educação Profissional: a dicotomia educativa institucionalizada pelo capital**

A gênese do ensino médio no Brasil e da educação profissional é marcada pela dicotomia educativa que se expressa fundamentalmente na destinação de classe social por cada modalidade, ou seja, na apropriação por uns do conhecimento propedêutico para o ingresso ao ensino superior e preparação para as profissões de comando; e do ensino técnico para preparar às atividades manuais e de execução, sendo estas destinadas à classe trabalhadora.



A estruturação da educação brasileira começa a ganhar importância, na década de 1930, sendo este fato reflexo das mudanças econômicas implicadas no desenvolvimento da industrialização. O Estado passa a atuar mais objetivamente na educação impondo pela primeira vez uma reforma estrutural do ensino para todo o território nacional. A reforma Francisco Campos no governo provisório de Vargas (1930 a 1934) se apresenta nos seguintes decretos: 1) Decreto n.º 19.850 de 1 de abril de 1931 que cria o Conselho Nacional de Educação; 2) Decreto n.º 19.851 – de 11 de abril de 1931 - Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; 3) Decreto n.º 19.852 – de 11 de abril de 1931 - Dispõe sobre a organização do ensino secundário; 4) Decreto n.º 19.890 – de 18 de abril de 1931 - Dispõe sobre a organização do ensino secundário; 5) Decreto n.º 20.158 – de 30 de junho de 1931 que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; 6) Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932 - Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 1995).

A partir de 1942, no período do estado novo (1937 a 1945), Gustavo Capanema, ministro de Educação e Saúde de Vargas, por meio das Leis orgânicas do ensino inicia novas reformas abrangendo os ramos do primário ao médio, postos nos seguintes decretos – lei: 1) Decreto- lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – trata-se da Lei orgânica do Ensino Industrial; 2) Decreto- lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; 3) Decreto- lei 4.244, de 9 de abril de 1942 – Lei orgânica do Ensino secundário; 4) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei orgânica do ensino comercial (ROMANELLI, 1995)

Após a queda de Vargas, no governo provisório de José Linhares que tinha como ministro de educação Raul Leitão da Cunha, outros decretos lei foram baixados: 1) O Decreto – Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário; 2) Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal; 3) Decretos – lei 8.622, de 10 de janeiro de 1946 – criam o serviço de Aprendizagem Comercial; 4) Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 1995).

Esse conjunto de decretos formam o arcabouço da educação profissional e do ensino médio ancorados, como afirma Romanelli (1995) no dualismo do sistema educacional. Segundo a autora as camadas médias e superiores buscavam o ensino secundário para acrescentar ou adquirir status social. A expansão do ensino médio acomodou esses setores enquanto que as camadas populares buscavam mais as escolas primárias e profissionais.

Kuenzer (2007) sintetiza a relação entre a educação e a sua correspondência com as demandas produtivas de cada época, em que no caso do ensino médio e da educação profissional esta relação tem como marca o dualismo estrutural:

[...] a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas exige o enfrentamento adequado da tensão entre educação geral e educação específica em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações infra-estruturais e políticas que caracterizam cada momento. A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40 (KUENZER, 2007, p.10).

Como já foi dito, as bases da dicotomia educativa surgiram desde o Brasil colônia. Nesse período, devido ao predomínio do poder rural, em que se dominava a monocultura, não havia interesse com a criação de uma educação sistematizada voltada a preparação dos trabalhadores para suas atividades, até porque no modelo escravocrata não se sentia a necessidade de uma instrução específica para a ação nas lavouras.

Sobre o exercício de ofícios manuais e a destinação de classe no período colonial Cunha (2005, p. 90) destaca que havia uma repugnância da classe dominante e dos trabalhadores livres com as funções exercidas pelos escravos, dificultando com isso o desenvolvimento das corporações de ofício tal como ocorreu em outros países, o que implicou na inércia do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil.

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/ empregadores, que viam todos os trabalhadores como *coisa sua*. Por isso, dentre outras razões, as corporações de ofícios (irmandades) não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países (CUNHA, 2005, p. 90).

O Liceu de Artes e Ofícios, a primeira escola profissional brasileira, surge na fase do império através das iniciativas da sociedade civil e de sócios pertencentes, na sua maioria, aos quadros de funcionários do Estado. Estas escolas eram destinadas aos órfãos e mendicantes (COSTA, 2015). Com o passar do tempo a experiência do Liceu se desenvolve a ponto de se tornarem escolas modelos para a preparação profissional.

A notoriedade da experiência desenvolvida pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo no curso de mecânica, por exemplo, fez com que em 1934, o Centro Ferroviário de Ensino e

Seleção Profissional absorvesse sua metodologia e atraísse a empresa ferroviária particular a este formato. Daqui se inicia a parceria entre a empresa e o Liceu estabelecendo-se a primeira experiência de corporativismo entre escola, empresa estatal e empresa privada. Essa se constituiu na base para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (CUNHA, 2005).

Contudo, de acordo com COSTA (2015, p. 74), em 1809, a criação do Colégio das Fábricas, é que se torna o marco oficial da educação profissional, conforme descreve o Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE):

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (BRASIL, 1999, p. 4).

Embora o marco oficial da origem da escola profissional no Brasil seja o Colégio das Fábricas, a obra de José Ricardo Pires de Almeida, publicado primeiramente em Francês denominada “*L’instruction public au Brésil. Histoire – législation*”<sup>14</sup>, em 1889, indicam que educação profissional já se inicia no período colonial com os jesuítas.

A educação no início da república, marcada pelo fim do regime escravocrata e surgimento do trabalho livre, tinha o interesse em motivar os sujeitos às atividades laborais da industrialização em ascensão no país, manter a ordem política, conter o pensamento e a organização revolucionária estimuladas por trabalhadores da Europa e preparar a mão de obra para a fábrica (CUNHA, 2005). Além disso, tem-se os ideários higienistas<sup>15</sup> para tentar diminuir os efeitos do crescimento desordenado das cidades e da periferia como explica Carmen Soares, (2007). Porém, nesse período ainda predominava o modelo agroexportador e as iniciativas de industrialização do país ainda eram incipientes. Do mesmo modo, a educação escolar se desenvolvia lentamente, pois essa ainda não fora tomada como instituição de

---

<sup>14</sup>Há a tradução em português dessa obra: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antonio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2ªed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

<sup>15</sup>O higienismo é uma concepção surgida entre a metade do século XIX e início do século XX em torno da saúde e higiene para agir nos problemas de saúde pública que surgiam com o crescimento urbano, num contexto de pouca estrutura de saneamento básico ao atendimento das demandas desse crescimento, nisso culminou na proliferação de doenças e epidemias. As políticas higienistas agiam para combater os efeitos desse processo.

significado especial aos trabalhadores, pois a realidade econômica ainda não requisitava a mesma.

A necessidade de expansão da escola só se deu posteriormente, na fase em que o país adotou o modelo econômico de substituição das importações, após a crise mundial de 1929 e primeira Guerra Mundial, em que houve a necessidade de desenvolver com mais vigor, a indústria no país. A grande importância que passou a ser dada a educação, inclusive de forma institucionalizada, relaciona-se com o atendimento dos interesses políticos e econômicos requeridos pela classe dominante, beneficiando-se com isso a nascente burguesia brasileira.

A descentralização da educação, que se inicia no império, no período republicano se expressa na responsabilização do sistema federal pelo secundário e superior e as demais etapas de ensino aos estados e municípios. Isso corroborou com o crescimento da iniciativa privada na educação, contribuindo ao oferecimento de baixa qualidade da educação e na acentuação da dicotomia educativa, pois apenas aqueles que tinham acesso à melhor formação seriam os que se dispunham a pagar pela educação de maior qualidade, enquanto que os demais tinham o acesso a uma educação mais precarizada, considerando a ingerência e a ausência de controle do Estado à educação privada. Concomitante a isso, inicialmente há o pouco oferecimento da educação pública, mas as exigências do trabalho colocou a necessidade de universalizá-la, mas a princípio de forma desorganizada e em péssimas condições:

A evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola (ROMANELLI, 1995, p. 46).

De acordo com Romanelli (1995), os fatores que levaram ao desequilíbrio e crise do sistema educacional no início do século XX, se expressam quantitativamente, com a pequena oferta de instituições à real demanda, pelo baixo rendimento do sistema e pela discriminação social por ele veiculada; e de ordem estrutural, pois o tipo de ensino expandido não mais correspondia às necessidades econômicas e sociais do período.

Na Era Vargas, após a revolução da década de 1930, que teve como destaque a queda da república do café com leite, inicia-se o poder da nova burguesia que surge com o incipiente processo de industrialização. Temos nesse período um processo de reformulações no ensino secundário e industrial. Nessa fase a preparação da classe trabalhadora passa ser requisitada

devido ao surgimento de maiores demandas do trabalho industrial. Nesse processo a educação tem como preceitos o ideário nacionalista, embora pautado na dicotomia educativa.

O empresariado no poder começa a dar sinais dos seus interesses com a educação e com o que se deseja formar para atender às suas necessidades de dominação, por isso que a dicotomia educativa exercia um papel fundamental nas políticas educacionais, mas este momento histórico coincide com as pressões dos setores populares para o acesso ao conhecimento, pois a educação passou a ser requerida para suas necessidades imediatas, e estas eram ditadas pela classe dominante. As políticas educacionais se iniciam com o foco nas primeiras letras.

Ribeiro (2015, p. 74) aponta que o Projeto nacional-desenvolvimentista da Era Vargas atribui ao ensino médio, sobretudo o noturno, a sua destinação ao mercado de trabalho capitalista. De acordo com Ramos (2010), durante este período vigorou plenamente este modelo, pois havia a possibilidade ampla de emprego. A educação neste sentido passou a ser a preparação ao mercado de trabalho, através do ensino médio e superior. O referido projeto veio a se tornar frágil com a desregulamentação da economia e flexibilização das relações e dos direitos sociais, provocada pela crise do desemprego.

Como já foi explicitado anteriormente, no período Vargas ocorrem as primeiras reformas educacionais lideradas pelo ministro Francisco Campos que legisla sobre o ensino secundário e organiza o ensino profissional comercial. Na década de 1940, com as reformas de Gustavo Capanema inicia-se a organização do sistema “S”, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1940, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1943. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32), “a Lei Orgânica do Ensino Superior de 1942, promulgada durante o Estado Novo, [...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”.

A princípio o governo determinou que estas instituições de aprendizagem comercial e industrial, como estavam atreladas diretamente aos interesses dos grupos industriais e do comércio, se responsabilizassem pelo aprendizado e qualificação de seu pessoal, tornando obrigatória esta política, tendo em vista também a carência do estado em ofertar este tipo de ensino.

O ensino profissional ofertado nesse período possuía o problema da falta de flexibilidade entre os próprios cursos, pois o sujeito que iniciasse determinado curso, caso quisesse desistir e iniciar um outro, não aproveitava nada do curso anterior. Além disso, o

acesso ao superior tinha como pré-requisito determinada formação técnica, ou seja, caso o aluno concluísse o ensino profissional no segundo ciclo do ensino médio, só poderia ingressar ao ensino superior se este primeiro curso tivesse alguma relação com o curso superior.

O ensino secundário oferecido tinha a função de formar as classes dirigentes, com base numa formação cultural sólida, nacionalista, humanista e intelectual. Havia o caráter propedêutico e aristocrático. A formação patriótica aproximava-se da doutrina fascista, sendo que o Ministério da Guerra era a entidade responsável pela formação dos homens. A orientação era a organização de aulas que não fossem mistas, separando a formação de homens e de mulheres (ROMANELLI, 1995).

Na república populista (1945-1964) temos as Leis Orgânicas que regulam o ensino primário, o ensino Normal e o ensino agrícola, no ano de 1946. Em 1961 cria-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61). Esta lei surge com o processo de redemocratização do país após o Estado Novo, num contexto em que o Estado se apoia em preceitos liberais favorecendo as instituições privadas de ensino (ROMANELLI, 1995) e marcado pela entrada do capital estrangeiro no país.

Entre os anos de 1950 até a promulgação da primeira LDB, a de 1961, teremos as leis de equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissional, possibilitando que os egressos de cada modalidade pudessem pleitear o ensino superior, embora os currículos fossem diferenciados.

No período da Ditadura empresarial, civil e militar<sup>16</sup> (1964-1985), cria-se a Lei nº 5.692/71 que estabelece a compulsoriedade da profissionalização do 2º Grau. Nessa lei aparece pela primeira vez, em um texto oficial, a finalidade da educação ao trabalho, embora, já tivesse sido desenvolvidas anteriormente, políticas de educação profissional. Os argumentos da política da ditadura militar para a imposição da formação profissional compulsória são o de eliminar a frustração dos concludentes do ensino médio por não possuírem uma habilitação profissional ao ingresso imediato ao trabalho, mas por trás destas políticas busca-se conter o número crescente de jovens que almejavam o ensino superior (CUNHA, 1977 apud RIBEIRO, 2015. p. 75). De acordo com Ribeiro a reforma do ensino médio ditada pela retrógrada elite brasileira resolveria três pendências:

---

<sup>16</sup> De acordo com a tese apresentada pelo historiador Pedro Campos, denominada “A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, de 1964-1985”, defendida em 2012 na UFF, os empresários também participaram da Ditadura Militar, sobretudo no ramo da construção civil, ao apoiar o regime e ocupar postos nesse período, beneficiando-se com as políticas aplicadas pelo Estado nesse setor.

O problema político gerado pela onda de manifestações por mais vagas e verbas; o problema social – com potencial de catalisar o primeiro – relacionado à frustração daqueles que, mesmo com nível superior, encontravam dificuldades em conseguir os empregos projetados, almejados; e, por fim, o problema financeiro, com a diminuição dos gastos públicos com o ensino superior, a partir da quebra de seu ritmo de crescimento (RIBEIRO, 2015, p. 76).

O governo ditatorial agia a serviço dos empresários nacionais e internacionais. Nisso estabelece os acordos entre o ministério da educação e cultura com o USAID, (United States Agency for International Development), agência internacional que estabelece assessorias ao Estado brasileiro e assistência financeira para a estruturação da educação superior voltada aos interesses econômicos vigentes, marcados por um processo de recuperação econômica e pelo aumento elevado da demanda por educação (ROMANELLI, 1995). Estes acordos visavam adequar a educação brasileira ao modelo político e econômica americano engrenados pela política imperialista dos Estados Unidos e dos interesses do grande capital. Conforme Romanelli, as reformas educacionais brasileiras nesse período tiveram como pressuposto as orientações dos acordos MEC – USAID que vieram a influenciar a principal das comissões brasileiras que definiram a política educacional como a comissão Meira Matos passou a ter duas funções:

[...] a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma. Sob este aspecto, o relatório que ela apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC – USAID (ROMANELLI, 1995, p. 197).

A educação brasileira nesse período é orientada pela pedagogia tecnicista, adotando as teorias do taylorismo e fordismo e da psicologia behaviorista, que visavam ajustar os trabalhadores à lógica das empresas estrangeiras e da produção industrial. A tendência produtivista influenciada pela Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz<sup>17</sup>, também cerca as políticas de educação no período da ditadura. Nisso ganham força os princípios da racionalidade, da eficiência, da produtividade com menor dispêndio de recurso (SAVIANI, 2011).

Com isso percebemos que a cada mudança na esfera material e econômica, os modelos educativos também se transformam, e que estes além de surgirem das demandas produtivas,

---

<sup>17</sup>Com base em Freres, Gomes e Barbosa (2015, p. 73) o pressuposto dessa teoria é o de possibilitar o aumento da capacidade de produção por meio do aumento da instrução dos trabalhadores com a ampliação do acesso à educação. Em outras palavras, desenvolver o capital humano, para ele, seria possibilitar o acesso à educação para que fosse desenvolvido os conhecimentos necessários para aumentar a capacidade produtiva. Essa teoria surgiu num contexto de crescimento econômico em que era possível o Estado de Bem-Estar Social sobretudo em países de capitalismo avançado em que eram asseguradas certas garantias sociais, como o emprego.

são formuladas por órgãos representantes do Estado ligados à lógica empresarial, que reproduzem ideologias que parecem atender às reais necessidades dos trabalhadores, mas que na verdade carregam o interesse em perpetuar a dominação de classe de forma naturalizada. Exemplo disso são os serviços prestados pelo MEC-USAD à educação brasileira, em que implicitamente há a necessidade de expansão do capital, agravado na sua fase de crise estrutural na década de 1970, atendendo também aos interesses dos empresários que se beneficiaram com a ditadura empresarial civil - militar. O arcabouço teórico da teoria do capital humano e das pedagogias comportamentalistas serviu muito bem aos interesses do capital que vigoraram no estado ditatorial brasileiro.

Afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que a profissionalização compulsória implantada pela Lei n. 5.692/71, teve a resistência dos alunos e pais em escolas que tinham a tradição de preparar ao ensino superior “associada a pressões que surgiram da burocracia estatal, e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 33), fatos esses que culminaram na revogação dessa lei.

O processo de redemocratização da educação brasileira nos anos de 1980, mergulhado no contexto de reestruturação produtiva, e expansão do ideário neoliberal, foi marcado pela retomada das discussões do papel da educação profissional e ensino médio corroborando para que na década seguinte fossem efetivadas políticas públicas nesses setores, como, por exemplo, a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a Lei nº 8.948/94, no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Anteriormente a isso o Brasil assina os acordos da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, em 1990, assumindo as orientações do Banco Mundial e da Agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, aos países periféricos, cujo objetivo é ajustar o país às mudanças do campo do trabalho e ao mercado, com auxílio ideológico das propostas educacionais deste organismo:

Na análise dos teóricos do campo marxista, as políticas educacionais no Brasil, particularmente nos anos de 1990, configuram-se como uma irrestrita submissão às recomendações de organismos internacionais de educação, especialmente aquelas formuladas pela Unesco e pelo Banco Mundial (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p 46).

Os organismos internacionais visam adequar a educação às mudanças no trabalho e atender aos interesses do capital e dos empresários. De acordo com Maia Filho *et al.* (2015) o Brasil inicia suas reformas educacionais com base nas orientações desses organismos,



modificando a forma de administrar a escola de acordo com o modelo empresarial. Essas são iniciadas com a Conferência de Jontiem, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Nesse cenário encontram-se os princípios da Educação Para Todos (EPT), lançados na Conferência de Jomtien (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015) e retomados em 2000 na Cúpula Mundial de Educação em Dakar, que afirmam as metas e políticas comuns à educação por parte de diversos países (BRASIL, 2014). Para os seis objetivos que deveriam ser alcançados até 2015 pela EPT, no que se refere às necessidades de aprendizagem de educação de jovens e adultos, indica-se que “sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, por habilidades para a vida e por programas de formação para a cidadania” (BRASIL, 2014, p. 9).

Afinada com as propostas reformistas da educação para o mercado trazida pelos organismos multilaterais citados e firmadas em eventos globais, surge, na mesma década de 1990, a LDB nº 9394/96, instituindo a terminalidade do ensino médio na educação básica e tendo como finalidade a preparação ao trabalho e para a cidadania presente no artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, incorpora os discursos da pedagogia das competências formuladas pelo Movimento Educação para Todos, na Conferência de Jontiem, sendo estes convenientes ao cenário de instabilidade empregatícia, de modo a preparar os sujeitos às incertezas do mundo contemporâneo, tendo como mote as competências genéricas e flexíveis voltadas à preparação ao mercado (RAMOS, 2010, p. 47).

Embora tenha na referida lei a finalidade do ensino médio para o trabalho, o governo de FHC lança o decreto 2.208/97, que separa o ensino médio da educação profissional, além de regulamentar esta última modalidade. A dicotomia é reforçada com esse decreto pois o ensino médio permanece com a finalidade propedêutica, mantendo apenas a educação profissional para a preparação ao mercado de trabalho.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), advogam que a LDB apresentava sinais de uma formação profissional integrada à formação geral, humanística e científico-tecnológica, mas esta formação integrada – nos termos desses autores - foi proibida com o decreto 2.208/97,

possibilitando, com isso, a regulamentação de formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional para atender às necessidades mais imediatas do mercado.

Podemos pensar aqui que é bastante vantajoso para o empresariado ter à sua disposição trabalhadores dóceis e dispostos a executar os mandos do capitalista, seja nas fábricas, nas indústrias ou no setor de serviços. Por isso que se investe em ideologias, em instituições programadas (como as escolas) para educar os trabalhadores para servir passivamente ao capital e manter assim o poder da classe dominante, por meio da naturalização do modelo social capitalista como necessário à existência da humanidade, fazendo com que os trabalhadores acreditem que não possam garantir sua sobrevivência fora do capitalismo.

Foi esse o cenário de construção do ensino médio e da educação profissional, que foram desenvolvidos sempre em favor da classe dominante. A história evidencia os porquês da separação do ensino médio e da educação profissional, em que sempre o primeiro foi requisitado pela elite, a partir da classe média, para que pudessem com essa formação atingir os postos de controle e dominação social, além de permanecer na sua condição de classe. Por isso, os conhecimentos do ensino médio eram mais de natureza propedêutico; já o ensino profissional foi criado para a classe trabalhadora e para os filhos dos trabalhadores. Os conhecimentos dessa modalidade eram de caráter instrumental, voltados para preparar os sujeitos às atividades mais manuais ou de execução.

À medida que o capital entra em crise e começa a iniciar a reestruturação produtiva, são criados organismos internacionais que passam a veicular diretrizes educacionais para a formação dos trabalhadores, como pedagogia das competências e habilidades e na formação para empregabilidade (abordaremos esse tema mais adiante). A educação profissional no Brasil é um importante alvo desse processo, pois esta passa a se reestruturar quando o país assume as orientações do movimento educação para todos, em que nas entrelinhas e até diretamente, visa a formação para o mercado.

Esse é o contexto inicial da gênese do Ensino Médio Integrado no Brasil. Encontramos debates que defendem a integração do ensino médio com a educação profissional como possibilidade de superar a dicotomia educativa, com a revogação do decreto 2. 208/97, culminando com isso na criação do decreto 5. 145/04 e promoção de políticas públicas do ensino médio integrado. Dentre os autores que defendem a integração entre o ensino médio e a Educação profissional e que participaram da formulação de políticas educacionais estão Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Podemos, a partir de então, analisar se o Ensino médio integrado existente realmente caminha na direção de superar o caráter de classe do Ensino médio e da educação profissional, cujo fundamento encontra-se na dicotomia educativa, na destinação de classe e no ensino voltado às demandas do mercado. Para contribuir nessa análise iremos, inicialmente, descrever o desenvolvimento das políticas que corroboraram na expansão do ensino médio integrado, tema do próximo capítulo.

#### **4. CAPÍTULO III: ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CEARÁ: EXPRESSÃO DA DICOTOMIA EDUCATIVA DA SOCIEDADE DE CLASSES**

O presente capítulo aborda o Ensino Médio Integrado (EMI) nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará (EEEP), perpassando a gênese e desenvolvimento histórico do processo de integração do Ensino Médio e da educação profissional no Brasil e no Estado do Ceará. Para entendermos este fenômeno, faremos uso do Relatório de Gestão “*O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014*”, buscando apanhar neste a interconexão entre a educação cearense no EMI e o direcionamento a ela posto pelo setor empresarial no estado.

Antes disso, porém, precisamos clarear o terreno sobre o qual se ergue esta reforma do ensino médio tanto nacional como localmente, o que só é possível ser adequadamente compreendido quando avançamos sobre a gênese e a natureza da crise estrutural do capital e seus efeitos no complexo da educação. A partir dessa análise, foi descrito como as políticas educacionais brasileiras se estruturam sob as orientações dos organismos internacionais, das mudanças no papel do Estado e do trabalho, elementos esses que implicam em mudanças também no papel da educação, especialmente em países periféricos como o Brasil. Por fim, apresentamos e analisamos o Relatório de Gestão “*O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014*”, do período de 2008 a 2014, em que iremos expor como se expressa nesse documento as concepções e vínculos com o complexo empresarial.

##### **4.1 A essência das crises no capitalismo, segundo a concepção marxista**

Marx e Engels (1997), no Manifesto do Partido Comunista, indicam que a história da humanidade se pauta na luta de classes. Para estes autores a oposição de classes se encontra na divisão entre burgueses e proletários, sendo respectivamente, os primeiros, os capitalistas modernos detentores dos meios de produção e exploradores dos segundos, os proletários, formados pelos trabalhadores assalariados e que só possuem a sua força de trabalho para vender em troca de salários para garantir sua sobrevivência.

A burguesia nos primórdios de seu surgimento é a classe revolucionária que finda o sistema feudal, este organizado em unidades autossuficientes, em que os servos produziam riquezas aos senhores da nobreza. Os burgueses surgem nos interstícios do feudalismo em falência, sendo muitos compostos por servos fugitivos, que se aglomeravam nas primeiras

idades e se ampliaram com as descobertas territoriais por meio das navegações marítimas e do surgimento de novos mercados. Nesse processo de abertura comercial, industrial e marítima, substituem-se as corporações feudais à manufatura. A divisão do trabalho começa a se agudizar nesse período e posteriormente ganha um salto qualitativo com a revolução industrial, dada pelas descobertas científicas à exemplo da criação da máquina a vapor. Surge assim a grande indústria moderna, que se difundiu progressivamente em várias partes do mundo, através do desenvolvimento dos transportes e descobertas de novos continentes e territórios. Além disso, a classe econômica ganha forças para derrubar o poder político feudal e cria o Estado burguês voltado a gerenciar os seus interesses de apropriação privada das riquezas produzidas por outros homens.

Marx nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844* (2004) sinaliza a situação do trabalhador na produção da propriedade privada na sociedade capitalista. Esse é rebaixado à condição de mercadoria e tanto o processo de produção quanto o produto de seu trabalho lhes são estranhos. À medida que o trabalhador produz para a riqueza de outros, mais miséria para si mesmo está produzindo. Com a separação do produtor de seus meios de produção e de seus objetos produzidos há o afastamento do indivíduo de seu gênero, pois advoga o autor que o homem é um ser genérico por meio do processo consciente do trabalho em que os homens transformam a natureza e se transformam. O trabalho estranhado, esse em que o trabalhador vira mercadoria e depende da venda da sua força de trabalho em troca de salário para sobreviver cria o estranhamento do homem pelo próprio homem e tira do sujeito a condição de ser genérico, por tanto livre, pois os detentores dos meios de produção se apropriam do trabalho de outros homens e se apoderam da riqueza construída por esses.

Marx e Engels (1997) já anunciam o modo cosmopolita da exploração do mercado mundial pela burguesia que expande seus modelos de organização social para além das indústrias nacionais. Além da expansão mundial do capital, os autores descrevem o problema das crises econômicas presentes no modelo de produção capitalista como o aniquilamento de grande parte das forças produtivas e dos produtos fabricados devido à sobreprodução de mercadorias tendo como consequência os estados de barbárie da sociedade. Para superar a crise a burguesia destrói as forças produtivas, busca novos mercados e explora ainda mais os antigos, mas sem prevenir o surgimento de outras crises.

Podemos dizer aqui que as crises que regem a reprodução do capital já sinalizadas por Marx e Engels no final do século XIX, não mudaram muito nos dias de hoje no que diz

respeito as consequências danosas dessas os trabalhadores e para toda a humanidade, mas que na atualidade possui outros contornos e mais dramáticos.

O sistema sócio-metabólico do capital, pautado na luta de classes, na exploração da burguesia sobre os proletários e na propriedade privada dos meios e produtos da produção, com apoio do Estado burguês, é constituído pelas crises econômicas, sendo essas umas das contradições do capitalismo.

Os períodos de expansão e crescimento da produção do capitalismo acompanharam processos de instabilidade e depressão gerando falências de muitas empresas e desemprego e miséria de muitos trabalhadores (NETTO; BRAZ, 2006). Além disso, as crises causaram grandes guerras mundiais, o que leva à morte de milhões de pessoas. Após a segunda guerra mundial criaram-se organismos nacionais e internacionais com o objetivo de administrar a nova dinâmica do capital. Neste processo surgem diferentes concepções de Estado para o ajustamento social e econômico em consonância com as mudanças do capital, mas sem modificar a sua função principal de servir ao sistema de acumulação privada e de constituir a divisão hierárquica do trabalho.

O capitalismo não existe sem crise e estas fazem parte de seu desenvolvimento. A natureza da crise atual não está na escassez ou destruição das forças produtivas como ocorriam nas sociedades pré-capitalistas. Hoje elas acontecem em momentos em que há abundância na produção.

José Paulo Netto e Marcelo Braz na *Introdução a crítica da economia política*, falam das crises do capital que implicam no desequilíbrio entre produção, consumo, circulação. Utiliza-se da fórmula de Marx apresentada no capital (2014)  $D - M - D'$ , fórmula esta que explica que o objeto do capital é produzir mais dinheiro, portanto, mais capital. As mercadorias são produzidas para serem vendidas e trazer mais lucros. A produção de mercadorias, em última análise, não condiz com a satisfação das necessidades humanas, ela se põe a serviço da própria reprodução do capital. O seu valor de uso<sup>18</sup> é cambiado pelo valor de troca, ou seja, as produções para o suprimento genuíno das necessidades humanas são menos valorizadas do que a produção de mercadorias para a troca e acumulação do capital. As crises acontecem quando não se consegue alcançar o capital a mais ( $D'$ ), por vários motivos: a oferta de mercadoria é maior que a procura, os capitalistas que concorrem produzem mais

---

<sup>18</sup> O valor de uso corresponde a utilidade que determinado objeto possui que serve ao suprimento de determinadas necessidades humanas; o valor de troca corresponde aos produtos criados para a troca e que se expressa como uma proporção quantitativa em que determinados valores de uso podem ser trocados por outros valores de uso.

mercadorias ao mercado e não conseguem vender por que não há tanta demanda para isso, além do mais os próprios trabalhadores não conseguem comprar as mercadorias por não terem condições materiais para adquiri-las.

A concorrência é um dos elementos propulsores das crises. Os capitalistas vivem para aumentar os seus lucros e se lançam a competição no mercado. O investimento em capital constante, ou seja, na maquinaria aumenta para que se produzam mais mercadorias, no menor tempo e com menos trabalho necessário, pois como se aumenta as máquinas que catalisam a produção mais do que determinado números de trabalhadores, muitos destes que compõe o capital variável, são demitidos ou possuem o seu salário diminuído. Como o número de trabalhadores diminui além do tempo de trabalho necessário para a produção de mercadoria, o valor final dessa também diminui. São lançadas mais mercadorias ao mercado com um menor custo. O concorrente para não ficar para trás, faz o mesmo movimento do primeiro capitalista. E nisso esse produz da mesma forma. Chega um momento que esta busca desenfreada pelo lucro, aumentando-se o capital constante, diminuindo o capital variável, acaba por tender a diminuir o lucro, pois lança-se mais mercadorias ao mercado, com o menor custo, aumenta-se o desemprego, e algumas empresas são levadas a falência. Nesse processo, o excedente deve ser destruído, grandes empresas que resistem a esta crise, compram as empresas menores e passam a se estabelecer como monopólios. Em Netto e Braz (2006), percebemos que a crise possui estes momentos: crise, depressão, retomada e auge até que se desencadeia uma nova crise. Um ciclo econômico se estabelece entre uma crise e outra. Infere-se então que o capitalismo para existir necessita das crises, estas de natureza cíclica.

Há alguns detonadores das crises como explica os autores que poderiam ser a anarquia da produção, a queda da taxa de lucro, o subconsumo das massas trabalhadoras entre outros. O grande problema está nas dramáticas consequências que essas trazem para a humanidade. Essas, como já foi dito, sempre precedem períodos de miséria, desemprego, falência, e confluem em guerras. Por isso que historicamente vimos explodir duas grandes guerras mundiais e outras, tudo isso para o reestabelecimento do metabolismo do capital.

#### **4.2 Crise estrutural do capital e Estado: reformar para permanecer**

Mészáros (2002) advoga que o capital se desenvolveu a tal ponto que a sua crise se estabelece de forma global, universal, crônica e rastejante e atualmente, devido a sua

expansão, a crise é estrutural e não mais cíclica, pois atinge diversos setores não somente o produtivo:

A novidade histórica da crise de hoje (estrutural) torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (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 no 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 perder sua energia (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

Mészáros (2002) aponta que vivemos numa crise histórica sem precedentes e que atinge todo o sistema do capital e que se afirma com a insuficiência crônica da ajuda exterior no presente estágio de desenvolvimento. O autor explica que o capital se adapta as crises a medida que é permitido a ajuda exterior compatível com suas determinações sistêmicas. Esta ajuda é mediada pelo estado e que nos países avançados até certos limites são apostadas no estado Keneyiano<sup>19</sup> no pós-guerra.

O estado de bem - estar social surgiu em alguns países capitalistas mais avançados entre os anos de 1945 a 1975, promovendo políticas sociais, como segurança, educação, assistência social, moradia, previdência dentre outras, que aparentemente trouxeram benefícios e melhorias nas condições de vidas dos trabalhadores nestes países. Mas por traz de tudo isso, o estado de bem – estar social serviu muito mais aos interesses do capital, pois concomitante a essas políticas ainda existe a contradição de classes, por meio de benefícios ao grande capital como, por exemplo, o investimento do complexo industrial militar por alguns países durante os anos dourados; o investimento em políticas sociais para restabelecer a acumulação do capital no período de retomada das crises, transformando o Estado num grande comprador e incentivando o consumo; domesticação dos sindicatos por processos de burocratização destes organismos; a ampliação de empresas multinacionais que adentraram nos países de terceiro mundo tendo como facilitador o Estado acentuando a exploração do

---

<sup>19</sup>Teoria economia criada no século XX por John Maynard Keynes, que apontava o estado como indispensável no controle da economia. Essas ideias contrapunham ao liberalismo. O keynesianismo também estava associada a defesa de determinados direitos sociais, contudo essa concepção só foi materializada em países de capitalismo avançado.



trabalho, das matérias-primas e energias a serviço do imperialismo. Lessa (2013) aponta que estes fatos históricos indicam que mesmo com a adoção do Estado de bem-estar social, esse continuou tendo a função de comitê dos negócios da grande burguesia. Com a agudização da crise, de natureza estrutural desde a década de 1970, o estado de bem-estar social já não respondia mais aos interesses do capital para superação das crises.

Segundo Mészáros o sistema do capital é incontrolável. A produção encontra-se afastada de seu controle e separada do consumo, gerando a contradição entre consumismo abundante de determinadas parcelas da população do mesmo modo em que há muitos sujeitos em condições de miséria. Outra característica do capital é a sua estrutura totalizante. Essa tem os seus tentáculos em todos os âmbitos da vida humana. Os homens para se reproduzir socialmente, precisam se submeter a sua lógica mesmo degradando a existência humana.

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente—e, neste importante sentido, “totalitário” — do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

A divisão social hierárquica do trabalho é uma das formas de instituir o controle político total por meio da sujeição da sociedade ao funcionamento totalizador do sistema do capital. Com isso afastam-se as funções de produção e controle do processo de trabalho e destina-se de forma diferenciada às classes sociais, que ganha força com as ideologias burguesas da igualdade e liberdade, colocando a divisão hierárquica das classes e a separação da produção e do controle como algo naturalizado, e não como algo criado historicamente pela humanidade.

O capital com a sua estrutura totalizante, pautada na divisão hierárquica do trabalho, reverbera por todos os complexos sociais. A educação entra nesse contexto para adaptar os indivíduos a crise, conformando-os aos seus efeitos. A destinação de classe é o grande fundamento orientador das políticas educacionais no âmbito interno do país e na localização do estado diante da divisão internacional do trabalho. “As oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital Mészáros” (2002, p. 98).

Além de ser incontrolável, o capital tem uma essência destrutiva. O autor apresenta a tese da taxa da utilização decrescente, em que o valor de uso se submete ao valor de troca, mas de uma maneira cada vez mais manipulatória, que se expressa com a produção destrutiva e programada das mercadorias com diminuição da vida útil destas. Essa é uma das saídas para a continuidade da expansão do capital, trazendo consequências nefastas para a humanidade como a tendência irreversível à autodestruição do sistema reprodutivo social e da própria humanidade.

Os defeitos estruturais do capital que se desdobram na sua incontrolabilidade mediante as fraturas entre produção e controle, produção e consumo e, produção e circulação do microcosmo social ao capital total que se descaminham para a crise estrutural, faz com que o Estado compareça como um elemento unificador destas fraturas o que torna um dos elementos totalizadores de comando político do capital, mas restrito “até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sócio-metabólicos do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 107).

O Estado para controlar e ajustar a produção do capital, utiliza-se do seu aparato jurídico nos espaços de trabalho com vista à extração de mais-valia, protegendo os meios de produção e “as personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital)” (MÉSZÁROS, 2002, p. 107 – 108) e, além disso, protege a propriedade privada e o direito à herança, “perpetuando também a alienação do controle pelos produtores (MÉSZÁROS, 2002, p. 108).

O capital também atua de forma ideológica para estimular ilimitadamente o consumo, na lógica destrutiva com forte apelo à “soberania do consumidor individual”. Com isso, o trabalhador é visto não apenas como um produtor, mas no seu potencial de consumidor, sendo isto muito bem explorado pela ideologia burguesa que descreve o capitalista como o produtor, investindo na ideia de “competição saudável” em nome da supremacia do cliente: “Nesse domínio, deve-se reconhecer, mediante a aplicação de medidas práticas apropriadas, que o trabalhador como *consumidor* desempenha um papel de grande (ainda que muito variável ao longo da história) importância no funcionamento saudável do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 110). Nesse processo, o Estado também assume a função de comprador/consumidor provendo algumas necessidades sociais como saúde, educação, “infra-estrutura” alimentando também a sua máquina burocrática e também o complexo militar-industrial, para atenuar as contradições da fragmentação entre produção e consumo e reforçar

a “dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo (MÉSZÁROS, 2002, p. 110).”

O Estado para atenuar a separação entre produção e circulação deságua na divisão internacional hierárquica do trabalho oferecendo um padrão de vida bem mais elevado a classe trabalhadora por meio das democracias liberais enquanto que nos países periféricos e subdesenvolvidos o Estado atua de forma mais explorador e autoritário. Advoga o autor que a dita “globalização” significa o “desenvolvimento de um sistema internacional de dominação e subordinação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 111).

O estado existe, entre outras coisas, para controlar as forças produtivas insubmissas. O Estado moderno tenta controlar a produção, o consumo que quando incontroláveis o estado precisa também adentrar no microcosmo social até nos domínios do capital total tentando superar os defeitos estruturais do capital da contradição entre produção e consumo, buscando eliminar a ausência de unidade destes elementos: produção, produção e consumo, microcosmo e circulação global.

Para conter os efeitos da crise e contribuir com a dinâmica do capital global, são utilizadas várias organizações internacionais, a exemplo da Organização do Tratado do Atlântico Norte - Otan, do Fundo Monetário Internacional - FMI, da Organização das Nações Unidas - ONU, o Banco Mundial entre outros. A divisão do trabalho se torna internacional, fazendo com que se dividam os países dominadores e dominados, uns para consumir e outros para produzir.

A divisão Internacional do trabalho impacta sobre diversas políticas sociais dentre elas a educação, pois esta vai depender do papel que determinada nação representa nesta divisão. Aqui se expressa também a dicotomia educativa internacional, pois aos países periféricos são destinadas o mínimo da educação necessária para sua função.

#### **4.3 As orientações dos organismos multilaterais para a educação dos países pobres no contexto da crise do capital**

Pretendemos neste tópico resumir algumas das medidas do capital para com educação assumidas pelo Estado, como tentativa de superar e amenizar os efeitos da crise, mas sem deixar de manter a lógica acumulação privada e da reprodução do capital. Para tanto iremos apontar de forma breve, devido aos limites temporais de aprofundar os pontos elencados, as influências dos organismos multilaterais para a política educacional brasileira a exemplo do

Movimento todos pela educação criado em 1990 e das influências dos organismos multilaterais, em destaque o Banco Mundial e as suas agencias.

Jimenez (2010) afirma que o Estado exerce um papel central no que diz respeito a subordinação da educação aos interesses do mercado associado ao neoliberalismo e a privatização do setor público. Os organismos multilaterais a exemplo do FMI e do Banco Mundial, no que se refere a educação nos países do capitalismo periférico, corroboram para diluir as fronteiras entre o público e o privado favorecendo esse último setor. Esses elementos são expressões da crise estrutural do capital, marcadas pelo processo de reestruturação do sistema que tem em vista a tentativa de superar a sua crise, cujo fulcro encontra-se na queda tendencial da taxa de lucro.

Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010) nos indicam que a educação nesse processo de reconfiguração estrutural do capital se atrela ao setor produtivo de forma prioritária para a formação do trabalhador útil e necessário a produção e, como meio de manipulação das consciências, na sociabilidade humana. Afirmam as autoras que “[...] a educação/conhecimento que deveria formar o homem para a sua emancipação, tem sido atrelada ao trabalho alienado, enraizando o caminho da barbárie humana” (FRERES;RABELO; MENDES SEGUNDO,2010, p. 35).

O Banco Mundial é um dos organismos que atua diretamente nas reformas educacionais brasileiras e que de acordo com Mendes Segundo e Jimenez (2015), se expressam da seguinte forma:

Essas reformas educacionais caracterizam-se pela promoção da acomodação desses países às novas divisões internacionais do trabalho, que ao mesmo tempo, têm como base a redução do sistema educacional ao ensino elementar e atende às exigências dos organismos internacionais de limitar os gastos educacionais (MENDES SEGUNDO e JIMENEZ, 2015, p. 49).

Maia Filho e Jimenez (2013) indicam que a Conferência Mundial realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia (promovida pela Organização das Nações Unidas por meio de seus organismos – UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial) se constitui como um marco no pensamento educacional contemporâneo. Essa conferência por meio de discursos que aparentemente visam uma melhoria das condições da educação a nível mundial, muito mais serve para atender as demandas mercadológicas do capital em fase de reestruturação.

Nesses discursos, encontra-se a defesa da pedagogia das competências que surge afinada as mudanças na produção, como por exemplo com o advento do toyotismo<sup>20</sup>, e através da disseminação das pedagogias do aprender a aprender que muito mais correspondem à adequação dos sujeitos aos novos processos de trabalho, pautados não mais no trabalhador especializado, mas polivalente, além de prepará-los as flutuações do mercado, num contexto em que não há a garantia do acesso ao emprego e estabilidade.

As concepções de educação aqui propostas colocam-na como um meio para galgar um emprego diante das oportunidades permeadas pela competição, mas o que ocorre é uma responsabilização dos sujeitos pelo sucesso ou fracasso de se conseguir este intento. Este exemplo se evidencia na lógica da empregabilidade nos paradigmas educacionais emergentes. De acordo com Freres (2008):

(...) num contexto histórico em que os problemas da humanidade se agravaram mais ainda e que o desemprego chegou a níveis alarmantes, não cabia a co-responsabilização entre indivíduos e empresas pela empregabilidade dos primeiros, já que o desemprego é gerado pela própria sociabilidade do capital, não podendo ser solucionado como medida paliativa de políticas públicas. Devido a impossibilidade cada vez maior do capital, focou-se no indivíduo a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências para tornar - se empregável (FRERES, 2008, p.66).

As orientações do movimento de Educação para Todos, organizadas pelos organismos internacionais e absorvidas pelas políticas brasileiras a partir dos anos de 1990, expressam a tomada do complexo educacional como meio para adequar os rumos da formação humana às mudanças no trabalho.

Maia Filho e Jimenez (2013) afirmam que as propostas educacionais formuladas na conferência de Jontiem, ao ser atrelada ao Banco Mundial, intencionam moldar a educação ao atual modelo de gestão do capital que segundo Mészáros (2002), lança mão de estratégias extremos aplicados tanto no campo da produção quanto no plano político-ideológica.

O movimento de Educação para Todos que aparece com uma roupagem de ser benéfica aos povos do mundo globalizado, principalmente aos países periféricos, como forma de combater a pobreza, universalizar o ensino, contribuir para a cidadania planetária entre outros, não revelam as contradições fundamentais que impedem o desenvolvimento da educação na sua integralidade e, estas contradições se encontram regidas na divisão social de classes, na divisão hierárquica do trabalho, em que por mais que haja esforços para a

---

<sup>20</sup>O Toyotismo se expressa nos anos de 1970 e se refere ao modelo de produção pautado na acumulação flexível em resposta a crise de acumulação do sistema fordista/taylorista.

superação dos problemas educacionais, esses são impossibilitados por que não se rompe com o núcleo gerador dessas desigualdades, no caso o sistema capitalista.

No exame desses documentos, o falso discurso da *Educação Para Todos*, nutrido pelas recomendações políticas do Banco Mundial para solucionar a problemática educacional, centra-se, seguramente, na defesa de uma ampla reforma na educação nos países pobres, focalizando a universalização do ensino básico como prioridade mundial (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 27).

Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015) apontam que recomendações do Banco Mundial ao movimento de Educação para Todos embora apresente um projeto de sociedade solidária e planetária, de possível realização nos países periféricos, bastando, para tanto, efetuar as reformas institucionais e atender às necessidades básicas educacionais, “de fato, oculta as reais determinações do processo de acumulação global capitalista, cuja reprodução exige, no limite, a mais acirrada competitividade” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 25).

Os discursos educacionais oferecidos por esses organismos muito mais servem para adequar o complexo da educação as mudanças estruturais que estão ocorrendo no trabalho, servindo mais para a reprodução do capital. Com isso há uma grande ênfase no aprender a aprender do que nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, ajustando a educação a utilidade que serve ao mercado, resgatando com isso as formulações de Dewey<sup>21</sup>, mas num formato de relegar a segundo plano a apropriação do saber científico, voltando-se ao mero saber pragmático. Tudo isso fruto das mudanças no trabalho que exigem um trabalhador polivalente, competente, habilidoso, pronto para resolver os problemas que surgem na atividade laborativa. Esses termos que surgem como algo natural, e quase como uma verdade incontestável, nascem das próprias necessidades do mercado que defendem esses preceitos para adequar os sujeitos a esse quadro. Ser competente, habilidoso, proativo e versátil são absorvidos e aceitos no plano individual, como se fosse um valor incontestável que deve ser buscado pelos trabalhadores, pois com o processo de grandes mudanças no trabalho, com o avanço tecnológico, os sujeitos devem requerer essas qualificações enquanto nova forma de agir afim de se adequarem a esse processo. Mas por trás de tudo isso há uma imposição do mercado em relação ao que os sujeitos devem ser, cujo principal alvo são os trabalhadores dos países periféricos.

---

<sup>21</sup> Educador americano que difundiu as ideias da escola nova para a educação, caracterizada dentre outras pelo pragmatismo, pela educação voltada para utilidade.

Freres (2008) informa que o aprender a empreender é mais um pilar incorporado pelos ministros de educação dos países da América Latina e do Caribe elaborado através do Programa Estratégico da Educação - PRELAC, em 2002 pelos Ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe, com intuito de formar pessoas empreendedoras. Este novo pilar corresponde a capacidade que a pessoa possui para agir no mundo de forma proativa, de tomar iniciativa própria e se preocupar com a sua comunidade.

Diante das mudanças no trabalho, da flexibilização das garantias trabalhistas, do desemprego estrutural cada vez mais acentuado, o empreendedorismo exerce um papel fundamental para responsabilizar os sujeitos pela sua educação servindo ora, para garantir, ou recuperar a possibilidade de se inserir no mercado. Nesse sentido, o indivíduo deve buscar constantemente o seu aperfeiçoamento para esse mercado. Com isso a iniciativa privada, por meio da mercadorização do ensino acaba se utilizando da educação como uma atividade geradora de lucros.

Freres, Rabelo e Mendes Segundo(2010) descrevem que mais de cem empresários latino-americanos, em consonância com os preceitos da educação para todos, se reuniram no Brasil, na Praia do Forte (BA) em 2006, para desenvolverem ações para a educação na américa-latina. Para as autoras os empresários brasileiros almejavam o encaminhamento de propostas para solucionar os problemas educacionais no país, mas tendo como objetivo “assegurar um crescimento adequado, que lhes garanta uma melhor competitividade na proclamada economia globalizada” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 38), ou seja, o principal interesse dos empresários com a educação é adequá-la aos interesses do mercado.

No que diz respeito a educação profissional de acordo com as autoras, a partir da análise das políticas do governo como as expressas por exemplo nos documentos “Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentável” do ministério do trabalho de 1995, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN’s), de 1999, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) e no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, tem como pano de fundo as investidas do capital no complexo da educação que visam oferecer “a formação que interessa ao processo de acumulação privada da riqueza: fragmentada, aligeirada, superficial, e instrumental” (FRERES, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 46).

É nessa malha de concepções de uma educação voltada aos interesses do capital em crise estrutural que se moldam as políticas voltadas para o ensino médio e para educação

profissional. Temos com isso uma grande influência dos organismos multilaterais que a partir da década de 1990 orientam as reformas educacionais brasileiras. Os empresários cada vez mais se aproximam das políticas educacionais para adequá-las aos seus interesses, tornando-os os principais agentes na defesa de uma educação voltada as demandas do mercado e das novas exigências do trabalho. O governo brasileiro se prostrou as orientações desses organismos e dos interesses mercadológicos tendo em vista que o país pertence ao conjunto de outros países periféricos aos quais são aplicadas políticas educacionais que correspondem sua posição na divisão internacional do trabalho, posição essa de subordinação ao grande capital.

À pedagogia das competências: do aprender a aprender, a formação para a empregabilidade e para o empreendedorismo, somam-se as orientações que visam moldar os trabalhadores as determinações do mercado e que são assumidas pelo discurso empresarial para a educação e pelo governo brasileiro. Tais fatores se expressão no que se denominou Ensino Médio Integrado, elementos sobre o qual nos debruçaremos a seguir.

#### **4.4 O Ensino Médio Integrado no Brasil: gênese, desenvolvimento e função social no atendimento ao mercado**

As análises anteriores deste capítulo nos deram subsídios para compreendermos neste tópico a gênese do Ensino Médio Integrado no Brasil e a relação do seu desenvolvimento com as influências do complexo empresarial nessas escolas tendo em vista as influências dos organismos multilaterais expressas no movimento Educação para Todos, no movimento compromisso todos pela educação e através das políticas governamentais, como exemplo as assumidas pelo Governo do Estado do Ceará nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, tema do próximo ponto.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esses, autores que participaram dos debates da integração da educação profissional ao ensino médio e na elaboração da Lei 5.154/2004, a gênese das discussões desse decreto, encontra-se nas lutas sociais dos anos de 1980 e que foram reascendidas com a eleição do governo petista. Os referidos autores participaram da construção desse decreto defendendo a integração entre ensino médio e educação profissional, como uma estratégia para ser construída uma base científica-técnica para superar a dependência e subordinação externa do país.



De acordo com os autores, o decreto 5.154/2004 revoga o decreto 2.208/97<sup>22</sup>, tornando possível a integração do ensino médio a educação profissional, mas não retira da lei a oferta do ensino médio separado da educação profissional, abrindo a prerrogativa de favorecer os interesses de setores empresariais nesse processo além de reforçar a dicotomia pois “O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 52) tendo em vista que “ o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo. De um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidades sobre o ensino médio (idem, p. 45).

Ramos (2008), afirma que, mesmo com este decreto, há duas visões paradoxais na política educacional, ou seja, uma delas atrelada ao referido decreto e a outra que se encontra nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, pautadas em competências e habilidades, além dos princípios de adequação ao mercado de trabalho a luz das dinâmicas sócio produtivas.

De acordo com Farias, Freitas e Santos (2013) a separação entre a formação geral e a formação técnica propalada através do decreto nº 5.154/04 não foi resolvida pois o Conselho Nacional de educação (CNE/CEB) nº39/04, reconheceu o ensino profissionalizante de nível técnico a forma integrada, mas estabeleceu que os conteúdos da educação profissional e do ensino técnico são de naturezas distintas. Os mesmos autores colocam:

(...) assim o currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas, sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de fábrica (FARIAS; FREITAS; SANTOS, 2013, p. 268).

De acordo com Pereira (2015), o decreto, 5.154/2004, não revogou de fato o decreto 2.208/97, pois o novo decreto “apenas acrescenta à opção de oferta de ensino integrado, à oferta concomitante e subsequente” (PEREIRA, 2015, p. 91), o que reafirma a manutenção dos interesses privados, sobretudo das organizações privadas que já ofertavam o ensino profissional. A dicotomia educativa, também, permanece tendo em vista que continua sendo possível oferta do ensino médio separada do ensino profissional.

Anos depois, inicia-se a execução de políticas voltadas a integração do ensino médio à educação profissional. Dentre esses foi criado O programa *Brasil Profissionalizado* em 2007

---

<sup>22</sup>Pereira (2015) assegura que o decreto nº 5.154/04, não revoga o 2.208/97.

visando fortalecer a oferta da educação profissional e tecnológica das redes estaduais, por meio de repasses de recursos financeiros do governo Federal que possibilitasse expandir e modernizar o ensino médio integrado a educação profissional para fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica e, cumprir a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação. Defende com isso relacionar a prática com o conhecimento<sup>23</sup>.

Para a adesão ao programa são necessários cinco passos dentre esses destacamos o primeiro que é o de assinar o Compromisso Todos pela Educação, documento presente no decreto nº 6.044/2007. Esse último se apresenta nos seguintes termos:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O Programa Compromisso Todos pela Educação foi elaborado por empresários, organizações não-governamentais, entidades educacionais e o governo federal em 2005, e seu lançamento ocorreu no Museu Ipiranga de São Paulo, em setembro de 2006. O documento do programa compõe um conjunto de metas para a educação até a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil, em 2022, dentre essas, busca-se que todas as crianças e jovens estejam na escola. O documento institui um comitê local de compromisso visando a colaboração de todos os envolvidos com o programa, incluindo o setor empresarial que participa dessas formulações, acompanhamento e execução de políticas educacionais com o Estado. Estas políticas tendem a aproximar da lógica das parcerias público privadas em que o complexo da educação é atingido com mais vigor nesse processo de desobrigação do Estado de cumprir os direitos sociais, que com o neoliberalismo, transfere a responsabilidade por esses direitos a sociedade civil. Conforme adverte Mendes Segundo (2005), “[...] o processo de privatização do público torna-se mais operante pelos organismos multilaterais, sobretudo o Banco Mundial, que promove uma intensa agenda de compromissos a serem exercidos pelos países-membros da UNESCO” (idem, p. 153).

Posteriormente a esse movimento de integração do ensino médio a educação profissional, por via jurídica e por meio do lançamento de políticas públicas a educação profissional, é criada a lei 11.741/2008 que altera a LDB e acrescenta a seção (IV-A) que dispõe sobre a educação profissional técnica de nível médio (EPT), incluindo a forma

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/292-programas-e-aco-es-1921564125/brasil-profissionalizado-1679083084/12325-brasil-profissionalizado-apresentacao>>. Acesso em 30 abril 2016.

articulada ao ensino médio e nesta a integrada, ou seja, numa mesma instituição e com matrícula única.

Alguns dos desdobramentos das políticas públicas adotadas para a integração entre ensino médio e educação profissional, encontram-se no relatório de Educação para todos no Brasil do período de 2000 a 2015. No que se refere ao ensino médio regular, houve um crescimento absoluto da matrícula de 8.192.948 (2000) para 8.312.815 (2013). De 2002 a 2012, manteve-se um percentual de matrículas maior nas escolas públicas, em comparação com as escolas privadas (em 2012 houve 87,3% de matrículas nas escolas públicas e 12,7% nas privadas), demonstrando-se que a maioria da população do Ensino Médio está matriculada na rede pública.

Em relação à educação técnica profissional de nível técnico houve uma expansão intensa da Educação profissional, estimuladas pelas políticas públicas federais e viabilizadas com a ampliação da rede de educação Profissional dos estados, articuladas com os sistemas nacionais de aprendizagem, órgãos sindicais de representação empresarial (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESC e SESI). Nos indicadores do MEC/INEP, 2014, houve um crescimento de 129,7% nessa modalidade de ensino entre 2001 e 2013, sendo que na esfera privada houve um crescimento de 111,2% e na rede pública 149% (BRASIL, 2015).

#### **4.5 O Ensino Médio Integrado no Ceará: a análise crítica sobre o Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 – 2014” – parcerias entre empresa escola.**

O Ensino Médio regular no Ceará é oferecido em 701 escolas. Os dados atuais indicam o total de 289.939 alunos matriculados nesse nível de ensino. Já as Escolas Estaduais de Ensino Profissional, que oferecem tanto o ensino médio quanto a formação profissional, na modalidade integrada, são compostas atualmente por 115 estabelecimentos de ensino e atende 48.089 alunos<sup>24</sup>. Observou-se uma expansão no Ensino Médio Integrado no Ceará<sup>25</sup>, que recebeu muita atenção dos últimos governos estaduais, inclusive se utilizando de recursos propagandísticos que colocam as EEEP's como uma das mais importantes políticas educacionais estabelecidas pelo Governo do Estado do Ceará.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em 25 mar. 2017.

<sup>25</sup> Em 2008, ano de criação das EEEP's, foram criadas 25 escolas no estado.

Para entendemos os contornos atuais do EM no Ceará, com foco na modalidade integrada, expressa nas EEEP's, partimos, brevemente, do resgate histórico da reforma educacional do Estado nos anos de 1990, que tem como característica marcante o atrelamento da lógica empresarial na educação, cujos elementos também se encontram presentes nas atuais escolas profissionalizantes do Estado. A tentativa foi de buscar a gênese e desenvolvimento desse processo.

A reforma educacional no Ceará, desde a década de 1990 é marcada pela assunção de novos setores empresariais no poder público, pois antes, no governo dos militares, os representantes políticos do estado do Ceará entre 1964 a 1985 eram compostos por coronéis de patentes do exército.

Na década de 1990, o grupo de jovens empresários liderados por Tasso Jereissati propaga ideais em torno de um projeto de mudanças na política do Estado no mesmo período da redemocratização brasileira. As reformas defendidas em prol dos interesses empresariais ganham adesão pelas camadas populares por prometer acabar com o império do coronelismo implantado no estado do Ceará, justificando a aplicação de um plano de reformas na administração da máquina estatal em prol da modernização do Ceará, sendo essa ligada mais aos interesses da classe dominante do que dos trabalhadores (XEREZ, 2013).

No âmbito da educação, as políticas empresariais, encabeçadas por esse grupo<sup>26</sup> nos anos de 1990, agem por meio de princípios da racionalização de custos e da produtividade, buscando políticas menos dispendiosas economicamente aos cofres públicos mesmo que com isso o oferecimento da educação fosse de baixa qualidade. Nesse sentido o governo do Estado assume as orientações dos organismos internacionais, estando essas em torno da pedagogia do aprender a aprender<sup>27</sup>, da pedagogia das competências e dos resultados (XEREZ, 2013).

Articula-se com setores empresariais por meio do pacto de cooperação, desde o governo de Cid Gomes, entre empresa e Estado, cuja parceria pública privada interfere diretamente nas diretrizes educacionais.

Por certo, a herança do governo de Cid Gomes (responsável pela construção das EEEP's no Ceará), não se resume aos fatores aqui expressos, porém são eles alguns dos mais

---

<sup>27</sup> A pedagogia do aprender a aprender corresponde aos quatro pilares da educação sendo estes fundamentos e bases pedagógicas para o enfrentamento das demandas educacionais do século XXI. Estes quatro pilares foram originados após a quatro pilares da educação seriam o aprender a aprender, o aprender a conhecer, o aprender a ser e o aprender a conviver. Estes fundamentos dão ênfase no aprender fazendo em detrimento da socialização do conhecimento historicamente acumulado. Além disso essas pedagogias voltam-se a preparar os trabalhadores as mudanças do trabalho no capital em crise.

significativos. Este governo foi marcado pelas influências dos setores empresariais que presidiram as políticas do Estado do Ceará ao longo dos anos de 1990 e pelas parcerias público-privadas, que buscaram aproximar a lógica empresarial da escola em torno de interesses mercadológicos.

Tais aproximações ficam evidentes quando analisamos os dados fornecidos pelo Relatório de Gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional (2008 a 2014), a partir do qual buscaremos, agora, compreender como se desenvolveu o Ensino Médio Integrado no Ceará, com a implantação das EEEPs.

O documento contém 198 páginas e o seu sumário apresenta 10 tópicos que correspondem após a apresentação do documento 1) a introdução; 2) o movimento instituinte da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceará; 3) a implantação da rede das Escolas de Educação Profissional do Ceará em que estão contidos o desenvolvimento das escolas por ano; 4) os investimentos para a instituição e funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional; 5) o Projeto Político Pedagógico da Educação Profissional; 6) qualificação dos gestores e professores técnicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional no mercado de trabalho; 7) o Projeto e-jovem; 8) Projetos para o fortalecimento da educação profissional; 9) Os indicadores da Educação Profissional e por fim os desafios da educação profissional no Ceará.

Diante da extensão do documento, buscaremos descrever, além dos marcos doutrinários e legais apresentados pelo documento, como se efetivou o ensino médio integrado e identificar as mediações com a totalidade social da educação no Brasil, que foram desenvolvidas ao longo do texto.

A apresentação do documento descreve um breve histórico da educação profissional, as intenções do relatório e seus princípios: uma escola para um futuro mais justo, equânime e para a cidadania. O documento é descrito para uma prestação de contas das ações desenvolvidas para a educação profissional pela Secretaria da Educação do Governo estadual do Ceará (SEDUC), além de auxiliar a nova gestão governamental – 2015 a 2018.

Iniciamos nosso primeiro questionamento sobre os princípios defendidos pelo relatório, logo no começo dessa análise, no sentido de compreender a natureza das EEEP. Indagamos se é possível trabalhar os valores da justiça, da igualdade, por meio da escola, tendo como fundamento a concepção da cidadania, mesmo que esta instituição esteja inserida num contexto social demarcado pelas desigualdades sociais.

Tonet (2005) aponta em seus estudos os limites da educação para a cidadania. Sem negar a importância da sociabilidade democrática – cidadã para a humanidade no âmbito da emancipação política, esta é marcada por graves contradições. Porém o autor conclui que a cidadania não corresponde a superação das desigualdades como se explicita na seguinte citação:

[...] embora não haja uma vinculação direta e mecânica entre o capital e as objetivações democrático-cidadãs, elas integram o conjunto da sociabilidade cuja matriz é constituída pelas relações que os homens estabelecem entre si, na produção, relações estas cujo núcleo decisivo é o capital (TONET, 2005, p. 154).

A emancipação política possibilitada pelas relações democráticas-cidadãs, não é o suficiente para a superação das desigualdades sociais promovidas pelo capital, nesse sentido, o objeto a ser perseguido pela humanidade seria a emancipação humana no momento histórico para além do capital. Para tanto o trabalho, como elemento fundante do ser social deve ser considerado, cuja matriz encontra-se no trabalho associado, como defende Marx, em que sujeitos, coletivamente, teriam controle consciente de todo o processo do trabalho, e sem a subjugação de homens sobre homens.

Tonet (2005) também conclui que uma atividade educativa para a formação de homens livres e sujeitos de sua história deve ter como objetivo não a cidadania, mas a emancipação humana, o que só é possível em outra forma de sociabilidade.

Dessa forma, o documento defende a formação para a cidadania como se fosse assegurar os direitos dos sujeitos, que deverão ser críticos, ativos e reflexivos na sociedade, seja na escola, seja no trabalho e em outros setores sociais, mas não apresenta um análise mais profunda da realidade que aponta as contradições da própria cidadania e dos seus limites devido os condicionantes do capital. A natureza dicotômica que permanece nessas escolas, também não corrobora com uma formação voltada para um futuro mais justo. Descreveremos essa questão mais adiante no texto.

A Introdução, nos seus primeiros parágrafos, cita o texto da Constituição - Artigo 205<sup>28</sup>, para ressaltar a intenção da SEDUC para a educação. Segue apresentando os seus

---

<sup>28</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disponível em <[http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)>. Acesso em 03 mar. 2017.

valores e objetivos, aos quais podemos identificar em relação ao ensino médio e a educação profissional:

- Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio.
- Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior.
- Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa (CEARÁ, 2014, p. 8).

Revela-se logo em seus objetivos a formação empreendedora, que visa preparar subjetivamente e objetivamente os sujeitos para a aceitação da lógica empresarial.

O Relatório historiciza e explica como se estrutura a SEDUC para apresentar o modelo de organização da educação profissional. De acordo com o documento a SEDUC foi criada em 1945 pelo Decreto – Lei nº 1.440 de 12 de dezembro e se estabelece como um órgão da Administração Direta e Estadual. Possui uma estrutura organizacional descentralizada, por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) – 20 no total – e das Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) atualmente dividida em três.

O decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010, apresenta outro organograma da SEDUC e seus órgãos na respectiva ordem hierárquica: 1) direção Superior, gerência Superior; 2) órgãos de assessoramento vinculados à direção e Gerência Superiores; 3) órgãos de Execução Programática; 4) órgãos de Execução Instrumental; 5) órgãos de Execução Local e Regional.

A Coordenadoria de Educação Profissional (CODP), instituída em 2010 e responsável por orientar a implementação da proposta do ensino médio integrado à educação profissional faz parte dos órgãos de Execução Programática, e é dividida nas seguintes células: 1) Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico – Cedet; 2) Célula de Estágios – Ceest; 3) Célula de Gestão de Materiais – Cegem. Essas células foram criadas antes da CODP e eram vinculadas a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola.

Compete a CODP, segundo o Artigo 21, do Decreto 30.282:

- I - definir o modelo de gestão e pedagógico das Escolas de Educação Profissional e implementá-los em articulação com a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e Instituições colaboradoras;
- II - coordenar as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados pactuados e a sustentação e continuidade da rede de Escolas de Educação Profissional;

III - definir objetivos, metas e o padrão de funcionamento da rede de escolas em tempo integral com oferta de educação profissional e garantir, em articulação com a Crede e Sefor, a infraestrutura física, recursos materiais, e insumos que permitam as Escolas Estaduais de Educação Profissional, o desenvolvimento satisfatório de suas atividades;

IV - fomentar o desenvolvimento de perfil protagonista e empreendedor dos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais de Educação Profissional;

V - contribuir com a formação de jovens, no âmbito das Escolas de Educação Profissional, imbuídos de uma visão ético-política, capazes de serem líderes em processos de mudanças, participando criativa e solidariamente no encaminhamento e resolução de questões que dizem respeito ao bem comum (CEARÁ, 2014, p. 14).

A CODP reafirma em suas competências a formação para o perfil empreendedor dos alunos, além da formação para a liderança, para as mudanças, para a criatividade. Diante da dificuldade em se assegurar um emprego após o término dos estudos, devido o desemprego estrutural que tende a crescer, num quadro de diminuição de postos, flexibilização e precarização das condições de trabalho, instabilidade empregatícia a formação empreendedora exerce uma função importante para que os indivíduos internalizem essa realidade como algo natural e se ajustem a essas mudanças impostas pelas transformações do trabalho.

Ao longo do texto, encontram-se nesse sentido as realizações, ideias e conceitos realizados pela a COEDP, no período de 2008 à 2014 e associadas a outros projetos da SEDUC.

A educação para o (mercado) trabalho, para a continuidade dos estudos formais, são premissas marcantes da política da Educação profissional presentes no documento. Destaca, com isso, alguns dispositivos jurídicos como decreto 5.154/2004, que implica na possibilidade de integrar o Ensino médio a Educação profissional, e reafirma que este decreto revogaria o decreto nº 2.208/97 e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) pela nº 11.741/2008, que reforça a institucionalização da integração da educação profissional técnica de nível médio com a educação de jovens e adultos e a educação profissional tecnológica.

Pretendemos retomar aqui, como já fora desenvolvido neste capítulo, que mesmo com a afirmação do Relatório acerca da revogação do decreto 5.154/2004, o decreto 2.208/07, não fora de fato revogado, como afirma Pereira (2015). O que houve foi apenas o acréscimo da possibilidade da oferta o ensino integrado, o que deixa mantido os interesses privados, sobretudo das organizações privadas que já ofertavam o ensino profissional. A dicotomia educativa, também, permanece tendo em vista que continua sendo possível oferta do ensino médio separada do ensino profissional. O alvo da oferta do ensino profissional nas escolas públicas do Estado tende a ser destinado às camadas de menor poder aquisitivo, tal como se



explicita nesse relatório, indicando que a política estadual possui como diretriz a equidade, como forma de “fortalecer os processos de ampliação dos contextos de justiça e inclusão social”, priorizando os alunos provenientes de escolas públicas regulares. A esses alunos são asseguradas 80% das matrículas nos cursos técnicos, enquanto que aos alunos provenientes da rede privada, fica à disposição 20%. Esta política segue a recomendação do Ministério Público. Assim explica o documento:

Nessa perspectiva, os investimentos realizados pela SEDUC para viabilizar a integração do Ensino Médio à Educação Profissional, teve, e tem como base, a concepção educacional, política e ética de que a garantia do acesso à educação e o exercício pleno da cidadania, necessariamente, passam pela ampliação da possibilidade de inserção dos jovens no mundo do trabalho, destacando àqueles em situação de vulnerabilidade social, configurando a relevância individual e coletiva do processo educacional (CEARÁ, 2014, p. 21).

Torna-se intocada, também, com esse decreto a formação voltada aos interesses do mercado de trabalho. A forma integrada, não coincide com a formação integral do sujeito e além do mais o Ministério da Educação, mesmo a após a publicação do decreto, mantém as diretrizes curriculares para a educação profissional, essas imbuídas pelas “pedagogia das competências”, “pedagogias do aprender a aprender”, entre outras, que servem as imposições da reestruturação produtiva favorecendo o capital em crise (PEREIRA, 2015, p. 92).

A citação do estudo de Nibon (2014), denominado “O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional do estado do Ceará” (2008 – 2014), aponta que no período anterior da implementação das EEEP, os cursos técnicos eram realizados pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), Instituto Federal do Ceará (IFCE) e pelo Sistema S, que ofereciam aproximadamente 45% do atendimento. Recorrendo aos dados da Secretaria da Ciência e Tecnologia – SECITECE (2005), a autora aponta que estavam matriculados 14.606 jovens e adultos, nos cursos técnicos, o que representava apenas 3,5% dos alunos matriculados no ensino médio, considerando essa oferta insignificante em relação ao número de alunos que compunham esta etapa de ensino.

A partir desses dados identifica-se uma demanda para o desenvolvimento da educação profissional, e nos termos do documento, para uma articulação entre o ensino e mundo do trabalho<sup>29</sup>, com isso em 2007, a SEDUC adere ao Programa Brasil Profissionalizado, instituído por meio do decreto Presidencial nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, em que há o

---

<sup>29</sup>Corroboramos com Lessa que, o uso da termo “mundo do trabalho” utilizado ao longo do documento, possui o função de tornar esse termo ambivalente, confuso, o que possibilita distorções do uso da categoria trabalho, sobretudo numa perspectiva ontológica e não limitante ao trabalho que serve a reprodução do capital.

repassa do Governo Federal de recursos para que os estados invistam em suas escolas técnicas.

O texto contém as ações desenvolvidas pelo estado para a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado:

Assinatura do Compromisso Todos pela Educação, em conformidade com o Decreto nº 6.094/97; Formalização, junto à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da sua intenção de participação no Programa, cadastrando as informações exigidas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SISMEC);

Solicitação, junto ao Ministério de Educação e Cultura, de apoio técnico para realização do diagnóstico e do plano de educação profissional; Envio do diagnóstico e do plano de educação profissional para análise da SETEC; Realização de ajustes no diagnóstico e no plano de educação profissional; Celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (CEARÁ, 2014, p. 17).

Após esse processo, em 2008 são criados os Centros educacionais Para a Juventude – CEJOVEM, posteriormente denominadas de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), por meio da Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.

As EEEP foram instauradas de acordo com o Programa Aprender pra Valer, instituído pela Lei Estadual nº 14.190, de 30 de julho de 2008, que articula o ensino médio à educação profissional.

Indica-se que as EEEP foram consolidadas a partir de alguns consensos que foram destacados nos seguintes pontos:

[...] a importância da preparação dos jovens para a entrada no Mundo do Trabalho; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; a articulação do itinerário formal com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, relacionando a teoria com a prática; a necessidade de complementaridade entre Escola e Comunidade; a construção de Projetos de Vida; o investimento em tecnologias inovadoras para o Ensino Médio (CEARÁ, 2014, p. 18).

Quanto a organização curricular as EEEP deveriam ter em resumo as seguintes finalidades: tornar o conhecimento contextualizado; ser interdisciplinar e evitar a compartimentalização; incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

O fundamento ideológico das EEEP assume a pedagogia das competências, que como já foi desenvolvido nesse capítulo, possui a função de ajustar os sujeitos às demandas do capital em crise. De acordo com Nemeriano (2005, p. 83), a noção de competência adentra a reforma educacional que veicula o entendimento do sujeito competente como aquele capaz de se adaptar às novas situações e de forma criativa. Oculta-se, nesse âmbito, a subordinação dos

sujeitos aos interesses imediatos do empresariado e do grande capital, em que o trabalhador se submete a uma maior exploração no trabalho. A autora também afirma que a legislação da educação profissional que se apoia no modelo das competências, a coloca como um caminho inovador, mas condizente com os imperativos de flexibilidade da nova ordem produtiva, ou seja, com o intuito de responder aos interesses exclusivos do mercado. As competências aparecem como meio de incorporar novos conhecimentos aos indivíduos além de possibilitar a sua inserção e manutenção no mercado de trabalho. Porém Nomeriano (2005) apresenta os limites dessa proposta ao dizer que o uso de termos como competências, flexibilidade, empregabilidade, aparecem na condição de valores “mais solidários”, mas com o intuito de favorecer os interesses exclusivos do mercado (NOMERIANO, 2005, p. 82), e, além disso:

[...] a proposta esbarra nos próprios limites estruturais do capital: fala-se da aquisição de competências como pré-requisito da “empregabilidade” enquanto se tem altas taxas de desemprego até para os trabalhadores mais qualificados, e mesmo quando há empregos, tratam-se de atividades extremamente incertas e instáveis (trabalho informal) (NOMERIANO, 2005, p. 82).

O relatório também segue a orientação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) e destaca a concepção de conhecimento apresentada por essas diretrizes:

[...] experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento, sendo apresentado como uma seleção de conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes e que se expressam por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação; se concretizando por meio das práticas escolares realizadas, com vistas a dar materialidade a essa proposta, nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. (BRASIL, 2013).

Nesse caso a seleção de conhecimentos historicamente acumulados, quando se utiliza o modelo das competências, são aqueles que são relevantes e pertinentes a reprodução do capital e não a formação integral dos sujeitos pois visa mais a conformação de classe do que a sua superação.

Dessa forma, a pedagogia das competências defendida pelas EEEP, preocupa-se mais em formar os sujeitos em conformidade com os interesses da lógica empresarial, em detrimento de uma formação integral dos alunos. Apresenta o modelo das competências como algo benéfico, quando na verdade, se aplica uma educação fragmentária, sem intenção de romper, mas de permanecer intocável a reprodução da lógica do capital. Para que as EEEP, pudessem caminhar na direção de uma educação que fosse de interesse do aluno, seria necessário romper com a pedagogia das competências, ao invés de defendê-la.

As DCNEB estabelece a estruturação da Base nacional comum e a parte diversificada<sup>30</sup>, os quais as EEEP estruturaram seu desenho curricular, mas com algumas particularidades que foram ajustadas ano a ano.

Dentre essas particularidades, encontram-se no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO – implementado em Pernambuco e que influenciariam no movimento da educação profissional no Ceará. Atrelado ao Programa, estão os Centros de Ensino Experimental (CEE), conhecidos como ginásios experimentais, que eram escolas modelos que desenvolviam a modalidade integral no Ensino Médio desde o ano de 2003, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

Com base nessa experiência se implanta as EEEP com o funcionamento integral, de acordo com as necessidades locais e propósitos da SEDUC por meio da Lei Estadual n. 14.273, de 19 de dezembro de 2008:

Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terá jornada de tempo integral. (CEARÁ, 2008).

O currículo se estrutura a partir da base comum que totaliza 2.620h, complementadas técnica e diversificada, somando tudo, 5.400h no final de três anos. Em 2014 foram disponibilizados 53 cursos técnicos, dos diferentes eixos tecnológicos. No segundo semestre do 3º ano, os alunos cumprem o estágio curricular e são inseridos nas empresas e/ou instituições concedentes de estágio sob a responsabilidade de cada unidade escolar.

Em relação a parte diversificado do currículo, tomou-se inicialmente como referência o PROCENTRO/ICE, que ofertava-se como atividades completares a TESE (Teoria Empresarial Socioeducacional), voltada a elaboração do Projeto de Vida dos alunos. Outra unidade temática, denominada práticas e vivências, focalizava no empreendedorismo. Em 2013, as unidades curriculares passaram a ser Projeto de vida e empreendedorismo. Essa última foi alterada com a inclusão dos módulos Crescendo e Empreendendo, Iniciando um

---

<sup>30</sup>Pretendemos reforçar que durante a nossa pesquisa, foi divulgada um nova proposta de reformulação do Ensino Médio, cuja conteúdo busca alterar a sua Base Nacional Comum por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016 de 22 de setembro de 2016. Essa proposta se apresentou com pontos polêmicos como a retirada de alguns componentes curriculares obrigatórios como artes e educação física, a possibilidade de contratação de professores sem licenciatura específica, mas apenas com “notório saber” e a possibilidade do estudante escolher a sua área formativa no final do curso. A aplicação desta reforma é prevista para o ano de 2018.

Pequeno Grande Negócio, a partir da parceria firmada com o Serviço Brasileiro de Apoio às micro e pequenas Empresas - SEBRAE<sup>31</sup>

A educação para o empreendedorismo é outro elemento marcante no fazer pedagógico destas escolas. Esse termo, para além de estar relacionado a capacidade de criar um empreendimento, relaciona-se também o campo profissional, para a qualificação do indivíduo para inovar, correr riscos sem medos e solucionar os problemas de forma criativa. Os indivíduos estariam livres para gerir seus negócios, criar seus próprios postos de trabalho, dentro de um contexto histórico de escassez de emprego e vínculos empregatícios e desemprego crescente (FRERES, 2008).

A formação empreendedora buscar preparar os sujeitos para as incertezas do mercado de trabalho. Serve muito bem a conformação dos sujeitos ao desemprego crônico provocado pela crise estrutural. Pressiona os indivíduos a busca pela inovação e criatividade. Seus preceitos são muito bem aliados a formação cidadã, ou seja, para a adaptabilidade social em detrimento da transformação. A pedagogia das competências combina-se a formação dos cidadãos empreendedores, em que se enfatiza o ensino para a prática, para a utilidade e incentivo de novas ideias. A formação da personalidade empreendedora focaliza o indivíduo e a competitividade.

De acordo com Freres (2008), os preceitos do empreendedorismo foram defendidos para serem aplicadas na escola, pois como explica Sangari (apud FRERES, 2008), esse seria o ambiente propício para o desenvolvimento das características empreendedoras.

A pesquisadora cita o pronunciamento do representante da UNESCO no Brasil, em 2004:

[...] é inegável que na maioria das profissões contemporâneas, o empreendedor tem maiores oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, seja por sua capacidade de inovação, seja por sua habilidade em reter conhecimento e desenvolver projetos ou propostas por iniciativa própria (FRERES, 2008, p. 95).

Na mesma fala, apresenta-se os motivos da educação empreendedora:

[...] educação visando o empreendedorismo não só se adequa à atual legislação em vigor no Brasil – no intuito de contribuir para a construção de habilidades e competências para o mercado de trabalho – mas também aborda de forma

---

<sup>31</sup>O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, é uma entidade privada que apoia os empreendimentos de micro e pequeno porte (aqueles com faturamento anual de até R\$ 3,6 bilhões) e atua no fortalecimento do empreendedorismo, no fomento de parcerias com setores públicos e privados, programas de capacitação, ao associativismo, feiras, rodadas de negócios entre outros.

inquestionável um dos grandes pilares do conhecimento sintetizados pelo Relatório Delors, o de “aprender a fazer”. Na hipótese de buscarmos alunos de fato mais criativos e empreendedores, devemos pensar sobre os moldes de uma educação inovadora, capaz de formar profissionais ativos e aptos a propor soluções criativas para a sua própria empregabilidade. (idem).

Corroborando com essas ideias, os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe, ao elaborar o Programa Estratégico para a Educação em 2002, inclui mais um Pilar dos que foram apresentados pela UNESCO, em 1990, no relatório Delors, neste caso o aprender a empreender.

De acordo com Pereira (2015), o empreendedorismo empresarial articulado com a escola, juntamente com os preceitos do movimento de Educação Para Todos, propõe formar os trabalhadores para as novas competências exigidas pelo mercado, “internalizando o ethos capitalista do trabalhador-consumidor-cidadão, como indicou Mészáros (2008)” (PEREIRA, 2015, p. 98).

Outro eixo curricular presente no relatório é O Projeto de Vida, que tem como foco o “sujeito estudante”, na sua qualidade de vida e na construção paulatina de seu projeto de vida. Essa unidade é fortalecida por meio das ações do Projeto Diretor de turma<sup>32</sup>, implementado em 2008. A partir de 2013, a essa unidade complementada com a área *Mundo do Trabalho* (antes denominada unidade curricular de Preparação para o Estágio – PPE de 100h) com o objetivo de fornecer informações e orientar os estudantes acerca do ingresso ao mundo do trabalho contemporâneo, com vivências e simulações que serão enfrentadas por eles.

O estágio curricular é obrigatório para os estudantes do terceiro ano, para o aprimoramento de habilidades e competências sob a orientação de profissional. O Governo do Estado financia os estágios e estabelece parcerias com empresas e instituições públicas que possuem convênio com a SEDUC.

Apresentaremos, em seguida, os dados de expansão das EEEP no Ceará entre 2008 a 2014, no Quadro 1 e gráfico 1.

Tabela 1 – Desenvolvimento das matrículas nas EEEP

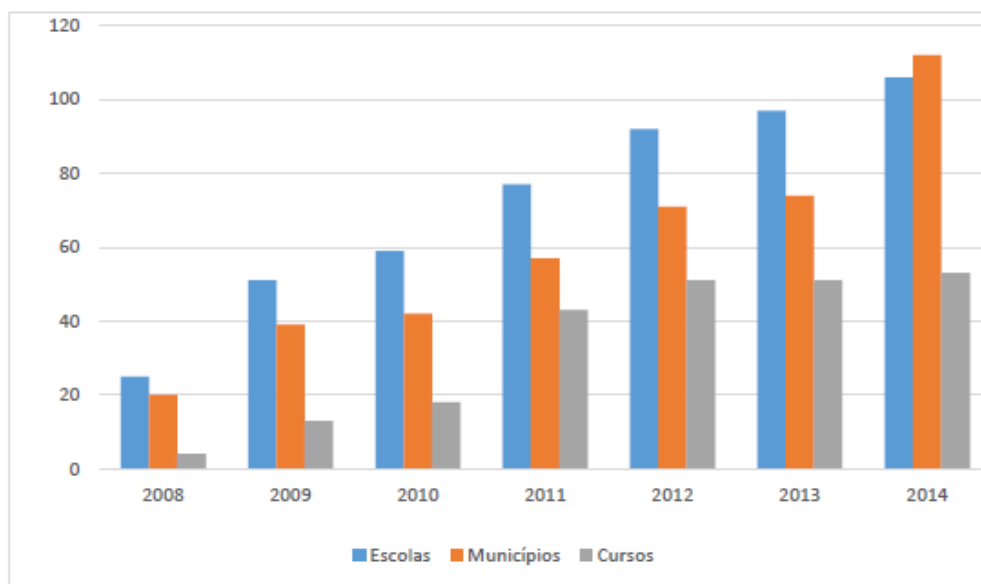
---

<sup>32</sup> O Projeto Professor Diretor de turma foi implantado nas Escolas de Educação Profissional em 2008. Nesse projeto, um professor se responsabiliza em acompanhar os alunos de uma turma para melhorar seu desempenho escolar.

Ano	Escolas em funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª series)
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.279
2010	59	42	18	17.342
2011	77	57	43	23.753
2012	92	71	51	29.958
2013	97	74	51	35.522
2014	106	112*	53	40.979**

Fonte: SEDUC/ CODP. Sistema de Gestão Escolar. Data – base – Censo Escolar.

Gráfico 1 – Expansão de escolas profissionais e cursos técnicos por município.



Fonte: SEDUC/ CODP. Sistema de Gestão Escolar. Data – base – Censo Escolar.

Em síntese os números do desenvolvimento e expansão das EEEP, se encontram nos seguintes dados:

**Educação profissional: garantia de 135 EEEP de 2008 a 2014**

escolas em funcionamento: 106

escolas adaptadas em funcionamento: 52

escolas padrão MEC inauguradas e funcionando: 54

escolas concluídas para funcionamento no ano letivo 2015: 04

escolas em construção/licitação (38): 13 serão substituição de prédios/escolas já em funcionamento

escolas em construção: 14

escolas em licitação: 24

total da rede de EEEP: 135 escolas

**Educação profissional: outras conquistas asseguradas**

total de municípios beneficiados: 112 (8 atendidos por meio de consórcio)

cursos técnicos ofertados: 53  
 alunos matriculados em 2014: 40.979  
 empresas concedentes de estágio curricular: 4.370  
 alunos em estágio em 2014: 12.195

**Educação profissional: investimentos realizados de 2008 a 2014**

obras e instalações: R\$554.294.406,14  
 equipamento e material permanente: R\$111.403.031,84  
 contratação de professores da área técnica: R\$234.876.332,87  
 bolsa estágio (e-Jovem + EEEP): R\$68.143.380,40

**Educação profissional: recursos de custeio investidos de 2008 a 2014**

material de consumo e despesas fixas: R\$221.228.570,10  
 alimentação: R\$206.704.783,56  
 fardamento: R\$7.971.312,45 (CEARÁ, 2014, p. 25).

Para o documento a instituição da educação profissional ressignificou o conceito de “Pública, como um direito intransferível e inalienável de todos e o de “Currículo Integrado” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana (CEARÁ, 2014, p. 21). Reforça, a partir disso, que as EEEP e seu currículo integrado, representam o compromisso da SEDUC com o desenvolvimento educacional e cidadão dos jovens, com a qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Para a SEDUC a integração do ensino médio à educação profissional, tem como fundamentos e pressupostos uma concepção integral do ser humano, com vistas à formação omnilateral sujeitos agregando as dimensões do trabalho, a ciência e a cultura, sendo imprescindível a compreensão do real como totalidade, transitando pelos conhecimentos científicos (conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos) e dados da realidade (a prática em si), “buscando construir novos conhecimentos que dêem conta da superação das dificuldades apresentadas na vida cotidiana e no exercício da profissão” (CEARÁ, 2014, p. 114).

O documento tem como pressuposto a formação integral dos sujeitos, por meio de uma formação omnilateral, mas que se torna inviável pelo fato destas escolas estarem inseridos numa sociedade regida pelo capital que se pauta na divisão social do trabalho. Com essa forma de organização social a educação possui uma natureza dicotômica e existe para contribuir na reprodução do capital, por tanto, uma educação omnilateral, só seria possível em outra forma de sociabilidade.

Manacorda (2010) apoiado nos estudos de Marx, explica que os indivíduos só podem se desenvolver onilateralmente quando há uma totalidade de forças produtivas e essas só podem ser dominadas pela totalidade dos indivíduos livremente associados. Trata-se o autor, em suma, “do desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista”



(MANACORDA, 2010, p. 94). Nesse caso uma educação omnilateral (ou onilateral, utilizando a terminologia adotada por Manacorda), só será possível ao superar a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes.

Sintetiza o pesquisador italiano o que seria a onilateralidade:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído e consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

Manacorda (2010) ainda explica, em relação as implicações pedagógicas que partem da onilateralidade, precisa-se unificar as estruturas da ciência com a produção. Segundo o intelectual italiano, Marx percebeu o surgimento das escolas politécnicas (as écoles d'enseignement professionnel), mas compreendia que essas jamais satisfaziam as exigências reais do homem, mas enfatizou que para as escolas destinadas aos operários deveria ser oferecido um ensino teórico e prático e não apenas praticista e profissional que decorre do sistema capitalista. Marx, ao contrário do que dizem alguns de seus intérpretes, denuncia esse tipo de educação praticista.

Por mais que o relatório defenda uma educação omnilateral, a formação que se efetiva nessas escolas, contraditoriamente, vem atender muito mais a uma formação unilateral, dos sujeitos, pois visa preparar estes para servirem a lógica do mercado, por meio das noções de competências e empreendedorismo, por exemplo, favorecendo com isso o empresariamento da educação.

A complementaridade entre teoria e prática apontada pelo documento tem como objetivo, o rompimento com a dualidade histórica valorizando o pensamento intelectualizado e que coloca o “fazer” como menos relevante e, portanto, dissociado do saber teórico. Compreende-se, também, que o conhecimento do todo considera que os conteúdos curriculares não dever ser estratificado como mais ou menos importante.

Tende-se aqui a defender uma educação utilitarista, pragmática, voltada mais a manutenção do *status quo*, em vez de fomentar uma educação integral, como defendida pelo próprio documento.

Esses princípios tem relação com a reabilitação do pragmatismo escolanovista na educação articulado à um tecnicismo renovado, que de acordo com Soares (2012), corresponde às necessidades economicistas da chamada era digital, “marcada por cursos aligeirados e à distância e pelo abandono dos conhecimentos clássicos das ciências, da

filosofia e da arte, substituídos pelos saberes utilitários da experiência” (SOARES, 2012, p. 41). As bases ideológicas desse modelo de educação, criadora de ilusões por meio do *modus operandi* empresarial e da formação ao empreendedorismo que se “espraia de maneira vulgar e descolada da realidade” se concretiza no ensino técnico hoje defendido pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (Banco Mundial – BM) e também pelos governos nacionais e locais, tal como ocorre nas profissionalizantes do Estado do Ceará (SOARES, 2012, p.41).

Descreve o autor o que se expressa na educação escolar, cidadã, a qual é proposta pelos referidos órgãos e governos em que forma “indivíduos praticistas de segunda e terceira classes:

(...) nos marcos do imediatismo economicista pragmático há uma imposição ao produtivismo, como se a vida fosse mera existência imediata, desessencializando o homem, negando seu ser genérico, reconhecendo-o apenas como ser fabricante e utilizador de instrumentos, relegando o indivíduo a uma vida quase somente física e animal, na qual o pensamento se desenvolve de modo raso e utilitário. Isso resvala em uma prática pedagógica superficial, empobrecedora das capacidades humanas e afeita a uma crítica limitada ao aperfeiçoamento das relações de dominação existentes, aos moldes do (neo)pragmatismo (SOARES, 2012, p. 43).

O relatório defende que o diálogo entre os saberes que fazem parte do currículo, relacionados à prática com base nas dimensões acima declaradas, contribuem para a formação de estudantes preparando-os para a vida, para o exercício da atividade técnica e para a continuidade de seus estudos para a formação em nível superior.

A SEDUC e a COEDP também consideram a concepção de trabalho como princípio educativo, sendo toda a base curricular proposta, objetivos, conteúdos e métodos a ver com essa concepção.

Justifica-se a adoção dessa concepção afirmando que ao tomar o trabalho como princípio educativo, “reconhece-se que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social” (CEARÁ, 2014, p. 115) e declaram que as demandas atuais do mundo do trabalho não se centram apenas no “fazer”, pois requerem a “intelectualização das competências, o raciocínio lógico formal, o domínio das formas de comunicação, enfim, a capacidade e a disposição de aprender permanentemente” (CEARÁ, 2014, p. 115).

O documento cita o Parecer nº 5/2011, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em Nibon (2014, p. 10) para conceituar o trabalho como princípio educativo.

O documento declara em seguida que o trabalho é compreendido no sentido ontológico, como realização humana inerente ao ser e como prática econômica associada ao modo de produção. Também declara que é pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, as concepções de mundo, a convivência, transformam a natureza, organizam-se socialmente e fazem história.

Essas categorias foram expostas sem aprofundar própria categoria trabalho no seu sentido ontológico. Também não se explica o que seria um modo de produção, que no caso atual se refere ao capitalismo. Talvez, se tivesse que explicar, teria que apontar que o trabalho que serve a esse modo de produção, não corresponde a realização humana, mas a realização de acumulação do capital, mas coloca-se no texto conceitos contraditórios, além de omitir outros, deixando a prerrogativa implícita da defesa de uma educação em favor dos interesses do grande capital. O texto aponta os sujeitos como seres históricos, mas sem relacionar essa categoria no seu sentido de favorecer a reais necessidades humanas. O sujeitos históricos defendidos aqui são os que pretendem reproduzir o sistema econômico e social em que uns tem mais privilégios dos que outros, à custa da exploração desses últimos.

Retomamos aqui que o trabalho, como ato originário do ser social, é mediação entre o homem e a natureza que produzem valores de uso, estes para o suprimento das necessidades vitais humanas, e que não é a mesmo que o trabalho apropriado pelo capital, em que reside a exploração de homens sobre homens. Também lembramos que o trabalho envolve a transformação da natureza enquanto que a educação, é uma práxis, que embora não esteja relacionada a transformação da natureza, visa influenciar outros sujeitos, para a reprodução da vida social ou para a própria transformação da natureza.

O Projeto Político Pedagógico das EEEP's também adotam os princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

A matriz curricular dessas escolas em desenvolvimento pela COEDPperfaz um total de 5.400 horas/aula, compostos de três áreas: Formação Geral (Base Nacional Comum) que compreende os treze componentes curriculares básicos perfazendo um total de 2.650 horas; a Formação profissional composta por conteúdos curriculares de cada curso técnico, de acordo com a carga horária mínima estabelecida pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos da

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC, que variam entre 800, 1.000 e 1.200 horas acrescidas como estágio supervisionado – 50% para os cursos da área de saúde e Ambiente e 25% para os demais cursos conforme a resolução nº 413/2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará; e a Parte diversificada que se distribuem entre Horário de Estudo; Projeto de Vida (240 horas); Temáticas; Práticas e Vivências; Formação para a Cidadania (120 horas); Projetos Interdisciplinares e Mundo do Trabalho (100 horas) e Empreendedorismo (80 horas) para o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e à prática social.

Tabela 2 – Eixos tecnológicos e cursos técnicos ofertados em 2014

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Cursos Técnicos</b>
Ambiente e Saúde	Enfermagem Estética Massoterapia Meio Ambiente Saúde Bucal Nutrição e Dietética
Controle e Processos Industriais	Eletromecânica Eletrotécnica Manutenção Automotiva Automação Industrial Mecânica Química
Desenvolvimento Educacional e Social	Instrução de Libras Tradução e Interpretação de Libras Secretaria Escolar
Gestão e Negócios	Administração Comércio Contabilidade Finanças Logística Secretariado Transações Imobiliárias
Informação e Comunicação	Informática Rede de Computadores
Infraestrutura	Agrimensura Carpintaria Desenho de Construção Civil Edificações Portos
Produção Alimentícia	Agroindústria
Produção Cultural e Design	Design de Interiores Modelagem do Vestuário Paisagismo Produção de Áudio e Vídeo Produção de Moda Regência
Produção Industrial	Cerâmica Fabricação Mecânica Têxtil Petróleo e Gás Vestuário
Recursos Naturais	Agricultura (Floricultura) Agronegócio Agropecuária Aquicultura Fruticultura Mineração

Fonte: SEDUC/CODP (2015).

Quadro 2 – Eixos tecnológicos e cursos técnicos ofertados em 2014 (continuação).

Eixo Tecnológico	Cursos Técnicos
Segurança	Segurança do Trabalho
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Guia de Turismo Hospedagem Eventos

Fonte: SEDUC/ COEDP (2015)

Para agregar ao currículo a SEDUC estabeleceu uma parceria com o Instituto Aliança, utilizando-se o conceito de qualidade de vida pontecializada “[...] a partir das diversas saúdes constituintes de um ser” para desenvolver “uma vida plena, integrada, harmônica, com propósitos pessoais, sociais e profissionais claros” (CEARÁ, 2014 p. 116).

O documento não traz dados suficientes que possibilitem a análise do conceito de qualidade de vida desenvolvido nesse projeto, além de não ser objeto desse trabalho, mas é importante lembrar os limites de uma concepção de saúde desatrelada das questões sociais e do seu sentido ontológico como lembra o estudo de Souza (2016):

Considerando a orientação científica trazida pela abordagem marxiana, constatamos que o estudo da saúde, em sua faceta social, requer ultrapassar a apreensão empírica e subjetiva, ainda que esta seja importante. Requer, então, considerá-la como partícipe de uma dinâmica universal, numa abordagem relativa às questões do ser. Assim como Marx precisou de uma teoria geral (uma ontologia) do ser social para explicar a forma de trabalho do capitalismo, a análise da práxis da saúde, nas diversas formas que ela assume ao longo da história, pressupõe levar-se em consideração essa mesma ontologia. A saúde só pode ser compreendida, em suas múltiplas determinações, como dimensão particular do ser social (SOUZA, 2016, p. 351).

Souza Também cita uma definição de Laurell da saúde na perspectiva ontológica:

Em termos muito gerais, o processo saúde-doença é determinado pelo modo como o homem se apropria da natureza em um dado momento, apropriação que se realiza por meio de processo de trabalho baseado em determinado desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção (LAURELL apud SOUZA, 2016, p. 338).

Por tanto, tendo em vista, os objetivos implícitos nessas escolas, que pretende formar os sujeitos para o mercado de trabalho, num contexto de desemprego estrutural, de crise na saúde, de problemas sócio-econômicos graves marcados pela retirada de direitos sociais, uma educação para a qualidade de vida para desenvolver “uma vida plena, integrada, harmônica, com propósitos pessoais, sociais e profissionais claros” (CEARÁ, 2014, p. 116) parece soar

contraditório e omissivo ao cerne do que seria de fato uma educação para saúde. Fala ainda de diversas saúdes constituintes do ser, o que parece se apoiar numa perspectiva subjetivista e relativista do termo, colocando a questão da saúde como algo individual e fragmentada do contexto histórico e social.

Agregado ao Projeto Político Pedagógico da escola, há O Projeto Diretor de Turma, em que um professor de determinado componente curricular, responsabiliza-se pelos alunos de uma turma, dedicando-se cinco horas semanais ao projeto. Desse tempo, são uma hora para lecionar conteúdos transversais relacionados a Formação para a Cidadania; uma hora para estudo orientado; uma hora para o atendimento de pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor; duas horas para elaborar um dossiê da turma.

O projeto tem como princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Além disso o perfil de um professor para ser um Diretor de Turma precisa conter por exemplo alguns dos seguintes atributos: ser um bom líder, incentivador, ativo, responsável, prudente e comprometido com a educação.

Em 2012, houve uma atualização referente a Formação Profissional em que as disciplinas técnicas passaram a ser reorganizadas de acordo com o perfil profissional desejado pelo estudante no término do curso, adequando as disciplinas aos níveis básico, intermediário e avançado e aumentando a carga horária de disciplinas da base comum que tenham maior relação com as disciplinas da área técnica, por exemplo na disciplina de biologia que mais se aproxima do curso de enfermagem do que de cursos como Administração, Contabilidades e outros, contribuindo com isso com maior interlocução dos conteúdos da base comum com o ensino técnico.

O caráter transversal da parte diversificada visa fortalecer a comunicação entre formação geral e técnica, e contribuir na formação integral do aluno.

Essas escolas têm como função social o oferecimento de uma formação de caráter propedêutico, inicial, geral para todos os alunos, independentemente de sua opção por determinado curso técnico. O que parece ocorrer aqui é uma tendência em aproximar o ensino propedêutico ao ensino técnico, ou seja, em transformar a formação geral mais útil a formação técnica, no sentido de favorecer mais esse último ensino do que a primeira. Com isso o ensino médio integrado parece se estreitar mais com o ensino supostamente técnico, nesse caso, no sentido de favorecer aos requisitos profissionais mínimos exigidos pelo mercado.

Lembramos as críticas de Gramsci, tal como nos explica Oliveira, em relação a ênfase dada a educação profissionalizante em detrimento de uma formação voltada a transformação da realidade:

A proposta educativa de Gramsci afina-se com a proposta de Marx, quando ambos pensam uma educação que busque unir teoria e prática, “longe estava de significar a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à formação de mão de obra ligada a funções subalternas [...] proposta predileta dos burgueses” (JIMENEZ, 2001, p. 70), mas sim uma ação transformadora da realidade, no intuito da elevação cultural da classe operária (OLIVEIRA, 2013, p. 76).

Gramsci defende uma formação desinteressada, ampla, em que o acesso a escola não se configuraria como um espaço privilegiado destinada a poucos:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada [...] a escola profissional não deve se tornar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. (GRAMSCI apud OLIVEIRA, 2013, p. 77).

O autor crítica, no entanto, uma educação profissional voltada a formar os indivíduos para o seu próprio adestramento e exploração no trabalho, e propõe uma formação mais ampla:

*In nuce*, o modelo de educação defendida por Gramsci, na esteira de Marx, é aquele que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades do homem, que lhe permita, em comparação ao Renascimento, tornar-se um Leonardo D’vinci, um contemporâneo de seu tempo (OLIVEIRA, 2013, p. 78).

O modelo de gestão das EEEP denominado Teoria Empresarial Socioeducacional – TESE, baseou-se nas propostas dos Centros de Ensino Experimental (CEE) de Pernambuco, adaptando-se para a realidade e necessidades locais, e também pautado no decreto nº5.154/2004 possuindo os seguintes princípios: Protagonismo Juvenil; Formação Continuada; Tecnologia Empresarial e Níveis de resultados.

Costa (2015) advoga que a TESE incorpora os pressupostos mercadológicos da Teoria do Capital Humano e da Qualidade Total<sup>33</sup> da Educação, mas adaptados a um novo contexto, diferente de épocas em que no Brasil havia a aproximação com as propostas do Estado de Bem-Estar social, em épocas de pleno emprego e mercado em expansão, pois nos dias atuais, em tempo de capital em crise, essa teoria se reafirma para responsabilizar os sujeitos pelos seus destinos num período em que impera o desemprego crônico e as mudanças nos trabalho.

A Tese é um instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades da comunidade escolar, sendo a síntese de um planejamento estratégico e gestão de resultados.

O papel do gestor é o de garantir a eficiência, eficácia e efetividades das ações da escola com base nos seguintes elementos: a pedagogia da presença; a educação pelo trabalho; a delegação planejada; a descentralização; a tarefa empresarial; a responsabilidade social.

Os principais instrumentais da TESE são o plano de ação e o programa de ação que corresponde a primeira fase do planejamento, momento em que os integrantes da escola definem as diretrizes e objetivos dos documentos orientadores da escola. O documento visa direcionar a equipe escolar na busca de resultados comuns, cujo diretor possui o papel de coordenar as atividades, integrar os resultados e educar pelo próprio exemplo.

Os fundamentos da administração norteiam a elaboração do plano de ação, que se alicerçam numa filosofia de gestão humanística, propondo-se formar as pessoas para agirem de forma descentralizada e decidindo e assumindo riscos em corresponsabilidade por meio de decisões tomadas em conjunto.

O Programa de ação é outro instrumental que buscar operacionalizar os meios e processos das diretrizes traçadas, em que gestores e educadores elaboram seus próprios programas, de forma detalhada, sendo, por tanto elaborado individualmente.

Quanto ao estágio supervisionado Curricular, busca-se agregar a educação profissional ao mercado de trabalho cujo objetivo é aplicar no 3º ano as competências próprias da atividade profissional até então desenvolvidas, sendo os alunos remunerados pela SEDUC e supervisionados, orientados e avaliados pelos professores.

A carga horária total do estágio é de 600 horas para os cursos do eixo da Saúde e Ambiente e 400 horas para os outros eixos.

---

<sup>33</sup>Conforme Saviani (2011) o conceito de qualidade total surge com ao modelo de produção toyotista pautado na produção em pequena escala em que a subjetividade dos trabalhadores é capturada para a eficiência e produtividade empresa. No âmbito escolar a qualidade total surge com a organização da escola à lógica da empresa. Os professores tornam-se os prestadores de serviços e alunos os produtos enquanto que as empresas e a sociedade são encaradas como clientes, ou seja, a escola cede o lugar as concepções do mercado.



O estágio supervisionado curricular é viabilizado pelo Programa de Cooperação entre Empresariado Cearense e as Escolas Estaduais de Educação Profissional, por meio de parcerias entre empresas e a SEDUC. A célula de estágio da COEDP é responsável pelo acompanhamento desta atividade curricular e atua como um agente de integração entre os concedentes dos estágios e a comunidade escolar.

As empresas e as instituições que concedem o estágio não possuem nenhum ônus financeiro, sendo o Governo do Estado o financiador dessa atividade por meio de bolsa estágio (1/2 salário mínimo), auxílio-transporte, contratação de seguro contra acidentes pessoais, equipamentos de proteção individual e transporte para deslocamento das atividades.

O Sistema Informatizado de Captação de Estágios (SICE) foi criado em 2010 pela COEDP para garantir o acompanhamento e avaliação do processo de cumprimento do Estágio Curricular e gerencia a captação de estudantes da Educação Profissional e projeto e jovem por partes das concedentes de estágio. Esse sistema disponibiliza a emissão do Termo de Compromisso de Estágio (TCE), Termo de Realização do Estágio (TER) e o acompanhamento de relatórios nos eixos jurídico, financeiro, pedagógico e avaliativo dos processos de estágio da COEDP.

A avaliação do estagiário ocorre por meio da frequência e com base nas competências técnicas observadas e coletadas em campo. O aluno é aprovado quando cumpre 100% da carga horária e possui o aproveitamento satisfatório em todos os itens contidos no Manual do Itinerário Formativo, Avaliação e Acompanhamento.

O Guia do Estágio Curricular (dividido nos eixos Pedagógico, Jurídico e Financeiro<sup>34</sup>), foi criado pela COEDP em 2013 para padronizar procedimentos e torná-lo acessíveis a todos os sujeitos da comunidade escolar.

Em 2014, foi elaborado o Guia do Usuário do SICE, cujo acesso é disponibilizado aos Servidores da Secretaria de Educação, Secretários Escolares; Orientadores de Estágio; Coordenadores de Curso; Coordenadores Escolares de Estágio; Superintendentes das Coordenadorias Regionais (CREDES) e SEFOR.

Os estágios se revelam como uma expressão do vínculo entre a lógica empresarial e as escolas profissionais, sendo agenciada pela própria escola, que busca as empresas para

---

<sup>34</sup>“O Guia está dividido em três eixos: Pedagógico, Jurídico e Financeiro. O eixo pedagógico do estágio relata o acompanhamento pormenorizado das ações desenvolvidas em fases que vão da captação de vagas ao processo de avaliação das competências adquiridas. O eixo jurídico aborda assuntos relacionados a documentos e detalha os procedimentos necessários ao cumprimento de preceitos legais. O eixo financeiro evidencia aspectos relacionados à abertura de contra-cheque, pagamento de bolsa, seguro de vida e outros, detalhando as ações previstas e os respectivos responsáveis por sua realização” (CEARÁ, 2013, p. 8).

conceder os estágios e facilita a captação de estagiários pelas empresas, com a finalidade de preparar os alunos ao mercado de trabalho. A contrapartida da empresa é o de apenas conceder o seu espaço de trabalho e colocar o aluno para exercer determinada função, sendo assim um contrapartida pífia para a formação do aluno, tendo em vista que juridicamente, as empresas também não possuem nenhum ônus ao conceder o espaço para o estágio. Responsabilidade financeira e pedagógica recai totalmente à SEDUC e as escolas profissionais, sem que haja uma garantia sequer para a admissão em algum emprego após a conclusão de seus estudos. Além disso, lança-se o questionamento do que se pretende formar nesses estágios e nessas empresas? Uma formação voltada para a absorção subjetiva e objetiva do *ethos* empresarial, no caso aos alunos, para que esses sejam os sujeitos subservientes do trabalho explorado, embora isso não seja evidente nas linhas do relatório.

## 5. CONCLUSÃO

A dicotomia educativa é a categoria marcante em todo trabalho que nos deu aporte para compreendermos como ela se expressa no ensino médio integrado, neste caso, nas Escolas Estaduais de Ensino Profissional do Ceará. Para entendermos essa categoria, buscamos a sua gênese e desenvolvimento. Pudemos compreender que essa é um desdobramento da divisão social do trabalho, que surge com a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes. Na educação essa divisão social do trabalho, se expressa por meio de sua destinação diferenciada; a educação mais propedêutica para a classe que vai exercer as funções de comando da sociedade e a profissional para a classe trabalhadora. Essa dicotomia educativa, como fruto da divisão social do trabalho, perpassa a gênese e desenvolvimento da educação profissional no Brasil, essa marcada por tensões que se expressou no cenário histórico da educação brasileira, nas propostas, disputas e efetivação de políticas para essa modalidade correspondente a sua integração ou oferta separada ao ensino médio. Essas tensões entre formação geral e educação específica, que são correspondentes a cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, nas palavras de Kuenzer (2007), tem levado não síntese mas a polarização.

Observamos por tanto, que existem várias dicotomias, dentro das dualidades inerentes e operacionalizadas pelo capital, que promove as desigualdades de classes e as desigualdades educacionais. Há, portanto, inflexões e continuidades da dicotomia, ocorrendo a ruptura inicial na gênese do trabalho (manual e intelectual)

Pudemos constatar que o EMI, mantém a dicotomia educativa, por meio de suas concepções e vínculos à lógica do mercado, do empresariamento da educação que se agudizam com a crise estrutural do capital. Nesse sentido pudemos compreender que as Escolas Estaduais de Educação Profissional, é mais uma expressão dessa dicotomia educativa.

O conjunto da dissertação, partido da compreensão da categoria trabalho, do complexo da educação, seguindo da problemática da divisão social do trabalho que se desdobra na gênese da dicotomia educativa, contribui, como já foi dito, para entendermos o Ensino Médio Integrado no Brasil, na sua totalidade, perpassando também pela sua historicidade e desenvolvimento, por meio da descrição da dicotomia educativa na história da educação brasileira, que se revela nas tensões existentes entre o ensino propedêutico e profissional e, suas finalidades que surgem como desdobramento da amplificação da divisão social do trabalho do país.

Ainda para compreender os problemas da educação contemporânea e seus rebatimentos na educação profissional, recorreremos a Mészáros a fim de entender a crise econômica estrutural e seus reflexos no complexo da educação, que se expressa dentre outros, por meio das orientações dos organismos Internacionais para a educação no Brasil.

Todo esse aporte teórico, tornou possível uma compreensão mais ampla da gênese do Ensino Médio Integrado no Brasil e no estado do Ceará, por meio das Escolas Estaduais de Educação Profissional, as EEEP's. Analisamos, por fim, o relatório de gestão dessas escolas do período de 2008 a 2014. Buscamos com isso, compreender a natureza das EEEP e suas finalidades.

A partir da avaliação do relatório de gestão, compreendemos que as EEEP's defendem a concepção da cidadania na busca de um futuro mais justo a partir da formação de cidadãos críticos e ativos, porém, essa concepção esbarra nas próprias contradições geradas pelo capital, pois os complexos sociais regidos por esse sistema são imbuídos, na sua essência pelas desigualdades sociais. Corroboramos com Tonet, que advoga que uma educação em conformidade com os princípios da cidadania, tal como defende as EEEP's, não corresponde a superação das desigualdades e à uma formação voltada a emancipação humana. A possibilidade de uma formação para a emancipação que não seja restrita a emancipação política (a qual a cidadania esbarra seu limite), só será possível em outro formato de sociedade, essa regida pelo trabalho associado ao invés do trabalho alienado originado pelo capital.

A interação entre o ensino médio e a educação profissional não compromete a dicotomia educativa que incide entre o nível médio e a modalidade profissional, pois mesmo com explicitação da possibilidade de haver o ensino médio integrado pelo decreto 5.154/04, não há de fato a revogação do decreto anterior (2. 208/97), tornando ainda possível a oferta separada do ensino propedêutico e técnico. Estes estudos foram apontados por Pereira (2015). Nesse sentido as EEEP expressam a não superação da dicotomia educativa. Ainda assim, essas escolas seguem as orientações das diretrizes curriculares para a educação profissional que se volta às pedagogias do mercado (pedagogias das competências, pedagogias do aprender a aprender, empreendedorismo entre outras), favorecendo com isso uma educação voltada aos interesses imediatos dos setores empresariais. O alinhamento do projeto político das EEEP com a TESE/TEO exemplifica esses dados.

Estabelece vínculos com setores empresariais por meio dos estágios, sem nenhuma ônus as empresas concedentes, e por meio de assessorias educacionais para a formação do

empreendedor a exemplo das parcerias com o SEBRAE, Instituto aliança, e outras parcerias, tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação de gestores e professores, nos moldes da lógica da empresa.

O empreendedorismo, as competências, a formação cidadã são propostas educacionais presentes em todo o documento, incluindo a intenção com uma educação omnilateral, no entanto, esses conceitos possuem uma função ideológica de tornar o documento na sua aparência numa perspectiva interessante para os sujeitos que terão acesso a essas escolas, no caso, em sua maioria os filhos dos trabalhadores, porém se omite, ou busca tornar mais palatável a assunção das concepções e vínculos aos interesses empresariais. A ideologia do empreendedorismo serve a essa realidade pois funciona para responsabilizar os sujeitos pelos seus sucessos e seus fracasso em se conseguir o emprego. Aparece como alternativa ao desemprego crônico.

Vimos também que essas escolas pretendem tornar o ensino propedêutico mais utilitário a educação profissional, comprometendo a possibilidade de uma formação mais geral, universal ao aluno.

Enquanto não há a ruptura com essa sociabilidade, o que podemos fazer com a educação, mesmo essa presa aos condicionantes do capital, é participar das lutas sociais pela educação e em prol dos trabalhadores, e no âmbito micro social da escola, oferecer aos sujeitos um conhecimento mais amplo possível da realidade por meio dos diversos componentes curriculares, superar a formação utilitarista e pragmática, realizar uma crítica radical aos interesses da lógica empresarial nessas escolas, embora estejamos no momento de retrocesso educacional com a aprovação da reforma do ensino médio.

Diante das mudanças políticas no país após processo de impeachment, com as propostas da atual gestão do ministério da educação de reformulação do ensino médio, podemos perceber algumas tendências para esse nível de ensino, essas pautadas numa formação cada vez mais fragmentada, dicotômica à classe trabalhadora, sendo que também, essas reformas expressam o que já estava sendo proposto e concretizado nas políticas de ensino médio integrado, incluindo a experiência das escolas estaduais de ensino médio integrado no Ceará. Nesse caso destaca-se a tendência da implementação do ensino médio técnico, em detrimento de um ensino propedêutico sobretudo para as escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antônio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2ªed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

BARRADAS, Liana França Dourado. *Marx e a divisão do trabalho no capitalismo*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer CNE/CEB Nº 16/99, Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000 – 2015. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11ª ed. Brasília: Câmara Federal/ Coordenação de edições da Câmara, 2015.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian., c2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>> Acesso em 20 mai. 2016.

COSTA, César Lima. *A integração do ensino médio à educação profissional técnica no brasil: da aparência à essência*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp. 2005.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, nº 18, 2001, p. 35 – 40. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bistream/handle/11449/30074/S1413-24782001000300004.pdf?sequence=1&Allowd=y>>. Acesso em 10 jan.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Vitória, 1984.

FARIAS, Aracélia; SANTOS, Deribaldo; FREITAS, Maria Cleidiane. Ensino médio integrado no Estado do Ceará: o “Caminho de pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quixadá; RABELO, Jackline (Orgs.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013, p. 259 – 287.

FRERES, Helena de Araújo. A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des) emprego. 2008, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e empresariado. A grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 33 – 59.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 69 – 85.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

JIMENEZ, Susana. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: \_\_\_\_\_. V. & FURTADO, E. B. (Orgs.) Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs.). Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos Fortaleza. EdUECE, 2010. p. 15 – 32.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

LIMA, Marteano Ferreira. Trabalho, reprodução social e educação em Lukács. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – CMAE, UECE. Fortaleza, 2009.

LESSA, Sérgio. Capital e estado de bem-estar: O caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

\_\_\_\_\_. Para compreender a ontologia de Lukács. 4 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAIA FILHO, Osterne; JIMENEZ, Susana. Achave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: Educação pública, formação profissional e

crise do capitalismo contemporâneo. SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixada; RABELO, Jackline (Orgs). –Fortaleza: EdUECE, 2013, p. 113 – 133.

MAIA FILHO, Osterne; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Francisca Maurilene do; MORAES, Betânea. Empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In:RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs).O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A CRÍTICA MARXISTA. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 88 – 103.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010

MARX. Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo. Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. O capital. O processo global de produção capitalista. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. O capital. Crítica da economia política. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014..

MARX, Karl; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. Lisboa: Editorial "Avante!", 1997.

\_\_\_\_\_. A ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: O movimento de educação para todos e a crítica marxista. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 45 – 57.

MÉSZAROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria de transição. São Paulo, Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, MARCELO. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NIBON, Andrea Araujo Rocha. O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008 – 2014): um olhar investigativo. Monografia (Especialização em MBA Excelência em Gestão de Projetos e Processos O.).Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2014.

NOMERIANO, Aline Soares. O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.



OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013

PEREIRA, George Amaral. Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará: crítica à pedagogia do empreendedorismo. Dissertação. (mestrado acadêmico Intercampi em educação e ensino), UECE, Limoeiro, 2015.

PRADO Jr. Caio. História econômica do Brasil. 30ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria da Dores. As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das DORES. (Orgs). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das DORES. (Orgs). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13 – 30.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado (2008). Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/>>. Acesso em 13/04/2016.

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

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a escola do trabalhador sob a lógica empresarial. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 17. Ed. Petrópolis: Cortez, 1995.

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

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, C.J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008. p. 151 – 168.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, José Rômulo. O (neo) pragmatismo como eixo (des) estruturante da educação contemporânea. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação e indivíduo pragmático na crise capitalista contemporânea. In. Revista Dialectus. Ano 1, n.1, 2012, p. 38 – 52.

SOUZA, Diego de Oliveira. A saúde na perspectiva da ‘ontologia do ser social’. In. Revista Trabalho, educação e Saúde. Rio de Janeiro, V. 14, n. 2, 2016, p. 337 -354.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria Marxista de Educação. Volume II. São Paulo. Editorial Estampa, 1976.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ed. Unijuí, Ijuí, 2005.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, 2011, p. 135-145. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

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