



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

DAMARES DE OLIVEIRA MOREIRA

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: FORMANDO PARA O
MERCADO**

FORTALEZA

2017

DAMARES DE OLIVEIRA MOREIRA

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: FORMANDO PARA O
MERCADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

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)

- M837p Moreira, Damares de Oliveira.
PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: FORMANDO PARA O MERCADO / Damares de Oliveira Moreira. – 2017.
124 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha.
Coorientação: Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva.
1. Pedagogia das Competências. 2. Educação Profissional. 3. Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. I. Título.

CDD 370

DAMARES DE OLIVEIRA MOREIRA

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: FORMANDO PARA O
MERCADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Aprovada em: 20/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antonia Rozimar Machado e Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceara (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria José Albuquerque da Silva (Co-orientadora)
Universidade Federal do Ceara (UFC)

Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz – URCA
Universidade Regional do Cariri (URCA)

FORTALEZA

2017

À minha mãe, que apesar de não entender bem o que eu estou fazendo, dá-me apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me ajudou durante toda a vida e pela delicadeza de seu cuidado presente em todas as horas.

À minha mãe e meus irmãos, pelo incentivo e pelas risadas em dias de almoço em família, mas também pelo colo em situações difíceis, vocês são minha grande paixão!

Ao meu Tomaz, meu companheiro de todos os momentos... Obrigada por sua leveza em dias turbulentos. Minha vida ganhou muito mais cores depois que você chegou e me ensinou a enxergar coisas que antes eram sem sentido para mim.

À minha querida orientadora Rozimar, ou carinhosamente Rose, pelo tempo dedicado e pela paciência, sobretudo, com minhas inseguranças. Com você por perto, sinto-me mais segura ao caminhar em terras estranhas.

Aos professores da linha Trabalho e Educação: Clarice, Justino, Heulália e Maria José. Obrigada pelos ensinamentos e por viverem condizentes com aquilo que vocês nos ensinam. Para mim isso é muito significativo!

Aos professores da banca, professor Fábio e professora Maria José, pelas contribuições dadas ao meu trabalho e por, de alguma forma, trilhar comigo esse caminho por vezes solitário.

Aos meus queridos e grandes amigos Rodolfo, Aline, Phil, Carol, Rose e Melina que me encorajaram a não desistir do mestrado e, se estou nele agora, eles têm grande participação nisso. Amo-os, simplesmente!

Às amigas que fiz na FACED-UFC: Nivânia, Lorena, Maria, Júlia e Talita, vocês são minhas preciosidades, amigas que nunca imaginei encontrar... Obrigada por nunca me negarem amparo e por estarem ao meu lado em situações não tão ideais.

Aos meus companheiros de turma: Júlia, Agê, Sávio, Perla e Werber. Obrigada pelas boas conversas, pelos livros emprestados, por dividirem comigo o fardo da pesquisa e os anseios por dias melhores.

E para todos aqueles que nesse exato momento me escapa a mente, obrigada. Essa alegria não é somente minha, mas de todos que carrego em meu coração.

Eu só peço a Deus
(Mercedes Sosa / Beth Carvalho)

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria

Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucada brutalmente

Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda a pobre inocência dessa gente

Eu só peço a Deus
Que a mentira não me seja indiferente
Se um só traidor tem mais poder que um povo
Que este povo não esqueça facilmente

Eu só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente
Sem ter que fugir desenganando
Pra viver uma cultura diferente

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central investigar o conceito e os pressupostos da Pedagogia das Competências e como estes se articulam às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, destacando seus discursos e sua proposta curricular. A pesquisa adota um referencial crítico orientador da análise sobre o objeto de estudo, localizando-o no contexto mais amplo do desenvolvimento capitalista. Compreendemos que a interlocução com elementos conjunturais é fundamental para apreensão dos determinantes socioeconômicos e políticos que circundam nosso objeto. No que se refere à metodologia escolhida, considerando a necessidade de entender a totalidade e as contradições dos fatos sociais, nos apoiamos no materialismo histórico-dialético. Assim, nossa pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, com abordagem bibliográfica, documental e de campo. No primeiro capítulo, tratamos de introduzir a pesquisa em seus aspectos mais gerais. No segundo, abordamos a Educação Profissional no contexto da crise do capital e das transformações produtivas. No terceiro capítulo, analisamos a Pedagogia das Competências e suas interfaces conceituais. Finalmente, no quarto e último capítulo refletimos sobre as Escolas de Educação Profissional da rede Estadual do Ceará e suas interfaces com a Pedagogia das Competências. Os resultados da pesquisa apontam que a Pedagogia das Competências mantém laços ajustados com o sistema de produção capitalista. Suas regras encontram-se fixadas no plano mais macro do capital que é o de formar/adestrar sujeitos com características que convém ao “novo” mercado de trabalho, ou seja, homens e mulheres flexíveis, altruístas, comportados, proativos, competitivos e resilientes. A Pedagogia das Competências intervém na subjetividade dos estudantes e no ensino profissional, isso fica muito evidente, haja vista a interferência do meio empresarial na formação direta dos alunos, bem como na integração dos documentos. Nesse contexto desolador, percebemos que a educação do Brasil continua sendo marcada pelo dualismo que consiste em uma educação esteirada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para os ricos e outra balizada na concreticidade imediata e no mercado de trabalho para a classe trabalhadora. No cenário mediado pelas competências os saberes destinam-se para poucos, enquanto que a maioria permanece excluída de obter níveis mais elevados dos conhecimentos sistematizados ao longo na história da humanidade. A superação desse cenário antagônico a serviço do capital e mediado pelas competências para o mercado se impõe como condição de emancipação, implicando numa luta incessante pela construção de um novo modelo social e educacional baseado na justiça e na dignidade humana.

Palavras-Chave: Pedagogia das Competências. Educação Profissional. Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

ABSTRACT

The present research has as main objective to investigate the concept and the presuppositions of the Pedagogy of the Competences and how these are articulated to the State Schools of Professional Education of Ceará, highlighting its discourses and its curricular proposal. The research adopts a critical reference guide of the analysis about the object of study, locating it in the broader context of capitalist development. We understand that the interlocution with conjunctural elements is fundamental for apprehension of the socioeconomic and political determinants that surround our object. Regarding the chosen methodology, considering the need to understand the totality and contradictions of social facts, we rely on historical-dialectical materialism. Thus, our research is qualitative in nature, of the case study type, with a bibliographical, documentary and field approach. In the first chapter, we try to introduce the research in its more general aspects. In the second, we approach vocational education in the context of the crisis of capital and of productive transformations. In the third chapter, we analyze the Pedagogy of Competences and their conceptual interfaces. Finally, in the fourth and final chapter we reflect on the Professional Education Schools of the State of Ceará network and their interfaces with the Pedagogy of Competences. The results of the research indicate that the Pedagogy of Competencies maintains tight ties with the capitalist production system. Its rules are fixed in the macro-level of capital, which is to train / train subjects with characteristics that fit the "new" labor market, that is, flexible, altruistic, behaved, proactive, competitive and resilient men and women. The Pedagogy of Competences intervenes in the subjectivity of the students and in the professional education, this is very evident, due to the interference of the business environment in the direct formation of the students, as well as in the integration of the documents. In this bleak context, we realize that Brazil's education continues to be marked by a dualism consisting of an education based on scientific, artistic and philosophical knowledge for the rich, and another on the immediate concreteness and the labor market for the working class. In the knowledge-driven scenario, knowledge is for the few, while the majority remains excluded from achieving higher levels of systematized knowledge throughout the history of mankind. The overcoming of this antagonistic scenario at the service of capital and mediated by market competencies is imposed as a condition of emancipation, implying an unceasing struggle for the construction of a new social and educational model based on justice and human dignity.

Keywords: Pedagogy of Competences. Professional education. State Schools of Professional Education of Ceará.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCQ – Círculo de Controle de Qualidade
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
COEDP – Coordenadoria da Educação Profissional
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares
EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional
EEP – Escola de Educação Profissional
EPI – Equipamento de Proteção Individual
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCO – Fundação Christiano Ottoni
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIEC – Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
KFW – Bankengruppe
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE – Ministério da Administração Federal e Reformas do Estado
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NEBAS – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDCA – Plan-Do-Check-Act

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA – População Economicamente Ativa

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PROEJA – Programa Nacional de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROS - Partido Republicano de Ordem Social

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSB – Partido Socialista Brasileiro

SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIAP – Sistema Integrado de Acompanhamento de Programa

TCH – Teoria do Capital Humano

TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht

TESE – Tecnologia Socioeducacional Empresarial

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Evolução dos cursos técnicos ofertados de 2008 a 2014.....	53
Gráfico 2	– Números de técnicos formados pelas ETEPs.....	54
Gráfico 3	– Percentagem de jovens formados e que adentraram no mercado de trabalho de 2011 a 2014.....	57
Gráfico 4	– Renda familiar.....	104
Gráfico 5	– Escolaridade dos pais: pai.....	105
Gráfico 6	– Escolaridade dos pais: mãe.....	106
Gráfico 7	– Escolaridade dos pais: mãe.....	107

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	– Número de escolas, municípios, cursos e matrículas de 2008 a 2014.....	54
Quadro 2	– Recursos investidos nas EEEPs de 2008 a 2014.....	55
Quadro 3	– Valores gasto com estágios pelo governo do Estado de 2010 a 2015.....	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL E DAS TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS.....	23
2.1	Transformações produtivas em tempos de crise do capital e os influxos sobre a profissionalização do trabalhador.....	24
2.2	Educação profissional no brasil pós 1990: programas de projetos....	35
2.3	Escolas de Educação Profissional da rede Estadual cearense: bases legais e caracterização.....	47
3	PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SUAS INTERFACES CONCEITUAIS.....	60
3.1	A reedição da Teoria do Capital Humano no contexto da produção flexível.....	61
3.2	A Pedagogia das Competências: conceitos, concepções e pressupostos.....	68
3.3	Indícios de uma proposta pedagógica na contramão da Pedagogia das Competências.....	80
4.	AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ E SUAS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	89
4.1	O discurso das competências nos documentos oficiais das EEPs.....	89
4.1.1	<i>A Tecnologia Socioeducacional Empresarial – TESE e a Pedagogia das Competências.....</i>	94
4.2	O discurso das competências nas EEPs: a acepção dos sujeitos pesquisados.....	101
4.2.1	<i>Caracterização da pesquisa e do campo.....</i>	101
4.2.2	<i>A concepção dos sujeitos investigados.....</i>	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	120

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por acentuadas mudanças, uma delas é o advento da consolidação da educação profissional como política pública na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/96), alinhada com o ideário da Pedagogia das Competências. Um breve resgate histórico da realidade educacional brasileira nos possibilita entender as configurações sociais que impulsionaram tais mudanças.

Segundo Romanelli (2006, p. 27), com a forte demanda por educação no país, impulsionada pela necessidade de desenvolvimento e a “evolução de uma consciência social do valor da educação”, cresce a exigência das diversas camadas sociais pela expansão educacional na segunda metade século XX. Contudo, o crescimento econômico que ora se efetivava (no Brasil) não foi acompanhado, de acordo com Lessa (2012, p. 209), de um “projeto educacional amplo, universal e de qualidade”. Ao contrário disso, tinha como objetivo preparar gente para ocupar os postos de trabalho que estavam emergindo no contexto local. A ideia não era propor um projeto que ampliasse e universalizasse a educação, mas era, tão somente, responder a uma realidade econômica que se instaurava.

Dessa forma, as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho davam um novo ritmo ao mundo produtivo: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integração de setores de produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, valorização dos saberes dos proletários não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (ANTUNES, 2004).

Essas novas tendências ligadas ao mundo do trabalho fomentavam ainda mais o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que se projetava a noção de competência, atendendo a dois propósitos: institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores, garantindo uma adequação/adestramento dos indivíduos ao modelo econômico vigente; e reelaborar conceitualmente a compreensão da relação entre trabalho e escola.

Essa ideologia ganha força com as intervenções do Banco Mundial e outros organismos internacionais¹, associando o discurso de globalização às proposições capitalistas e aos processos educacionais.

O acordo firmado entre o Brasil e o Banco Mundial, sobretudo, desde os anos de 1960, trouxe uma agenda para o país de incentivo ao ensino profissional, apontando este

¹ Entre outros organismos internacionais/multilaterais, destacamos: Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Organização Internacional do Trabalho – OIT.

como salvação das desigualdades sociais, ao mesmo tempo, elemento importante para a manutenção da hegemonia do sistema capitalista (SOUSA JUNIOR, 2012). Além disso, segundo o Banco Mundial e demais organismos, a educação é também responsável pelo desenvolvimento ou por melhorar as competências e habilidades dos indivíduos, discurso amplamente divulgado pelas empresas e inscrito nos documentos que orientam a política educacional de ensino profissional. Vale salientar que a maneira como essas competências e habilidades são transmitidas/operacionalizadas passa, invariavelmente, por valores e conhecimentos que atendam às necessidades do capital.

É importante pontuar que a Pedagogia das Competências é assunto antigo, presente desde os modos de produção fordista/taylorista. Atualmente ela integra uma ampla corrente educacional contemporânea, contida no Relatório de Jacques Delors apresentado na comissão internacional da UNESCO. Dessa forma, ela consiste em: aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude² (DELORS, 1991).

No Ceará, após o lançamento do programa Brasil Profissionalizado em 2007, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, criou a rede estadual de Escolas de Ensino Profissional e concomitante a isso introduziu fortemente o discurso das competências nessas instituições.

O argumento fulcral contido nos documentos do governo é que a partir do momento em que os estudantes absorvem essas habilidades eles, imprescindivelmente, são capazes de desenvolver as aprendizagens por si mesmo, isso em qualquer esfera da vida, enquanto que aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia, ao contrário disso, muitas vezes até seria um obstáculo para esses discentes (DUARTE, 2000). Assim, é notório que o conhecimento advindo por meio dessa perspectiva, não propõe o debate sobre a luta de classe e nem a ruptura com o sistema, entretanto, é mais uma ferramenta que alimenta a gerência do capitalismo.

Atualmente no Ceará, temos acompanhado um forte investimento nas Escolas Estaduais de Educação Profissional e, conseqüentemente, as ideologias que envolvem a sociedade concernente a esses espaços. Atrelado a isso, a doutrina da pedagogia das competências aparece como categoria central nas diretrizes curriculares.

² Esses quatro ‘aprenderes’ foram denominados de quatro pilares da Educação e passaram a demarcar todo o currículo da Educação Brasileira e em 2002, foi acrescentado o pilar aprender a empreender.

Um estudo preliminar dos documentos norteadores em EEPs nos permitiu perceber que a finalidade não é produzir o conhecimento necessário para preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e situá-lo de forma consciente e politizada na luta de classe, mas desenvolver habilidades genéricas e flexíveis de modo que eles possam se adaptar facilmente aos ditames do capitalismo, isto é, o foco é o mercado de trabalho e não o acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade sobre uma base coletiva.

Nesse sentido, é importante acompanhar o real movimento da exploração capitalista. E a escola profissional com suas propostas pedagógicas funciona como uma das respostas às demandas do capital. Surge, portanto, um “novo” tipo de trabalho que sintetiza uma “nova” concepção de mundo e que fornece ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação, ao passo que ele continua suprindo as necessidades do capital.

É preciso pensar sobre a categoria trabalho em seu sentido ontológico, e provocar o desvelamento da ideologia propagada que culmina na manutenção da ordem vigente (SOUSA JUNIOR, 2009). É necessário desmistificar os discursos que se revestem de uma falsa preocupação com o homem, alegando a formação em todas as suas dimensões e integralidade, quando, na realidade, o que está em voga são representações abstratas do conhecimento, em que o saber teórico é divorciado da práxis, corroborando, ainda mais, com a subtração do trabalhador.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a Pedagogia das Competências articulada às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará assume caráter emergencial, visto que cada vez mais o conhecimento é submetido à manutenção do capital. Essa dinâmica subordina o homem à exploração de mão-de-obra, tirando dele possibilidades de emancipação por meio de seu trabalho.

Isto posto, a pesquisa terá como ponto de partida, as seguintes questões: Como se manifestam as ideias do ensino baseado em competências na Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE, tendo em vista que esta se constitui um dos documentos norteadores dessas escolas? Em que sentido o discurso das competências interage com a construção do projeto pedagógico? Visa à conformidade social ou a omnilateralidade do ser?

Buscando resposta às questões acima, elegemos como objetivo geral investigar o conceito e os pressupostos da pedagogia das competências e como estes se articulam às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, destacando principalmente os discursos que balizam essas escolas.

De forma mais específica pretendemos: analisar o contexto socioeconômico hodierno e suas relações com as EEPs; caracterizar as EEPs; analisar conceitos e pressupostos da pedagogia das competências; caracterizar as ideologias presentes nas EEEP do Ceará e sua relação com a Pedagogia das Competências.

A noção de competência consolida-se no modelo fordista-taylorista de produção, em torno do qual se definiram tanto os padrões de formação quanto os de trabalho. Sobre isso Kuenzer afirma que, “a divisão social e técnica do trabalho, fundamenta-se na parcelarização, o que faz com que a competência assuma o significado de saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que da atividade intelectual” (2007, p. 15). Dessa forma, o modelo, ora vigente, ocupava-se em gerir a vida social e produtiva, desenvolvendo habilidades baseadas na experiência que pudessem sustentar o sistema.

Da década de 1970 em diante constitui-se mundialmente um conjunto de inovações nas diversas instâncias da vida social. Essas mutações ocorreram no campo produtivo ao lado da reestruturação política que se apresenta como o neoliberalismo. A ofensiva neoliberal constitui uma nova forma de ser da estabilidade política que implica uma reforma do Estado burguês. O novo modelo político, na verdade, é um Estado para o desenvolvimento do capital que contém dentro de si novas contradições sociais e novas necessidades.

Nesse contexto, atrelado ao neoliberalismo, aparece o modelo toyotista que tem como característica novas formas de organização e gestão do trabalho, como por exemplo, automatização, flexibilização e controle de qualidade total (ANTUNES, 1995; MÉSZÁROS, 2005; ALVES, 2000). Sobre o assunto, Alves assinala:

O que temos caracterizado como novo complexo de reestruturação produtiva, cujo ‘momento predominante é o toyotismo, promoveu mudanças estruturais no mercado de trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais com rebatimentos decisivos nas políticas educacionais e demandas formuladas à escola (2000, p. 249).

Assim, o capitalismo passa a exigir da sociedade um domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. Nestas condições, o próprio sistema trata de elaborar estratégias com as quais reestabelece categoricamente o seu padrão de acumulação.

Não obstante, essas mudanças trouxeram uma série de transformações alterando a configuração do modelo de produção e afetando de diversas maneiras a estrutura social, sobretudo na forma de organização da classe dos trabalhadores assalariados (CHESNAIS, 1995). Agora, o mercado demanda o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, por meio de processos pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação

profissional. A instituição escolar passa a ser o veículo principal para a aquisição dos conhecimentos que permitam a adesão das competências necessárias para a inserção na vida produtiva (ALVES, 2000; DUARTE, 2000).

Segundo a lógica capitalista, para que essas mudanças tenham implicações mais eficazes, a escola aparece como instrumento ideal. Funciona como disseminadora de seus valores. Diversos autores apontam esta perspectiva da escola como instituição capaz de propagar as ideias do poder dominante em voga (GRAMSCI, 1982; ALTHUSSER, 1974). Os mecanismos de reprodução são diversos e é por isso que o discurso da pedagogia das competências ganha destaque dentro dessa política, pois trabalha também na criação de hábitos que formam sujeitos para a aceitação, conformação e naturalização das relações de poder.

O que fundamenta o estímulo à prática das competências são demandas decorrentes da reestruturação produtiva. Gramsci (1982) já nos advertia sobre a necessidade de disciplinamento mediante a racionalidade do capital. Diante dessa ótica, a escola expressa e reproduz a prática fragmentada produzida pelo capitalismo, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (KUENZER, 1998).

Ademais, Duarte (2000, p. 38), define com bastante evidência o caráter da Pedagogia das Competências:

Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformação radical na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

No cenário atual, a educação e os princípios que a cercam não se “voltam às necessidades das pessoas e dos grupos que sofrem com as desigualdades, mas às necessidades de competitividade e lucro das empresas” (POYER, 2007, p. 151). Sendo assim, as competências, além de desenvolverem conceitos que fomentam a concepção capitalista, ela é também responsável por alavancar o discurso da competitividade. A prerrogativa parte do pressuposto de que todos estão num mesmo ponto e que os conhecimentos estão na mesma medida para todos. Esse tipo de ilusão transfere para os indivíduos um problema que o próprio sistema cria, fazendo com que eles desenfreadamente busquem qualificação para

estarem aptos ao mercado, e em contrapartida, permaneçam cada vez mais alienados em relação a sua real condição.

Essas ideologias mencionadas acima chegam com muito mais força nas escolas profissionais. A estratégia é a readaptação das ideias de qualidade total para a instituição escolar. A perspectiva pregada é a de que os pais e alunos são os clientes, enquanto a escola é a empresa que presta serviço. A escola se reduz a um verdadeiro negócio (FRIGOTTO, 2011). Nesse sentido, as escolas se configuram também como espaços de desenvolvimento de competências que articulam a chegada do conhecimento até esses “clientes”. No entanto, esse conhecimento não encontra ressonância na práxis. Em outras palavras, é um conhecimento que reifica o trabalhador. Em relação a isso, Antunes (1995, p. 34) vai destacar o surgimento de um “estranhamento pós-fordista”, cuja característica maior se dá pelo “envolvimento cooptado, que possibilita apropriar-se do saber e do fazer do trabalho”. Isso porque o trabalhador, agora, além de agir, tem que pensar para o capital (WOLF, 2004).

A aplicação da Pedagogia das Competências dentro das escolas profissionais é imprescindivelmente, característica do ideário neoliberal comprometido em preparar os indivíduos para o mercado, segundo suas próprias bases, pois, não é a toa que o modelo de gestão da instituição em questão está baseado na Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE; e esta por sua vez, está fincada na Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO³. A ideia é trazer todo o aparato empresarial para o interior da escola, e este atuar nas questões que vão desde currículo, planejamento, execução, até a avaliação.

Isso tem desdobramentos seríssimos, pois atua diretamente sobre a criatividade, capacidade exclusiva do trabalho vivo para expropriar e conseqüentemente apropriar-se, pelo capital, de sua dimensão cognitiva. Mészáros (2006, p. 22) assevera que “não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal é insuperável nas sociedades de classe”. E, com efeito, enfraquece as críticas radicais ao capitalismo e a luta por uma revolução que leve a superação do capital, gerando a ilusão de que as mudanças ocorridas no campo produtivo e na dimensão educacional são características dessa superação.

A apreensão desses elementos contextuais é fundamental para entender os determinantes socioeconômicos e políticos que circundam o tema estudado.

³ Nunca é demais realçar que o grupo empresarial Odebrecht que serve como inspiração e molde direto das escolas de EEPs do Ceará, é o mesmo que está seriamente envolvido na Operação Lava Jato.

No que se refere à metodologia adotada ao exame do objeto, compreendendo a necessidade de considerar os fatos sociais, nos apoiamos no materialismo histórico-dialético. A pesquisa é de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico, documental e de campo.

O estudo bibliográfico, para a compreensão dos elementos contextuais, apoiou-se no exame das obras de Marx e Engels, “Ideologia alemã” (2007) e “Manifesto Comunista” (2010); Marx, “O Capital”, (2013), “Contribuição à crítica da economia política” (2008), “Manuscritos econômico-filosóficos” (2010) e “Miséria da filosofia” (2009); Mészáros, “Para além do capital (2011), “Educação para além do capital” (2008), “A teoria da alienação em Marx” (2006) e “O século XXI: socialismo ou barbárie” (2012); Gramsci, “Americanismo e fordismo” (2008) e “Os intelectuais e a organização da cultura” (1982); Lukács, “Lenin” (2012); Antunes, “Adeus ao trabalho?” (1995) e “Os sentidos do trabalho” (2009); Harvey, “Os limites do Capital” (2013); Chesnais, “Mundialização do capital” (1995); Althusser, “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” (1974); Alves, “O novo e precário mundo do trabalho” (2000); Pinto, “A organização do trabalho no século 20” (2010); Bianchetti, “Modelo neoliberal e políticas educacionais” (1997).

Para analisar as políticas, conceitos e concepções de educação profissional foram apreciadas as obras de Frigotto, “Educação e a crise do capitalismo real” (2010) e “A produtividade da escola improdutiva” (2010); Duarte “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação” (2003) e “Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana” (2000); Sousa Junior, “Marx e a crítica da educação” (2010); Lessa, “Educação e formação para o trabalho” (2012); Poyer “Sociologia da educação” (2007); Ponce, “Educação e luta de classes” (2010); Saviani, “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2013) e “Pedagogia histórico-crítica” (1991); Saviani e Duarte, “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar” (2012); Nosella, “Qual o compromisso político?: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura” (2002); Kuenzer, “Pedagogia da fábrica” (1995); Ramos, “A pedagogia das competências” (2006); Romanelli, “História da educação no Brasil” (2006); Shiroma, Moraes e Evangelista “Política Educacional” (2007).

A análise documental se debruçou sobre o exame das seguintes leis, decretos e portarias: Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, Lei do Plano Nacional de Educação – PNE nº 13.005/14, Lei nº 11.741/08 e Lei estadual nº 14.273/08; Decreto nº 2208/97, Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 6.302/2006, Decreto nº 6.094/2007 e Decreto nº 30.933/2012; Portaria do MEC nº 646/97 e Portaria do MEC nº 1005/97.

A pesquisa de campo ocorreu no período de abril e maio de 2017, em uma Escola Estadual de Educação Profissional, situada no bairro de Messejana, em Fortaleza com o uso das técnicas investigativas: observação, diário de campo e aplicação de 60 (sessenta) questionários com discentes.

No primeiro capítulo, abordamos a educação profissional no contexto da crise do capital e das transformações produtivas. Para tanto, primeiramente, discorremos sobre as transformações produtivas em tempos de crise do capitalismo e os influxos sobre a profissionalização do trabalhador. Em seguida, apresentamos um histórico da educação profissional no Brasil pós 1990, destacando programas e projetos elaborados desde então. Por último, discutimos as escolas de educação profissional da rede estadual cearense, caracterizando-a e expondo suas bases legais.

No segundo capítulo, analisamos a Pedagogia das Competências e suas interfaces conceituais. Em primeiro lugar, tratamos de compreender a reedição da Teoria do Capital Humano no contexto de produção flexível, pontuando sua estreita relação com os paradigmas do ensino via competência. Logo após, examinamos conceitos, concepções e pressupostos da Pedagogia das Competências dentro do contexto, social, econômico, político e pedagógico, defendendo que existe toda uma inter-relação das instituições que compõem a sociedade para garantir a constante acumulação do capital. No último tópico ainda deste capítulo, apontamos alguns indícios de uma proposta pedagógica radicalmente contrária da pedagogia das competências e sua visão reducionista de educação.

Finalmente, no terceiro e último capítulo examinamos as interfaces das escolas de educação profissional da rede estadual do Ceará com a Pedagogia das Competências. Inicialmente, averiguamos o discurso das habilidades e competências nos documentos oficiais das EEPs, dentre eles, destacamos a TESE que representa o ápice da utilização de tal preceito pedagógico. Por fim, verificamos o discurso das competências nas EEPs, considerando a aceção dos sujeitos pesquisados. Nesse tópico final, caracterizamos a pesquisa de campo e expomos as concepções dos sujeitos investigados, relacionando com autores trabalhados anteriormente.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL E DAS TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressivamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural. Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar” (Bertolt Brecht).

O presente capítulo almeja analisar a Educação Profissional no contexto da crise do capital e das transformações produtivas. Para tal tarefa, consideramos pertinente partir das transformações produtivas em tempo de crise do capital e os influxos que esta provoca sobre a profissionalização do trabalhador. Entendemos que o objeto de nossa pesquisa não pode ser analisado isoladamente, mas precisa ser contextualizado no processo histórico, visto em sua totalidade para que nos apropriemos o máximo possível e, portanto, possamos fazer as devidas mediações.

Julgamos substancial o exame da Educação Profissional no Brasil pós 1990, considerando Programas e Projetos empreendidos no país durante esse período. Compreendemos que a análise desses elementos é fundamental para realizarmos uma crítica concisa a respeito da Educação Profissional no Ceará e traçarmos um paralelo com a política desencadeada em âmbito mundial.

Por fim, abordaremos a Educação Profissional no Ceará, elencando suas bases legais e situando-a no processo político mais amplo, a saber, o neoliberalismo. Em cada tópico, buscaremos identificar como as concepções políticas e econômicas desembocam na educação e quais as implicações disso no processo formativo da classe trabalhadora.

2.1 Transformações produtivas em tempo de crise do capital e os influxos sobre a profissionalização do trabalhador

As transformações ocorridas no mundo produtivo trouxeram inúmeras mudanças nos diversos setores sociais. A finalidade dessas transformações, grosso modo, foi a de salvaguardar o capital, garantindo sua permanência enquanto sistema preponderante de acumulação de riquezas. Para compreendermos melhor essas metamorfoses e suas implicações na vida dos sujeitos é preciso, de imediato, acentuar que o capital em diversos momentos da história apresentou crises profundas que sinalizavam, notadamente, as fragilidades no cerne de sua estrutura. Decorrente de um contexto de crise, a ordem

sociometabólica⁴ do capital, que segundo Mészáros (2011), possui características expansionistas, destrutivas e incontroláveis⁵, tem suas engrenagens desestabilizadas, o que coloca em xeque sua supremacia controladora e acumulativa.

As crises do capital estão relacionadas, fundamentalmente, com a busca de sua reprodução crescente. Em decorrência disso, suas contradições se afluam, expressando, consideravelmente, a diminuição das taxas de lucro. As contradições presentes nesse processo são intrínsecas à natureza da produção capitalista, ou seja, “o processo de acumulação leva o sistema a expandir-se mais que suas possibilidades de realizar o que produz e, com isso, determina o aparecimento de crises mais agudas” (FRIGOTTO, 1984). De acordo com Marx e Engels:

O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu seio. E de que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las (2010, p. 45).

Não obstante, à medida que as crises se agravam, reações da burguesia também se asseveram no bojo dos processos produtivos. Começa-se a erigir saídas que representam uma nova reestruturação do capital, significando, dentro dessa lógica de colapso econômico, formas cada vez mais aviltantes de extração de mais-valia e expropriação intensificada no que diz respeito ao saber fazer do trabalhador.

Dentro dessa configuração de crise, a classe detentora do capital vai reorganizando seus meios de dominação como forma de responder a essa complexa situação fenomênica que ameaça a estabilidade do sistema. Para isso, é necessário que ela – a burguesia como classe detentora do capital – atinja o âmago das relações sociais, ou seja, o trabalho em todas as suas dimensões, e, paralelamente, conte com um importante aliado que assegura sua permanente legitimidade: o Estado. Vejamos, então, como acontece a descaracterização do trabalho no modo de produção capitalista; qual o papel desempenhado pelo Estado frente as crises do sistema; e, por último, mas todavia relevante, as mudanças no campo produtivo e suas respectivas incidências na profissionalização do trabalhador.

⁴ A expressão sociometabólica é largamente utilizada por István Mészáros, que compreende a natureza do capitalismo como um sistema minuciosamente orgânico em sua estruturação.

⁵ Essas características desenvolvidas por Mészáros indicam que o capitalismo se comporta sempre numa dimensão contínua de crescimento, destrói o homem enquanto ser social para obtenção de mais-valia e é incontrolável porque precisa permanecer enquanto sistema totalitário.

Marx, em “O Capital”⁶, expõe diligentemente o processo de formação humana presente no ato do trabalho. Para o autor, o trabalho representa condição vital para homens e mulheres em sua luta pela sobrevivência. É por seu intermédio que a espécie humana se distingue dos outros animais, domina a natureza e a transforma. É uma experiência dotada de criatividade e de sentido, que suscita mudanças no mundo natural na mesma proporção em que o homem transforma a si mesmo, bem como, aprofunda as relações sociais existentes. Sem a perspectiva do trabalho a vida humana não seria possível.

Paradoxalmente, no modo de produção capitalista, o trabalho foi subsumido à lógica de valorização da mercadoria. Dessa forma, sua função se restringe ao fato de ser gerador de lucros. Isso porque na dinâmica produtiva do sistema do capital, o valor de uso dos objetos torna-se secundário, enquanto que o valor de troca assume uma condição radicalmente maximizada. A esse respeito, Antunes, tendo como referência a obra de Mészáros, declara:

A explicação disso está na sua finalidade essencial, que não é outra senão “expandir constantemente o valor de troca, ao qual todos os demais – desde as mais básicas e mais íntimas necessidades dos indivíduos até as mais variadas atividades de produção, materiais e culturais, - devem estar estritamente subordinados” (1995: 14). Desse modo, a “completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca – no interesse da autorrealização expansiva do capital – tem sido o traço mais notável do sistema do capital desde sua origem” (1995: 522). Ou seja, para converter a produção do capital em propósito da humanidade era preciso separar valor de uso e valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo (2009, p. 23).

Além disso, no movimento de supremacia do valor de troca, o trabalhador tem suas potencialidades humanas (física, emocional e intelectual) absorvidas na perspectiva de produção de sobre-trabalho. Para ser considerado útil dentro desse processo, “não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia” (TUMOLO, 2005, p. 254). Ele mesmo, o trabalhador, é reduzido à condição de mercadoria, tornando-se “a mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e a grandeza de sua produção” (MARX, 2010, p. 79).

Mészáros analisa que “o capital é um modo de controle que se sobrepõe a tudo o mais, antes mesmo de ser controlado” (2011, p. 98). Nesse sistema, os meios mais inescrupulosos são adotados para imprimir nos indivíduos suas exigências e assim, sujeitá-los aos seus imperativos, que em última instância se traduzem na extração da mais-valia por intermédio da exploração do trabalho. Importa ressaltar que esse controle é parte do conjunto de ações que viabilizam o funcionamento estrutural do capital; dessa forma, esse complexo de

⁶ Ver capítulo 5 do livro “O Capital”.

dominação força o envolvimento dos seres sociais no ambicioso projeto de acumulação ou os descarta, no caso deles não se adequarem ao sistema.

A estrutura de dominação totalizante⁷ se desdobra também na divisão da sociedade em classes e na massificação daquilo que o economista, Adam Smith, tanto enaltecia: a divisão do trabalho como elemento fundamental para a extensão do mercado. Ele não deteve esforços na defesa da divisão do trabalho como fator determinante para alavancar a produção, ao contrário, tornou isso princípio básico na obtenção de riquezas, desconsiderando seu caráter social que se manifesta, dentre várias outras maneiras, como mutilador da classe trabalhadora (MARX, 2013).

Além desses aspectos, para que tenhamos uma compreensão que, pelo menos, se aproxime da totalidade da força controladora do sistema do capital, não podemos deixar de mencionar o papel do Estado e sua estrita relação com os interesses da classe dominante. Marx e Engels no “Manifesto comunista”, já nos alertavam a respeito do Estado afirmando que “cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente” (2010, p. 41) e que “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (2010, p. 42).

Lukács (2012), ao abordar a questão do Estado, elucida que no jogo de forças entre proletários e burgueses, o poder do Estado é considerado um dos maiores instrumentos para a manutenção da dominação de classe. Para o autor, além da burguesia se utilizar do controle do Estado em função de sua ordem, ela internaliza nos indivíduos a ideia de que esse é o único modo concreto de vida, sendo sua organização imutável.

O Estado não somente se associa e dissemina a ideologia capitalista, mas legitima ora entusiasmadamente, ora sutilmente a ação da burguesia, de maneira que esta encontra solo fértil para seu desenvolvimento desenfreado. Nessa perspectiva, os sentidos subjacentes que a democracia assume dentro do Estado burguês sob os enfoques do capital, se traduzem como medidas oportunistas de cooptação dos sujeitos, gerando a falsa ilusão de que o poder e a participação nas decisões estatais estão igualmente distribuídos.

A concepção de democracia presente no Estado burguês aparece numa posição contrarrevolucionária, pois, fragiliza o conceito de coletividade, escamoteia as contradições que se evidenciam e oculta do proletariado o caráter fetichista contido nas relações sociais por meio da estrutura capitalista. Lukács enfatiza:

⁷ Para Mészáros: “A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle [...]” (2011, p. 96).

Aqui [se referindo à democracia no Estado burguês], no entanto, esquece-se somente – somente! – o pequeno detalhe de que os homens não são indivíduos abstratos, cidadãos abstratos, átomos isolados de um todo estatal, mas são, sem exceção, homens concretos, que ocupam um lugar determinado na produção social e cujo ser social (e, com isso, seu pensamento, etc.) é determinado por essa posição. A democracia pura da sociedade burguesa anula essa mediação: ela liga imediatamente o indivíduo puro simples, o indivíduo abstrato, com a totalidade do Estado, que, nesse contexto, aparece de modo igualmente abstrato. Já por meio desse caráter formal essencial à democracia pura, a sociedade burguesa é pulverizada politicamente (2012, p. 82).

Frigotto (1984) nos apresenta o aspecto intervencionista que o Estado adquire no movimento orgânico do capital. Segundo o autor, na sociedade capitalista o Estado assume função singular de interferir na esfera econômica e mediar os conflitos que se manifestam a partir das crises. Disfarçado por uma pseudo-neutralidade, o Estado redefine as bases da sociedade à medida que a produção capitalista assume novos formatos e novas necessidades. O autor acrescenta:

A visão de um Estado neutro e com função marginal no âmbito do mercado se sustenta como tal e tem seu efeito esperado até que o processo de acumulação atinge um nível de concentração e centralização que não afeta o padrão de referência por onde passam os interesses intercapitalistas – a taxa média de lucro (1984, p. 106).

Dessa forma, o referido teórico (ibidem) compreende que o Estado passa a ser, então, o empreendedor da ordem burguesa. Ele não apenas desorganiza a classe trabalhadora, e com isso, a torna alvo fácil da manipulação da classe dominante; mas, chancela leis e viabiliza políticas públicas que claramente são movidas devido às exigências de permanência do capitalismo. O fato é que a unificação de interesses burgueses, legitimados pelo Estado, além de descaracterizar o trabalho de seu sentido original, é responsável também por subverter politicamente e ideologicamente a massa trabalhadora, com o intuito de aprofundar os dispositivos dominantes que subordinam a sociedade no processo de valorização do capital. Na visão de Frigotto,

O Estado intervencionista, em suma, vai-se caracterizar como o patamar por onde passam os interesses intercapitalistas, e cumpre a um tempo e de modo inter-relacionado: uma função econômica, enquanto cada vez mais se torna ele mesmo produtor de mais valia ou garantindo, por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; uma função política, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma função ideológica enquanto se apresenta como um mediador do bem comum, uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes (1984, p.119).

Assim, determinações burguesas são amparadas pelo Estado, com vistas a não extirpação da arquitetura social vigente. Surgem, nesse cenário, novas formas de organização

social, imprescindíveis às leis de expansão do capital. O que está em jogo é a garantia do engajamento das mais distintas instâncias da sociedade no projeto capitalista; logo, o Estado assume a função de alçó das reformas em curso, reverberando efetivamente na vida do trabalhador, mais especificamente na formação exigida pelo mercado.

Destarte, em se tratando de profissionalização, cabe imprimir nos sujeitos que constituem a classe trabalhadora as noções inerentes ao padrão requerido pelo capital, fortalecendo suas bases e constituindo uma nova concepção de profissional a partir dos moldes hegemônicos (SOUSA JUNIOR, 2010; FRIGOTTO, 1984; KUENZER, 1995).

Com efeito, a profissionalização da classe-que-vive-do-trabalho⁸ tem estrita relação com o modo de produção em voga. Marx (2009, p. 139) já nos chamava atenção que “à medida que a burguesia se desenvolve, desenvolve-se no seu interior um novo proletariado”, ou seja, um proletariado que esteja apto a suprir as demandas do capital. Essa aptidão nos signos burgueses, nada mais é do que uma formação para o trabalho, imposta por uma classe em detrimento da outra.

O interesse da classe dominante pela profissionalização do trabalhador decorre das próprias “condições econômicas da vida burguesa” (MARX, 2009, p. 139). No ideário capitalista é necessário que repousem sobre o trabalhador atribuições que assegurem o desenvolvimento do capital em escala contínua, numa proporção ajustada com a alienação e reificação dos sujeitos. Essas aspirações só se tornam possíveis dentro de uma concepção ideológica envolvendo o todo social, inclusive, o processo educativo desses sujeitos históricos.

Ao analisarmos, pois, a aceleração industrial – iniciado no final do século XIX – como atividade econômica basilar para o desenvolvimento do capitalismo, assistimos, concomitantemente, a necessidade da indústria no que diz respeito à profissionalização e à qualificação da mão de obra necessária para o trabalho nessa “nova tendência” produtiva.

Estratégias foram elaboradas dentro e fora do espaço de trabalho, visando “aumentar as escalas de produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir custos de transporte etc.” (PINTO, 2010, p 19). Dentro das indústrias foram aplicadas técnicas sistematizadas por agentes da administração, com vistas ao aumento da produtividade, enquanto que fora do ambiente de trabalho essas técnicas foram também fortemente consolidadas no âmbito educacional, a fim de introduzir nos indivíduos as novas regras do mercado. As políticas públicas que orientavam a formação dos sujeitos pertencentes a classe

⁸ Expressão cunhada por Antunes (2009), para demonstrar a existência e ampliação da classe trabalhadora e se contrapondo autores que justificam o fim desta.

trabalhadora passavam, indubitavelmente, por questões demandadas pela economia vigente. Sobre isso, Shiroma, Evangelista e Moraes argumentam:

Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava [...] (2007, p.13).

Sobre as técnicas empregadas no setor industrial destacamos, rapidamente, o binômio taylorismo-fordismo, que durante várias décadas impulsionou a produção que se constituía com o alargamento da indústria. Doravante, adentraremos no Toyotismo, entretanto, em todos eles, procuramos discutir as repercussões no mundo do trabalho e na profissionalização do trabalhador, partindo da compreensão que ambos estão do mesmo lado da moeda; primeiro, porque para que haja progresso no capitalismo, o trabalhador precisa estar munido das competências básicas que o mercado exige; segundo, a formação precisa garantir a sustentação necessária para o constante avanço da produção, gerando, assim, um ciclo visceral.

Frederick Wislow Taylor (1856-1915), idealizador do taylorismo, percebeu que um trabalhador poderia contribuir muito mais com a produção através de um suporte sistemático de controle sobre seu tempo de trabalho. Observando o andamento da fábrica, ele chegou a conclusão de que “se subdividisse ao extremo diferentes atividades em tarefas tão simples quanto esboços de gestos, passando então a medir a duração de cada movimento com um cronômetro, o resultado seria a determinação do tempo “real” gasto para se realizar cada operação” (PINTO, 2010, p. 26). No empuxo dessas análises, Taylor tentava convencer de que quanto mais o trabalhador produzisse, mais lucro seria obtido e, portanto, mais empregos com melhores rendas⁹ (ANTUNES, 2009). Um grande equívoco! Gramsci, ao abordar esse assunto, desvenda o significado do taylorismo nas sociedades capitalistas:

O maior esforço coletivo conferido até agora para criar, com extraordinária rapidez e com a consciência da finalidade nunca vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem. A expressão consciência da finalidade pode parecer no mínimo espirituosa a quem recorde a frase de Taylor sobre o gorila amestrado¹⁰. Taylor, de fato, exprime com cinismo brutal a finalidade da sociedade americana, de

⁹Taylor elaborou sua ciência a partir de alguns elementos: “Primeiro – Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos. Segundo – Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. [...] Terceiro – Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida. Quarto – Manter divisão equitativa de trabalho e de responsabilidade entre a direção e o operário” (TAYLOR, 1970; *apud* PINTO, 2010, p. 22).

¹⁰ Segundo Gramsci, Taylor considerava que um gorila amestrado poderia realizar o trabalho efetivado por um operário, se assim fosse treinado.

desenvolver no trabalhador posturas maquinais e automáticas, eliminar o antigo senso psicofísico do trabalho profissional qualificado, que demandava uma participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente. Mas na realidade essas são novidades originais. Trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que foi iniciado com o nascer do próprio industrialismo, fase que é só mais intensa que as precedentes e se manifesta nas formas mais brutais (2008, pp. 66 e 67).

Henry Ford (1862-1947), organizador do fordismo, ampliou uma série de mecanismos, inclusive o taylorismo, que eram desenvolvidas por empresas da época, mas sua ideia básica era padronizar os produtos fabricados e produzi-los numa escala expansiva que, segundo ele, acarretaria na diminuição dos custos e provocaria um aumento no consumo¹¹. A respeito do consumo, Ford também se mostrou inovador, pois imprimiu nos indivíduos o consumo de produtos padronizados fabricados em série (ANTUNES, 2009; PINTO, 2010).

De certo, as mutações ocasionadas pelo padrão taylorista-fordista designava elevação e regularização da produtividade. No entanto, a consecução dessa nova ordem empresarial não se restringia apenas aos aspectos econômicos, mas continha forte influência na aprendizagem do trabalhador. O que estava em questão não era mais os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do sujeito, mas sim, se ele executaria sua parcela de trabalho dentro de um tempo específico, não comprometendo, assim, o todo da produção. O que se verifica na era taylorista-fordista é a fragmentação do trabalho reduzindo densamente o processo de aprendizagem do trabalhador. Antunes considera, acerca dessa questão:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de manter a intensidade na extração do sobretrabalho. [...] Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2009, p.39).

Nesse mesmo raciocínio taylorista-fordista seguiram também as propostas educacionais, que se concentraram em formular políticas em consonância com o processo de industrialização vigente. O que estava sendo veiculado nos espaços escolares era uma pedagogia que tinha como referencial as máximas da organização da fábrica.

No Brasil, cuja indústria ainda apresentava características incipientes em virtude da prevalência do modelo agrário exportador, essa concepção ficou bastante evidente,

¹¹ É importante acentuar que no fordismo as esteiras transportadoras foram usadas em larga escala, fortalecendo a produção em massa.

sobretudo, com medidas implantadas pelo Estado Novo em 1937. Para Shiroma, Evangelista e Moraes, a constituição estabelecida nesse período, incluiu a educação “em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a “questão social” e combater a subversão ideológica” (2007, p. 22). Isso se configura, ao nosso ver, como uma grande façanha, pois uma educação com fins econômicos e sem reformas estruturais, jamais teria fôlego para tão grande responsabilidade.

O ensino da classe trabalhadora no Estado Novo passou a ser alvo de bastante debate, o que reverberou no ensino pré-vocacional e profissional. Compreendia-se que o provimento do ensino era do Estado, porém, o setor industrial e os sindicatos econômicos também estavam incumbidos de realizar essa tarefa (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2007). Assim, fica claro que o que estava em disputa não era um processo educativo que elevasse a consciência dos sujeitos, mas uma formação para o trabalho que tivesse como bandeira aspectos pertinentes do mercado que ora se efetivava.

Entre 1942 e 1946, com a chamada Reforma Capanema, vários decretos-leis foram sancionados de maneira que confirmam o exposto, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Alguns deles são: Lei Orgânica do Ensino Industrial; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Lei Orgânica do Ensino Comercial; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, quase todas, senão todas, as deliberações advindas do Estado à educação, admitiam concretamente que a escola teria um caráter formador de mão de obra para ocupar os postos de trabalho que a indústria requeria. A respeito disso, entendemos perfeitamente a permanência da escola dualista e, portanto, o porquê de reformas superficiais e imediatistas. Segundo Kuenzer,

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas taylorista-fordista de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes. (2010, p. 1156)

Em linhas gerais, a profissionalização do trabalhador oferecida pelo Estado, naquele momento, caminhava abraçada com o ideário da sociabilidade burguesa, conseqüentemente, não é difícil reconhecer dentro desse emaranhado, por exemplo, as

relações estranhadas, a extração da mais-valia e a mercadoria fetichizada; expressões típicas da natureza do capital (SOUSA JUNIOR, 2010; FRIGOTTO, 1984; MÉSZAROS, 2008).

Com efeito, o binômio taylorista-fordista se desenvolveu de maneira exacerbada nas sociedades capitalistas centrais, inclusive, no período da I e da II Guerra Mundial. Em seguida, ele se difundiu também nos países periféricos, disseminando suas concepções civilizatórias, tornando-os parte da conjuntura produtiva e consumista, ou seja, atingiu dimensões mundiais.

No entanto, a partir dos anos de 1970 o capitalismo começou a apresentar sinais de fragilidade, iniciando nos países centrais e refletindo, evidentemente, nos periféricos. Acontecimentos díspares corroboraram para o surgimento da crise. Alguns deles foram: (I) queda da taxa de lucro, devido ao aumento da força de trabalho conquistado por meio da luta dos trabalhadores nos anos pós-45; (II) enfraquecimento do padrão taylorista-fordista; (III) maior concentração de capitais; (IV) esgotamento do Estado do bem-estar social; (V) desemprego estrutural; (VI) crise nos preços do petróleo¹² (ANTUNES, 2009).

De fato, a crise que se instalava exigia respostas que reorganizasse o capital numa perspectiva global. Para isso era preciso desenvolver novas formas de dominação e extração da mais-valia. Antunes compreende que nesse período:

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho, e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um *intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão [...] (2009, p.33. Grifos do autor).

Dessa forma, uma nova lógica de acumulação conduzia o capital na manutenção de sua estrutura hegemônica, mundializada e impositiva. Esse movimento se desdobrava na política, no trabalho e nas demais esferas da sociedade, como por exemplo, na escola.

Na política e na economia, acompanhamos o (re)surgimento¹³ do modelo neoliberal que teve como seus principais representantes os economistas Friederich Hayek e Milton Friedman. A concepção defendida por tais autores partia da ideia que os “objetivos

¹² Antunes em seu livro “Os sentidos do trabalho” (2009) aprofunda a discussão sobre a crise sofrida pelo capital nos anos de 1970. O autor, ancorado em Mézszáros, apresenta elementos fundamentais que antecederam o estágio de crise e que foram agudizados com o enfraquecimento do binômio taylorista-fordista.

¹³ Faz-se *mister* realçar que o modelo neoliberal surgiu ainda nos anos 1940, com a publicação da obra de Hayek, “O caminho da servidão”. Naquela época, o Estado do Bem-Estar Social atendia às demandas do capitalismo e as ideias neoclássicas não tiveram muito respaldo, ressurgindo com mais força nos anos 1960, com o declínio do Estado do Bem-Estar Social e o advento da grande crise dos anos de 1970.

individuais devem ser soberanos e isso implica reconhecer no indivíduo o juiz supremo dos próprios objetivos” (BIANCHETTI, 1997, p. 73).

No contexto neoliberal, o Estado passa a ser personificado e tem seus poderes limitados. Segundo os porta-vozes desse modelo, o poder do Estado vincula-se a ação coercitiva, coibindo a liberdade dos sujeitos. Para Bianchetti,

Toda problemática dos neoliberais com o Estado está em relação com o conflito entre concentração e distribuição do poder, como também com os mecanismos utilizados para a tomada de decisões. Este último aspecto mostra uma diferença importante do neoliberalismo com relação a outras posições liberais de orientação democrática, pois este modelo é partidário da distribuição do poder nas instituições sociais de alcance reduzido, rechaçando a democratização ampliada da sociedade por temor a uma “tirania da maioria” (1997, p. 80).

O resultado dessa política é a desresponsabilização do Estado daquilo que é sua tarefa primeira. O Estado, pois, deixa de prover os serviços básicos, inclusive para os excluídos do mercado de trabalho, permitindo que o setor privado ofereça-os para a sociedade. Isso contribui por um lado, para o ajustamento da “democracia de negociação”, na qual o campo empresarial fica incumbido de levar esses serviços para a população mediante pagamento; e por outro, incita a competitividade, alegando que o segredo da melhoria dos serviços está no ato da concorrência.

A agenda central do neoliberalismo consiste, portanto, na privatização, na redução do papel do Estado na economia, condições flexibilizadas de trabalho, desarticulação dos sindicatos e criação do sindicalismo de empresa, estímulo ao empreendedorismo, dentre outros (ANTUNES, 2009).

Se na política erigiu-se o neoliberalismo, no âmbito do trabalho, compatível às premissas neoliberais instalou-se o toyotismo. Esse sistema de produção brotou em condições bem distintas do taylorismo-fordista. Seu surgimento se deu no Japão na empresa Toyota Motor Company, pelo engenheiro Taiichi Ohno¹⁴ e apresentava características como, flexibilização, redução de estoques, Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), sistema *Just-in-time*¹⁵, *kanban*¹⁶ e automação. Sua consolidação também se deu por apresentar medidas

¹⁴ “O sistema Toyota teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dada sua origem, esse sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às condições de diversificação mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso” (OHNO, 1978, *apud* PINTO 2010, pp.61-62)

¹⁵ *Just-in-time* é um sistema de administração da produção que determina que tudo deve ser produzido e comprado na hora exata, conforme a demanda do consumidor.

que manipulavam a subjetividade do trabalhador, extraindo conhecimentos tácitos, ou seja, conhecimentos adquiridos ao longo da vida, pela experiência, e usando sua criatividade a favor da obtenção de lucros. Pinto, ao analisar o toyotismo afirma:

O sistema toyotista de organização tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápidas e precisas que os demais, associada justamente à manutenção de uma empresa “enxuta” e “flexível”. Isso era obtido pela focalização no produto principal, gerando desverticalização e subcontratação de empresas que passavam a desenvolver e a fornecer produtos e atividades, com utilização de força de trabalho polivalente – agregando em cada trabalhador atividade de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades (2010, p.46).

O toyotismo, a partir dos anos de 1980, foi difundido para os principais países capitalistas e nos anos de 1990 as regiões de capitalismo periférico passaram a desenvolvê-lo. Nesse sentido, o sistema toyotista estava consolidado, sobretudo, quando na esfera política mundial a máxima de flexibilização também estava posta através das medidas neoliberais.

No que concerne a educação, inúmeras reformas foram empreendidas, ainda mais, quando organismos ligados ao capital hegemônico, começaram a intervir no processo educacional dos países do terceiro mundo. Os governos se comprometiam com diversas recomendações de agências estrangeiras, assim, o currículo dos educandos se pautava numa educação para o moderno mercado de trabalho que também se construía naquele momento.

No Brasil, nos anos de 1970, o neoliberalismo ainda não estava completamente solidificado, mas as determinações que estavam em curso mostravam de forma clara que isso seria apenas uma questão de tempo. As mudanças na área educacional são uma prova cabal de como o país já começava a se alinhar, paulatinamente, aos imperativos econômicos.

A formação da classe trabalhadora ganhava, então, novos contornos. O mercado agora exigia um trabalhador polivalente, flexibilizado, criativo, competitivo e que estivesse apto a se enquadrar rapidamente no processo produtivo. Shiroma, Evangelista e Moraes, nos situam da conexão da escola com o toyotismo na perspectiva de formar mão de obra que correspondesse às novas deliberações do mundo do trabalho:

[...] a educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho (2007, p.44).

¹⁶ Ferramenta para administrar o método de produção *Just-in-time* por meio de um sistema de informação com cartões, controlando as quantidades manufaturado-produzidas.

No próximo tópico, abordaremos a educação profissional no Brasil pós 1990. Trataremos mais singularmente sobre os projetos e programas que procederam do Estado e suas relações com o modo de produção capitalista.

2.2 Educação Profissional no Brasil pós 1990: Programas e Projetos

Considerando a conjuntura sobre a qual o capitalismo reorganizou suas bases econômicas, políticas e ideológicas, a partir dos anos de 1970, acompanhamos uma brusca mudança no que diz respeito à formação dos indivíduos e às “novas” diretrizes que surgiram do câmbio entre escola e produção econômica.

Em âmbito mundial, foram inseridos aos espaços educacionais estratégias pedagógicas que apresentavam em seu embasamento teórico, predominantemente, os discursos de globalização, de qualificação e de tecnologia. Esse movimento demarcava não somente a configuração econômica que ora se instaurava, mas caracterizava outras formas de controle desenvolvidas pelo capital, agudizando, assim, seu caráter regulador. Na perspectiva de Machado e Rocha, Oliveira e Andrade:

[...] ao mesmo tempo em que as “novas” metamorfoses na produção capitalista apontam para a necessidade de apreensão da subjetividade do trabalhador, os interesses individuais constituem a *raison d'être* do neoliberalismo, reivindicando da escola uma “nova” forma de ensinar e de gerenciar a educação, similar aos mecanismos do mercado (2016, p. 28. Grifos dos autores).

A introdução da nova formatação do capital se deu por diversas maneiras, tratava-se, portanto, de empreender na sociedade os protótipos que expressavam as atuais exigências do mercado. Assim, houve um forte treinamento dirigido pelas próprias empresas que estavam em processo de implementação das tecnologias de base física e organizacional, direcionado aos trabalhadores já inseridos no mercado; bem como uma pressão em volta do sistema educacional com vista ao desenvolvimento de uma concepção em sintonia com o que estava sendo apregoado no setor produtivo, ou seja, formação de mão de obra de acordo com as normas econômicas em curso (FERRETTI, 1997).

Destarte, a escola passou a utilizar uma nova linguagem, sintetizando a doutrina neoliberal juntamente com as perspectivas toyotistas. Bandeiras que historicamente foram levantadas pela esquerda, como por exemplo, a luta por uma educação básica de qualidade, a qual conduzisse os indivíduos rumo à uma formação omnilateral, se confundia, no caso de uma análise superficial, com exigências erguidas pela burguesia.

É importante ressaltar que no contexto vigente, a burguesia também atentava para a qualidade da escola, no entanto, com finalidades totalmente díspares de uma real preocupação com a aprendizagem dos sujeitos. O interesse advindo da classe dominante em relação a qualificação da escola, correspondia ao fato de o trabalhador agregar os atributos exigidos pela produção, tanto na esfera comportamental, como na esfera cognitiva (KUENZER, 2007).

Nesse sentido, uma educação voltada para as questões impostas pelo capitalismo era central no que concerne à profissionalização dos indivíduos. A impressão do paradigma de flexibilização e de integração na aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora, se tornava, portanto, parte inquestionável da reestruturação do capital (FERRETTI, 1997).

Todavia, a máxima capitalista se constituía ainda sobre os mesmos alicerces, isto é, extração de sobre-trabalho, na mesma medida em que alienava e reificava o trabalhador. Em outras palavras, mudavam-se apenas os mecanismos de acumulação e manipulação utilizados pelo capital, mas sua gênese permanecia intacta.

Nesse contexto é que, segundo Saviani, as ideias pedagógicas sofrem grande influxo. Já que

reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aquele de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo (2013, p. 429).

O termo “qualificação profissional” passou, então, a compor a ordem do capitalismo, sendo introjetado fidedignamente pelas empresas e, ao mesmo tempo, por instituições responsáveis pela educação profissional dos indivíduos. Seguindo um caminho muito bem articulado, tratou-se de desqualificar o trabalhador com características taylorista-fordista e excluí-lo do mercado; em contrapartida, foi apresentada à sociedade uma série de competências que o “trabalhador moderno” deveria incorporar para ser incluído no processo produtivo.

Surge, nessa trajetória do capital, o modelo de competências¹⁷ como alternativa para a “requalificação” do trabalhador. Segundo Ramos (2006), o conceito de competência, enfatiza a resolução de problemas no ambiente de trabalho, o enfrentamento de situações imprevistas, a negociação, a flexibilização frente às mudanças, a competitividade, dentre outras coisas.

¹⁷ O conceito de Pedagogia das Competências será analisado no Capítulo III deste trabalho.

A pedagogia das competências começa a ganhar forma nos anos 80, na Europa, e na França é definitivamente implementada na Charte des Programmes de 1992, que enuncia os princípios diretivos dos programas de ensino para todos os ciclos da educação geral. Este documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas (DELUIZ, s./d., p. 5; *apud* FERRETTI, 1997, p. 262).

O discurso propagado pelo ensino por competências ganha novos significados a partir da tentativa de instrumentalizar os sujeitos “sob a égide da qualidade total e em nome da competitividade, mas também da equidade” (FERRETTI, 1997, p. 230), interferindo de modo voraz nos rumos do ensino regular e profissional.

Em esfera global, como expressão das transformações em andamento, destacamos, ainda, as imposições que os países de capitalismo avançado lançavam sobre os países periféricos, a exemplo do Brasil. A questão consistia em entrelaçar a população mundial em torno dos interesses burgueses sob o viés da globalização. Nesse sentido, Saviani afirma:

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (2013, p. 428).

No caso do Brasil, especificamente, essas questões alcançaram solidificação na década de 1990, embora elas já viessem acontecendo timidamente desde 1970, constituindo um arsenal de mudanças que associavam cada vez mais a educação aos processos produtivos. A promulgação da frase resultante dos fóruns que aconteceram nas décadas anteriores, “*A educação que nos convém*” (1969), revela a ciência do Estado em relação ao movimento do capital em seu redor (SAVIANI, 2013).

A política educacional elaborada no período da Ditadura Militar encontrava-se em consonância com as demandas do mercado, com o objetivo de efetivar os interesses econômicos que permeavam o cenário burguês. Shiroma, Evangelista e Moraes, ao discutirem as reformas no Brasil nos anos ditatoriais, asseveram que:

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”¹⁸, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da

¹⁸ A teoria do Capital Humano tem como pressuposto o uso da educação como uma forte ferramenta para alavancar a competitividade entre países. Essa questão será aprofundada no Capítulo III do presente trabalho.

vida intelectual e artística do país. [...] O regime militar, dessa forma, procurou equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, subordinando-o aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. Não surpreende, também, que durante o regime militar o planejamento da educação tivesse sido exercido por economistas – o que parece ter feito escola nos anos 1990!(SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2007, p. 29).

Não obstante, os anos de 1990 tiveram como marco o aprofundamento das políticas neoliberais, juntamente com o aparecimento de novas contradições e paradigmas em “favor da urgente necessidade de que o país se revisse para não ficar marginalizado no concerto internacional” (FERRETTI, 1997, p.242).

A partir do governo Collor de Melo (1990-1992) o panorama econômico brasileiro passou a sofrer mutações ainda mais violentas. Medidas balizadas pela produtividade e competitividade global, definiam a imersão do país na economia mundial, o que representava um verdadeiro ataque à sociedade brasileira, no sentido de garantir cada vez menos os direitos da classe trabalhadora.

De imediato, importa observar documentos elaborados por organismos mundiais que diagnosticavam os problemas e as possíveis soluções para todos os países da América Latina e Caribe. Essa documentação pautava tanto a educação quanto a economia e tinha grande impacto nas acepções das políticas públicas que, por ora, eram empreendidas no país.

Uma onda do ideário salvacionista da educação se (re)alastava em solo brasileiro, impelindo às escolas a responsabilidade de formar indivíduos que dominassem os códigos da modernidade¹⁹, ou seja, códigos neoliberais, pois o que estava em jogo era a adesão da classe trabalhadora às regras econômicas pulverizadas na organização da sociedade²⁰.

Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2007, p.47).

¹⁹ Shiroma, Moraes e Evangelista, definem os códigos da modernidade como sendo “conjunto de conhecimentos e diretrizes necessários para participação da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (2007, p.54). Segundo o autor colombiano Bernardo Toro, os *Códigos da modernidade* são capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI. São eles: 1. Domínio da leitura e da escrita; 2. Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; 3. Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; 4. Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; 5. Receber criticamente os meios de comunicação; 6. Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada e 6. Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

²⁰ A educação passava a ser norteada por um conjunto de novas tecnologias que deveriam “[...] assegurar acesso universal aos códigos da modernidade” (BRASIL, 1995, p. 11).

Outro fator relevante é que na década de 1990 ocorreu a Conferência Mundial realizada em Jomtien (Tailândia), com o lema Educação para Todos²¹. Esse evento teve como financiadores a UNESCO, o UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial. Nos discursos proferidos pelas agências organizadoras, o evento tinha como objetivo pressionar os países participantes a se comprometerem em assegurar uma educação básica de qualidade, para isso, apresentava como meta a *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (NEBAS), pois,

[...] entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero, e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

A conferência contou com a participação de 155 países. Desse número, 9 apresentavam os maiores índices de analfabetismo no mundo, entre eles o Brasil, e foram convocados a se fazerem presentes e assinar uma agenda que tinha como meta o impulso de políticas educativas. Dessa forma, os organismos multilaterais, além de circunscreverem o horizonte educacional desses países, tinham dois papéis a mais: o de tutoriá-los nas reformas do ensino que seguiriam após a conferência e o de avaliá-los.

Na conferência, a educação fundamental²² recebeu destaque elevado, no entanto, segundo as orientações dos financiadores, ela deveria se limitar a conteúdos mínimos, como pressuposto necessário à empregabilidade e à formação a partir de competências exigidas pelo mercado, isto é, qualificar o trabalhador infimamente para que ele obtenha oportunidade no mercado. Aos demais níveis de ensino, recomendavam-se privatizações ou reformas, o que em geral significava que os ensinos médio e superior ficariam restritos aos pagantes (FERRETTI, 1997).

[...] representavam, portanto, um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica, e se constituem numa ratificação do compromisso para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos, crianças, jovens e adultos, sejam satisfeitos em todos os países (UNICEF, 1990).

No Brasil, como desdobramento da Conferência *Educação para Todos*, foi lançado, em 1993, no governo de Itamar Franco (1992-1994), o Plano Decenal de Educação para Todos. Com isso, o país implantava metas que tinham sua matriz nas deliberações

²¹ Education for All – EFA (Educação para Todos), organizada pela UNESCO em 1990.

²² No documento “Prioridades e Estratégias para a Educação (no original: Prioridades y Estratégias Para La Educacion), essa questão fica evidenciada ao destacar que: “A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e favorece a população atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.15).

firmadas em Jomtien. Assim, era fácil visualizar as recomendações/pressões da conferência nos documentos da lei, que por sinal, sofria duras retaliações com políticas flexibilizadoras, nas quais cancelavam a aplicação do dinheiro público no setor privado e cortes de verbas destinadas a educação pública (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007).

Aos poucos, se descortinavam os verdadeiros interesses da conferência e se percebia com muita clareza a permanência do caráter dualista da escola. Uma das estratégias da conferência era a necessidade de se oferecer uma aprendizagem diferenciada para cada indivíduo, alegando que as necessidades deles também eram distintas.

Essa afirmação, vista por um determinado *locus*, pode parecer simples e pertinente para a classe trabalhadora, mas quando contextualizada na totalidade histórica, nos remonta ao início do “Manifesto Comunista”, em que Marx e Engels já diagnosticavam que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (2010, p. 40). Assim, se as necessidades básicas não eram as mesmas, não era porque as pessoas desenvolviam preferências diversas, mas por pertencerem a estratos sociais dessemelhantes, logo, era imprescindível, como parte do controle burguês, que o atendimento escolar atentasse para essa especificidade.

Incorporaram-se, contudo, em âmbito regional, outros organismos que serviam de sustentáculo para os acordos rubricados em Jomtien. Na América Latina, por exemplo, destacou-se a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), que apontava dois fatores cruciais para que a sociedade latino americana pudesse se organizar em termos produtivos. O primeiro referia-se a setorialização das ofertas e o segundo chamava atenção para o desenvolvimento de instituições polivalentes (FERRETTI, 1997).

Segundo Ferretti (*ibidem*), com a setorialização das ofertas, buscava-se criar ou reestruturar instituições que ficassem incumbidas pela formação de recursos humanos no sentido de atender diferentes demandas, inclusive, oferecer curso por encomendas a uma determinada empresa, aperfeiçoando técnicas administrativas utilizadas no ambiente de trabalho. Já para o desenvolvimento de instituições polivalentes o enfoque era as agências de formação profissional. Nessa perspectiva, a orientação era que a educação específica permanecesse com seus cursos, ao mesmo momento em que essas instituições se voltariam para oferecer capacitação coadunada com as inovações tecnológicas que estavam sendo introduzidas no mercado.

A CEPAL adotava em seus documentos²³ a urgente necessidade de reformas na educação que acompanhassem as nuances vivenciadas pelo mundo do trabalho. Na perspectiva de Shiroma, Moraes e Evangelista, os documentos provenientes de tais organismos

Pretendiam criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Na visão de seus técnicos, tal objetivo só seria alcançado mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional existente na região, assim como mediante a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico. Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspirados de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2007, p. 53).

A ofensiva neoliberal, sem dúvida, estava posta na sociedade brasileira. Todos os governos dessa década trataram de assentir os postulados do Estado mínimo. Contudo, foi com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que a política do neoliberalismo encontrou uma maior ascensão. De fato, o que gradualmente estava tomando forma, encontrava-se agora consumado!

As convulsões do capital que se erguiam no mundo em relação à educação, refletiam profundamente no Brasil. Um fator característico disso foi a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB atual, iniciada em 1988 na câmara federal. É necessário ressaltar, mesmo que de forma sintética, o contexto da aprovação da LDB. A lei nº 9394 foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, desconsiderando arbitrariamente as discussões travadas na década anterior. Nos anos de 1980 foi delineado um primeiro projeto elaborado por Demerval Saviani, contendo uma riqueza de detalhes que aproximava as diretrizes de uma mediação politécnica²⁴ (SAVIANI, 2003).

Obviamente que os educadores simpatizantes do projeto inicial estavam cientes, no caso do projeto ser sancionado, das dificuldades que, por ventura, enfrentariam, devido as condições objetivas, as contradições imanentes ao capitalismo e a correlação de forças que permeia as relações sociais. Entretanto, havia no documento em questão uma proposta

²³ Como exemplo, citamos os documentos econômicos da CEPAL, intitulados *Transformación productiva con equidad*, de 1990 e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, de 1992.

²⁴ Politécnica é um conceito marxiano que diz respeito a uma determinada formação do indivíduo trabalhador dentro da sociedade capitalista, sendo mediação importante para o processo de emancipação (SOUSA JUNIOR, 2010).

inovadora, extremamente crítica e revolucionária no sentido de responsabilizar o Estado e cobrar dele uma escola gratuita e laica; bem como resgatar a sua função precípua, ou seja, dar acesso aos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos científicos sistematizados ao longo da história da humanidade.

A proposta apresentada por Saviani foi dispensada no congresso sendo aprovado um projeto aligeirado organizado no Senado Federal por Darcy Ribeiro. O substitutivo acatado no congresso claramente se moldava aos acordos fechados pelo então presidente da república. Isso representou, na visão de Saviani, a promulgação em larga escala da ideologia neoliberal, de privatizações, desregulamentação de leis trabalhistas, e de “uma ‘LDB minimalista’, compatível com o Estado Mínimo” (2003, p. 200). O autor ainda salienta:

Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação de reformas pontuais, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado ‘Fundo de Valorização do Magistério’, os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o ‘provão’ para os universitários (2003, p. 200).

A nova LDB estrutura a educação brasileira em dois níveis: educação básica e educação superior. Nessa configuração, a educação profissional encontrava-se em dissonância, pois nos documentos legais ela não se associava a nenhum dos níveis, embora, de forma ambígua e superficial no § 2º do artigo 36, seção IV do Capítulo II, estabelece que “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Em seguida, especificamente no artigo 40, Capítulo III, a lei refere-se à educação profissional, alegando que “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). O que temos, então, nesse período em relação à educação profissional são dois trechos confusos e com muitas brechas.

No ano seguinte, acontece a reforma do ensino médio e técnico do Brasil, utilizando instrumentos legais como decretos e portarias: o Decreto nº 2.208/97, a Portaria do MEC nº 646/97 e a Portaria do MEC nº 1005/97. Há de se destacar, nesse processo, o envolvimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM), subsidiando e prestando assistência técnica a tais mudanças.

O Decreto 2.208/97 regulamentava a educação profissional em nível técnico separada do ensino médio, possuindo formulação desintegrada deste. Assim, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Dessa forma, organizou assim: básico, sem necessariamente exigência de comprovação de escolarização anterior; técnico, que requer o ensino médio; e tecnológico, isto é, cursos superiores de curta duração (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAIS, 2007). A partir desse decreto, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e as Escolas Técnicas Estaduais (Faetecs) passariam a oferecer tanto a formação profissionalizante, como a formação geral de maneira separada, adequando-se à lei.

A Portaria nº 646 do MEC, estabelecia que as instituições federais de educação tecnológica oferecessem apenas educação profissional, devendo seus alunos cursar o ensino médio em outra instituição de ensino (BRASIL, 1997).

Já a Portaria do MEC nº 1005/97 criava o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), disponibilizando recursos financeiros às instituições que apresentassem projetos para reforma de prédios e compra de equipamentos (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, é importante pontuar propostas que cercearam a educação profissional no governo FHC: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). A implementação do PLANFOR foi em 1995 via Ministério do Trabalho e Emprego, sua proposta era articular Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, e contava como fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Com o Decreto nº 2.208/97 esse programa passa a ser vinculado legalmente ao Ministério da Educação, com sustentação jurídica do PROEP. Vale lembrar que essas propostas tiveram em seu pano de fundo, cumprimento de acordos entre MEC e Banco Mundial (KUENZER, 2006).

Inicialmente, o PLANFOR apresentava como escopo a qualificação por meio da Educação Profissional de aproximadamente 20% da População Economicamente Ativa (PEA), ou seja, por volta de 15 milhões de pessoas com idade acima dos 16 anos. O tal programa envolveu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional, a princípio, recebendo bastante recurso, mas observa-se que ao passar dos anos, tanto os investimentos quanto a carga-horária dos cursos foram significativamente reduzidos, além de

sua gestão, que se dava por meio do Estado, em articulação com empresários e trabalhadores²⁵ (KUENZER, 2006).

Segundo Kuenzer, o PLANFOR

além de apresentar mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação do planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas (2006, p. 889).

Outro aspecto merece relevo. O PLANFOR permitiu que sindicatos promovessem qualificação profissional, afastando-os, assim, de sua precípua função de formar politicamente os trabalhadores. Com as investidas neoliberais, assistiu-se ao recuo de um sindicato de caráter combativo para um sindicato de negociação tripartite.

Ainda no período FHC, mais precisamente em 1997, deu-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), essa política foi desencadeada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), todavia, seu principal agente de mobilização foi a luta dos trabalhadores do campo em parceria com universidades. Kuenzer explicita com muita clareza o objetivo desse programa:

Esse programa, que se efetiva a partir de propostas dos movimentos dos trabalhadores, tem como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, atuando como instrumento de democratização do conhecimento no campo. O PRONERA apoia projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária nos diversos níveis e modalidades de educação básica, da alfabetização ao ensino médio, incluindo Educação Profissional nos diversos níveis; também são apoiados programas de formação de professores e de agentes educativos para atuar nos assentamentos, bem como outros cursos superiores, de graduação e de pós-graduação (2006, p. 889)²⁶.

Em síntese, as mudanças propaladas na reforma do governo FHC, mostraram-se coniventes com o processo dual que acompanha a educação brasileira desde sua origem. Mais uma vez a educação profissional é destinada aos filhos da classe trabalhadora, só que agora com um diferencial: a responsabilidade da profissionalização passa a ser inteiramente deles. Ciavatta e Ramos discutem essa questão afirmando que o Estado, além de se isentar do processo de formação dos indivíduos, apregoa um discurso ideológico sobre empregabilidade, em que sustenta:

²⁵ Ver site: www.mte.gov.br

²⁶ Ver site: www.pronera.gov.br

[...] a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção (2011, p. 30).

Portanto, o que está evidenciado é uma educação profissional compatível com o caráter economicista. Em momento algum na legislação, muito menos no que foi aprovado posteriormente, apresenta-se uma proposta educacional focada na formação dos sujeitos. O que ocorre é a adaptação do currículo às normas flexíveis do mercado, envolvido numa falsa pretensão de educação voltada para a vida.

Ora, Pistrak (2000), em seu livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, defende a importância da escola oferecer uma aprendizagem que faça sentido na vida dos educandos. No entanto, diferentemente da forma como o neoliberalismo fetichisa esse conceito, o autor explica que uma educação abrangendo a vida dos sujeitos sobrevém na medida em que lhes é ensinado o valor do seu trabalho, dentro de um processo coletivo, no qual eles se reconhecem enquanto sujeitos potencialmente transformadores e em transformação.

Nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas voltadas para Educação Profissional sucederam de maneira mais intensificada em comparação com o governo anterior, no entanto, não romperam com a lógica neoliberal, sob a qual se encontram assentados os programas sociais. Vale lembrar que o mandato do presidente Lula representava inicialmente, para a população, a esperança de uma reestruturação política e econômica do Estado que viesse a favorecer os trabalhadores. Contudo, o que se evidenciou foi um aprofundamento dos compromissos firmados entre o país e o capital internacional.

No tocante à Educação Profissional, destacamos, primeiramente, a revogação do Decreto nº 2.208/97, e a aprovação do Decreto nº 5.154/2004. O novo decreto, embora abarcasse algumas mudanças em relação ao que ficou posto no governo antecessor, não trazia mudanças radicais, uma vez que não apresentava ruptura com as políticas passadas. O diferencial desse momento foram as políticas compensatórias, o que não representava na realidade um embate com as relações sociais hegemônicas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Lula, nos primórdios de seu governo, apresentou uma nova proposta de política pública de Educação Profissional no Plano Nacional de Qualidade (PNQ), expressando três objetivos: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais;

e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia²⁷ (KUENZER, 2006; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Tomando por base o PNQ, as políticas de Educação Profissional estão congregadas em três diretivas: a primeira constitui a reformulação do PLANFOR e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho com recursos do FAT; a segunda integra os programas vinculados com a Educação Básica; e a terceira incorpora ações que têm sua origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) (KUENZER, 2006).

No tocante ao PLANFOR, o governo faz poucas modificações estruturais, a alteração se concentra basicamente no aumento da carga horária e na exigência da inclusão de alguns conteúdos no currículo, como por exemplo, cidadania, organização e gestão do trabalho, saúde e segurança.

Ademais, o governo deu continuidade ao PRONERA e ao PROEP. É fundamental frisar que nesse momento o governo estava em negociação com o Banco Mundial tendo como alvo os programas de vias compensatórias: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), através da Lei 11.129/2005, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto 5840/2006.

Na definição de Kuenzer (2006), o PROJOVEM é destinado para a elevação da escolaridade de jovens na idade de 16 a 24 anos, que estejam em situações de vulnerabilidade social e apresentem marcas de discriminação, seja étnica, de gênero ou religiosa; O programa, além de oferecer a conclusão do ensino fundamental, conta com a vinculação deste à qualificação profissional. Já o PROEJA consiste em retomar a proposta de ensino médio integrado. Seu objetivo é instituir a elevação da escolaridade em conjunto com a qualificação profissional.

Ainda de acordo com a autora, outras ações referentes à profissionalização dos jovens foram implantadas durante o mandato do presidente Lula através do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). Os projetos presentes no PNPE vinculados ao Ministério do Trabalho e Emprego são os seguintes: Consórcios Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil e Soldado Cidadão. Já os projetos vinculados à Secretaria-Geral da Presidência da República por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos articulado ao Ministério do Trabalho e Emprego e ao MEC são: Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. A proposta dessas ações é a qualificação e depois a inserção no mercado.

²⁷ Programa PNQ (2003/2007, p.17).

De modo geral, atendem os jovens com os mesmos pré-requisitos do PROJOVEM e do PROEJA.

Em dezembro de 2007 o presidente Lula lança o Programa Brasil Profissionalizado, mediante o Decreto de nº 6.302. Esse programa é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e no que concerne à Educação Profissional, de acordo com Ciavatta (2010), objetivava o repasse de recursos para que os estados proporcionassem escolas gratuitas de educação profissional de nível médio, compondo a rede de ensino estadual. O programa calculava cerca de 900 milhões para viabilizar ações como infraestrutura, formação de professores, práticas pedagógicas, entre outras coisas. A iniciativa contava também com o apoio de empresários e Organizações não Governamentais (ONGs). Sobre esse programa, a autora declara,

Se nossa interpretação é correta, primeiro, não se trata de política pública, de ensino médio obrigatório e gratuito, como é, por lei, o ensino fundamental, mas de programas com expressivo apoio do setor privado, ONGs e empresários. Seria apenas um louvável trabalho comunitário se não tivéssemos, na educação brasileira, o viés da privatização e da prevalência da formação voltada para as empresas e/ou o mercado a partir da educação profissional, em detrimento da formação geral (CIAVATTA, 2010, p. 166).

Na mesma esteira das políticas promulgadas no governo Lula, veio a presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016). Para fins de análise, abordaremos a Educação Profissional apenas no primeiro mandato, tendo em vista a insuficiência de dados para um aprofundamento mais conciso sobre as mudanças ocorridas no segundo mandato e após o impeachment.

No que toca o governo Dilma, coube expandir e dinamizar os cursos profissionalizantes com o lançamento do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), Lei 12.513/2011. O propósito do programa era a ampliação da oferta de qualificação de trabalhadores e alunos do ensino médio, em instituições federais, estaduais e privadas (SALDANHA, 2014).

Outra marca do governo Dilma foi a aprovação do segundo Plano Nacional de Educação - PNE. O PNE, na forma de Lei nº 13.005, foi sancionado em 25 de junho de 2014, apresentando dez diretrizes com vigência de 2014 a 2024. Para efetivação dessas diretrizes, vinte metas foram estabelecidas e, entre elas, estratégias que orientam na execução de tarefas.

Sobre a Educação Profissional, destacamos a meta 10 e a meta 11. A primeira tem como alvo oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma a estimular a conclusão da

educação básica. E a segunda almeja triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias para o cumprimento da meta 11 algumas são: expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional; fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com o apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014).

Já para a meta 11, algumas estratégias são: fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino; fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância; ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior; estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores (BRASIL, 2014)

Concluindo o tópico, longe de qualquer reestruturação, os governos de Lula e Dilma representaram um verdadeiro retrocesso no que tange a educação brasileira; seus programas e projetos corroboraram com a maximização da ideologia neoliberal flexibilizadora presente no Estado brasileiro.

Em consequência, o dualismo da educação não foi superado, ao contrário, foi realçado pelas políticas coadunadas com a lógica da ordem econômica, criando mão-de-obra de acordo com a proposta dos organismos multilaterais – representantes do capitalismo - e inserindo o país na dinâmica de globalização e competitividade. Em novos formatos, a educação continuou a serviço da classe dominante e agora o perigo se intensifica, porque além do descaso com a educação pública, o governo, amparado pela lei, compromete-se com instituições de ensino privado, abarrotando seus cofres e acentuando a precarização do setor público.

2.3 Escolas de Educação Profissional da rede Estadual cearense: bases legais e caracterização

Com o advento da criação do Programa Brasil Profissionalizado, no segundo mandato do governo Lula, o Ensino Profissional obteve uma significativa expansão no sentido de ampliação das ofertas de cursos técnicos de nível médio, bem como do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Criado por meio do Decreto nº 6.302 em 12 de dezembro do ano de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado tinha como ação principal o repasse de recursos para os estados por meio de assinatura de Termo de Compromisso, na qual garantia “construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação” (BRASIL, 2007) ²⁸.

O Termo de Compromisso fazia parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁹, legalmente instituído através do Decreto nº 6.094 em 24 de abril de 2007. O decreto em questão formalizava o apoio da União às redes públicas de educação básica dos municípios, estados e Distrito Federal, balizados pela elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, que em última instância, significava a maneira pela qual seriam executadas as metas do referido plano (BRASIL, 2007) ³⁰. No que tange a Educação Profissional, ficou acordado que a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado se daria, impreterivelmente, pela assinatura por parte dos estados ao plano de metas.

O Programa Brasil Profissionalizado, anuncia como seus objetivos:

- I – Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II – Desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III – Propiciar a articulação entre escolas e arranjos produtivos locais e regionais;
- IV – Fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, para rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância;
- V – Contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI – Incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria

²⁸ Ver site: www.portal.mec.gov.br

²⁹ Nota-se que o lema “Todos pela Educação”, amplamente divulgado na Conferência de Jomtiem, em 1990, continua muito atual mais de duas décadas depois. O lema, mais que um mero *slogan*, representa a abordagem neoliberal em educação, que atua em uma frente crescente de desresponsabilização do Estado na sua tarefa direta de ofertar a educação, convocando a sociedade civil para assumir a tarefa da educação escolarizada, sob o manto do discurso da solidariedade, do apelo sedutor do voluntariado, escamoteando a marcha célere de enxugamento do raio de atuação estatal, bem a gosto dos neoliberais.

³⁰ Ver site: www.planalto.gov.br

da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
 VII – Fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
 VIII – Fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007).

É diante dessa conjuntura de leis e de incentivos, provenientes da União, que o Ceará vai se destacar no que diz respeito à implementação desse programa. Há de se considerar, dentro de uma visão mais ampla e com a pretensão de não fazer um exame descolado da realidade, a estreita correlação da reforma³¹ neoliberal do Estado brasileiro com diretivas educacionais ligadas às propostas de industrialização que rondava o Ceará nos anos do governo de Cid Gomes (2007-2015).

Embora, anteriormente no Estado, outros governantes já tivessem como política de governo o desenvolvimento local e a modernização industrial, foi somente com Cid Gomes que essas propostas se manifestaram também por meio da educação profissional propriamente dita.

Cid Gomes exerceu o cargo de governador do estado do Ceará por dois mandatos consecutivos. No primeiro, se elegeu pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), com a coligação “Ceará Vota para Crescer”; e no segundo, sua reeleição se deu pelo Partido Republicano de Ordem Social (PROS).

Nos mandatos em questão, houve no Ceará um alargamento nos incentivos fiscais como forma de atrair indústrias que viabilizassem a “modernização” do Estado, além de atribuir investimentos pesados em setores específicos, como por exemplo, o de comércio e o de turismo. Assim, a cadeia produtiva, vinculada aos ideários neoliberais, passava, então, a desenhar o conjunto de políticas desencadeadas em âmbito local.

Com o *slogan* “O grande salto que o Ceará merece”, o discurso apresentado na campanha de Cid Gomes girava em torno da promoção da equidade entre os cearenses e da elevação da economia local, afirmando que o diferencial desse governo seria naquilo que eles chamaram de “novo jeito de fazer”.

Ao analisarmos as diretrizes do plano de governo da coligação “Ceará Vota para Crescer”, conseguimos rapidamente identificar o que seria na prática esse “novo jeito de

³¹ “[...] a reforma do Estado brasileiro, [foi] iniciada com maior vigor em 1995, com a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado – MARE. Os diversos documentos produzidos no período reformista, especialmente os *Cadernos do Mare e o Plano Diretor de Reforma do Estado*, apontavam, alinhados ao modelo neoliberal, para a necessidade de um Estado mais enxuto e, por assim dizer, mais ágil e competente, definido *a priori* o que seria responsabilidade exclusiva do Estado, ou seja, o que o Estado não poderia deixar de ofertar e o que não lhe seria exclusivo, podendo a iniciativa privada assumir o papel da oferta ou de sua ampliação” (MACHADO e ROCHA, OLIVEIRA, ANDRADE, 2016, p. 30. *Grifo dos autores*).

fazer” e desmistificar a real compreensão do ex-governador sobre promoção de igualdade social e avanço econômico.

Ora, acerca do desenvolvimento econômico, o plano de governo tinha como alguns objetivos e ações as seguintes propostas:

- Estimular a participação do poder público municipal e da sociedade civil da formulação da política pública de trabalho, com implementação *descentralizada por todo o Estado*;
- Conceber o desenvolvimento da política de trabalho fundada nas *potencialidades e vocações econômicas locais e regionais*;
- *Integrar de forma plena* as diversas ações que serão identificadas como componentes da política pública de trabalho prevista para o Ceará;
- *Formular a política pública de trabalho como parte integrante e interdependente* das ações do desenvolvimento do Estado;
- Democratizar as informações que oportunizem o acesso às políticas de trabalho, tanto as passivas como as ativas, inclusive propiciando o *acesso facilitado ao crédito*;
- Formular a política de trabalho tendo em conta, também, vetores de *inclusão social dos segmentos historicamente excluídos*;
- *Promover a atração de novas empresas* em consonância com o princípio da preservação de oportunidades para os *empreendimentos locais*;
- *Considerar a educação profissional como instrumento de emancipação humana e de valorização do fator trabalho no processo produtivo*;
- Realizar articulação propositiva, explorando a vertente da *responsabilidade social do setor privado e parcerias com o terceiro setor*;
- *Fortalecer pequenas e microempresas*, estimulando a organização do setor, *facilitando o acesso ao crédito e incentivando a capacitação para o empreendedorismo* para ampliar a capilaridade das políticas públicas;
- Expandir de forma *descentralizada*, a base industrial do Estado com vistas à dinamização da economia como um todo e à geração de emprego e renda em todas as regiões, com o apoio na pesquisa e inovação para a sustentabilidade do desenvolvimento do Ceará;
- Estabelecer políticas indutoras de modernização do comércio e serviço, implementando processos de desburocratização e a utilização intensiva de tecnologia e documentação eletrônica, bem como a desoneração dos custos;
- Tornar o Ceará um dos principais destinos de turismo de eventos e negócios do Brasil. Adotar o turismo como um vetor de *desenvolvimento econômico* para o Estado do Ceará, no litoral, serra e sertão; e
- *Incentivar o empreendedorismo* e a responsabilidade social nas regiões turísticas a partir da mobilização da sociedade e da participação da comunidade (CEARÁ, 2006, p. 41-47. *Grifos nossos*)³².

Desta feita, considerando as transformações ocorridas no país e as pressões advindas dos organismos multilaterais, não é de se admirar a adesão do Ceará ao movimento que estava permeando o mundo e o Brasil de modo geral³³. Nos fragmentos supracitados, fica

³²Ver documento na íntegra: www.seplag.ce.gov.br

³³Um detalhe do qual não podemos nos furtar de mencionar é o alinhamento do governo cearense às instituições multilaterais (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, KFW Bankengruppe - KFW, dentre outros). Sobre essa questão o plano de governo da coligação “Ceará Vota para Crescer” propõe como objetivos estratégicos a adoção de “política ousada de parcerias para melhor aproveitamento do potencial das agências multilaterais, governos estrangeiros e terceiro

claro o direcionamento de políticas neoliberais incentivando o empreendedorismo, como forma de apaziguar os excluídos do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, em diversas passagens, identificamos o ideário descentralizador, no qual desresponsabiliza o Estado de suas obrigações, entretanto, resguarda sua íntima relação com a classe dominante, inclusive, subsidiando a reprodução do capital e seu desenvolvimento.

Seguindo ainda no mesmo raciocínio, ao lermos as diretrizes propostas no plano de governo da coligação “Ceará Vota para Crescer”, acompanhamos qual era a motivação da propagação e ampliação da Educação Profissional aqui no Estado. O que estava em questão não era a formação integral do sujeito, mas sim, se o setor produtivo teria mão de obra adequada para se sustentar – nesse sentido, entendemos como sinônimo de se sustentar, lucrar – no Ceará. Incentivos fiscais e a desburocratização, de fato, representavam um forte atrativo para a implantação e para o crescimento do setor industrial na esfera local, no entanto, sem trabalhadores especializados, gerava um impasse para os donos do capital, que não querem ter nenhum tipo de “prejuízo”.

Com efeito, admitindo a necessidade de formação de mão de obra para suprir o projeto de Cid Gomes, que consistia em alavancar a economia cearense, via comércio, indústria e turismo; foi que a adesão do Programa Brasil Profissionalizado tornou-se parte indispensável na política do ex-governador.

Para fins legais, deu-se em 2008 a promulgação de duas leis que auxiliaram no processo de expansão e criação das Escolas Profissionais no Estado do Ceará. A primeira trata-se da Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008), que aponta como determinação a educação profissional em três níveis:

- § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II – de educação profissional técnica de nível médio;
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Já a segunda, expressa na Lei nº 14.273/08 (CEARÁ, 2008), legitimava em território cearense, a Política de Educação profissional e sua pretensa interlocução com as forças produtivas presentes no Estado. Essa lei tinha como alvo principal,

setor” (CEARÁ, 2006, p.51). Já como propostas de ações, ele se prontifica a “ampliar e aprofundar as relações com as instituições multilaterais e governos de outros países, visando alavancar investimentos em áreas estratégicas de desenvolvimento do Estado; desenvolver parcerias com o objetivo de fortalecer as iniciativas do terceiro setor que contribuem para o projeto de desenvolvimento que o Ceará merece” (CEARÁ, 2006, p.51).

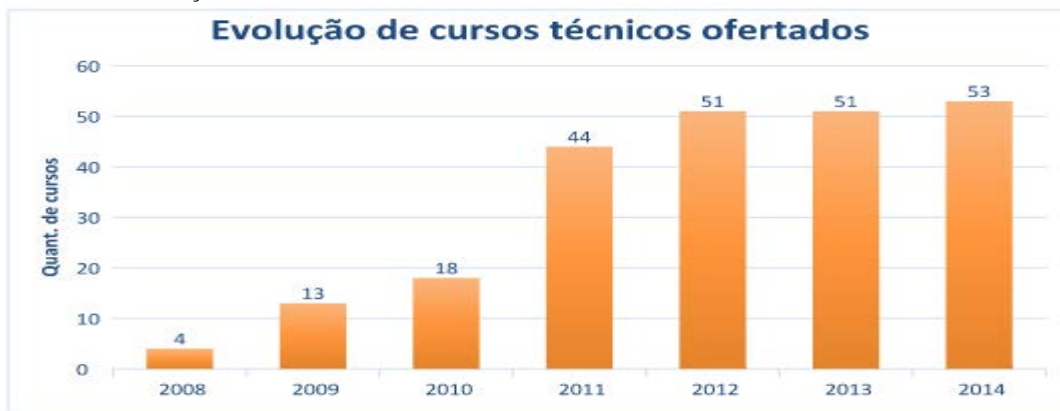
[...] criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação – SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de *preparação para o trabalho* (CEARÁ, 2008. *Grifo nosso.*).

Rapidamente o Ceará, na pessoa do ex-governador, passou a espalhar o projeto das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs por todo o Ceará, assumindo assim, em escala nacional, a liderança de implementação do Programa Brasil Profissionalizado. De acordo com Machado e Rocha, Oliveira e Andrade, “As primeiras experiências de oferta ocorreram em 2008. De início foram adaptadas algumas de Ensino Médio regular; depois, criaram-se várias escolas ‘padrão MEC’³⁴ com estruturas físicas dignas de um bom projeto educativo” (2016, p.31).

Segundo dados da SEDUC, o estado possui 112 escolas de tempo integral, espalhadas em 82 municípios, ofertando 53 cursos em diferentes áreas. Informações publicadas em janeiro de 2015, confirmam que já são quase 36.169 jovens formados para ingressar no mercado de trabalho³⁵.

Os gráficos abaixo mostram a evolução dos cursos de 2008 a 2014. Em seguida dispomos um quadro, também do mesmo período, que mapeia o número de escolas, cursos, municípios, e por último, a elevação na quantidade de matrículas.

Gráfico 1– Evolução dos cursos técnicos ofertados de 2008 a 2014

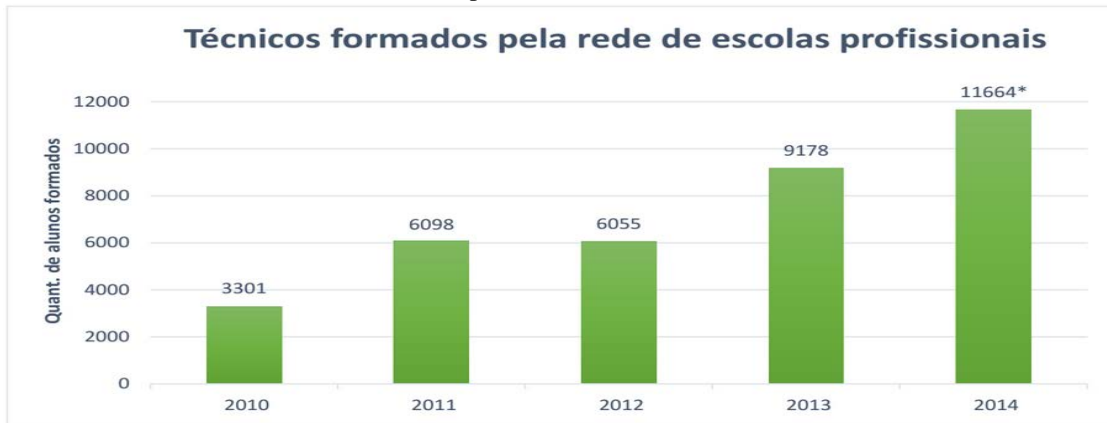


Fonte: SEDUC/COEDP – Novembro/2014

³⁴ As escolas “padrão MEC” são unidades com 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aula, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratório de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Os laboratórios técnicos são equipados de acordo com a especificidade de cada curso. A capacidade máxima dessas escolas é de 540 alunos. As instalações também possuem bibliotecas, além de ginásio esportivo e teatro.

³⁵ Para mais informações: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>

Gráfico 2 – Números de técnicos formados pelas EEEPs.



Fonte: SEDUC/COEDP – Novembro/2014

*Há estudantes em fase de conclusão de curso.

Quadro 1 – Número de escolas, municípios, cursos e matrículas de 2008 a 2014.

ANO	EEEP	MUNICÍPIO	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	04	4.181
2009	51	39	14	11.279
2010	59	42	20	17.342
2011	77	57	46	23.753
2012	92	71	51	29.958
2013	97	74	51	35.552
2014	106	82	53	40.979
Progressão 2008 a 2014 (%)	324	320	1.225	880

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará / Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

O investimento lançado às EEEPs, também nos salta aos olhos. Caracteriza-se por apresentar valores altíssimos na implantação e no desenvolvimento, mais de um bilhão de reais. De 2008 a 2014 foram arrojados R\$1.036.097.010,22; sendo 71% de recursos do governo do estado e 29% do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação – FNDE/MEC. Nesse período, foi acrescentado a esse valor o montante de R\$435.904.666,11 referentes a gastos com custeio relacionados aos anos de 2008 a 2014. A esse respeito, vejamos a tabela abaixo, ilustrando os recursos financeiros investidos na Educação Profissional do Ceará.

Quadro 2 – Recursos investidos nas EEEPs de 2008 a 2014.

ANO	RECURSOS INVESTIDOS* (R\$)		TOTAL (R\$)
	Federal	Estadual	
2008	0,00	2.734.025,15	2.734.025,15
2009	22.674.215,07	30.068.709,51	52.742.924,58
2010	64.507.454,63	159.923.487,74	224.430.942,10
2011	14.920.840,77	146.884.529,28	161.805.370,05
2012	87.538.689,16	135.748.389,70	223.287.078,86
2013	38.635.876,28	115.319.137,72	153.955.014,00
2014	68.096.884,07	149.044.771,41	217.141.655,48
TOTAL	296.373.959,98	739.723.050,24	1.036.097.010,22

*Não incluído recursos de custeio.

Fonte: Sistema Integrado de Acompanhamento de Programas (SIAP/webmapp)

Para garantir o funcionamento das Escolas foi criada por meio do Decreto nº 30.282 a Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP). Suas atribuições se dão no sentido de orientar a integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional, definir e implementar o modelo de gestão e pedagógico das EEEPs, e fomentar a continuação da rede das Escolas Profissionais e sua atuação.

A COEDP é responsável também pela questão dos estágios dos estudantes. Sobre isso, destacamos a criação de um documento intitulado como “guia do estágio” que além de assegurar a parceria com a Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC institui que os estágios aconteçam nas empresas circunvizinhas, na intenção dos discentes estabelecerem vínculo direto com as empresas da região.

O guia do estágio ainda preconiza que as escolas “vendam” uma boa imagem do programa para as empresas, enfatizando qual a missão da escola profissional e sua relevância no mundo do trabalho. Vale ressaltar, que todo o custo financeiro desses estágios é bancado pelo estado, isentando a empresa de ter qualquer gasto com o “aprendizado” dos discentes. A tabela a seguir nos apresenta uma mostra da quantia gasta pelo Estado, deliberada pelo Decreto nº 30.933/12, com despesas referentes ao estágio dos estudantes (CEARÁ, 2012).

Quadro 3 – Valores gasto com estágios pelo governo do Estado de 2010 a 2015.

CONCESSÃO DE BOLSA		CONCESSÃO DE EPI*	APÓLICE DE SEGURO	
ANO	VALOR (R\$)	VALOR (R\$)	ANO	VALOR (R\$)
2010	5.102.250,00	-	2010/2011	9.092,46
2011	10.481.620,24	-		
2012	14.369.399,08	-	2011/2013	17.990,00
2013	15.844.705,13	674.515,82		
2014	23.699.202,20	1.091.291,67	2013/2015	188.255,27
2015	-	-		
TOTAL	69.497.176,65	1.765.807,49		215.337,73

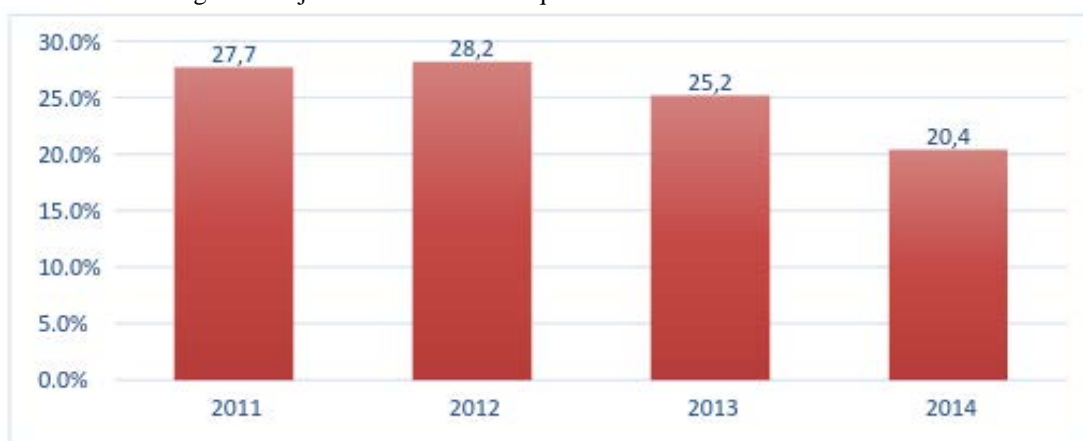
*Equipamento de Proteção Individual – EPI

Fonte: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>

O empreendedorismo é outra tônica nas EEEPs. O discurso a esse respeito chega a ser, muitas vezes, recheado de ideias fantasiosas, induzindo os egressos da Escola Profissional que não conseguiram inserção no mercado, a “se aventurarem em pequenos negócios, ligados ou não à sua formação, na tentativa de sobreviverem às clivagens do mercado” (MACHADO e ROCHA, OLIVEIRA e ANDRADE, 2016, p. 32).

Nessa perspectiva, observamos que além do fetiche presente na concepção de empreendedorismo há, também, uma relação de manipulação dos dados apresentados pelo estado quanto ao seu caráter “desenvolvimentista”. Em linhas gerais, isso se materializa pela míngua de vagas no mercado formal e o crescente número de jovens que ano após ano vão sendo formados por essas instituições. Na prática, ao matematizarmos esses números, a quantidade de estudantes formados e desempregados é bem maior do que a soma dos alunos que adentram no mundo do trabalho, aliás, num contexto de profundo desemprego estrutural. O gráfico a seguir ajuda-nos a compreender essa equação, sinalizado que aquilo que o governo aponta como inovação, no caso as EEEPs, na realidade significa um jeito diferente de servir ao capital, atentando-se, sobretudo, para suas atuais necessidades.

Gráfico 3 – Percentagem de jovens formados e que adentraram no mercado de trabalho de 2011 a



2014.

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará / Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

Em relação aos alunos que são excluídos do mercado de trabalho, resta-lhes, portanto, o empreendedorismo como solução para a problemática do desemprego. Sobre isso, Machado e Rocha, Oliveira e Andrade, afirmam:

Para o capitalismo, estimular o empreendedorismo é de grande relevância para contornar parte de suas deficiências. Enfrentando uma notória crise de empregos, as pessoas devem assumir pelo menos pequenas ocupações, de iniciativa particular (com risco próprio), que permitam que estes possam “colaborar” mais ativamente como consumidores e passem a depender menos das políticas públicas sociais, contribuindo, assim, para melhor funcionamento do modelo neoliberal, mínimo em suas obrigações sociais. (2016, p.32).

A partir da contribuição dos autores, entendemos o porquê da centralidade do empreendedorismo nas EEEPs. Essa lógica, não é vista como um mero escape, mas como ferramenta elementar para reprodução do capital. Não é a toa que dentro das escolas profissionais programas voltados exclusivamente para o desenvolvimento do “sujeito empreendedor”, compõem o currículo dos estudantes. Acerca disso, temos nesses espaços o Projeto Achievement³⁶, ou Projeto de Formação de Miniempresa. O referido projeto é caracterizado através dos seguintes termos:

O Projeto Junior Achievement, ou Projeto de Formação de Miniempresa, foi implantado em 2009 nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Tem como foco o empreendedorismo, objetivando proporcionar aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio uma experiência prática em economia e negócios, organização e operação de uma empresa. Neste Programa são apresentados os fundamentos da economia de mercado e da atividade empresarial através do método Aprender-Fazendo, em que cada participante se converte em um mini-empresário,

³⁶ O projeto Achievement foi fundado em 1919 nos Estados Unidos. É considerada a mais antiga organização de educação prática em negócios, economia e empreendedorismo no mundo. Atualmente está presente em 120 países e, no Brasil, possui unidades em todos os Estados e no Distrito Federal (<http://www.jabrazil.org.br/jabr/junior-achievement/institucional>).

acompanhado por profissionais das áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção. O programa educacional é desenvolvido em 15 semanas nas escolas participantes e cada turma tem em média 30 alunos. Os alunos acompanham todas as fases de desenvolvimento de uma empresa e ao final comercializam a sua produção em uma feira promovida para expor os resultados do projeto, denominada Feira de Miniempresa (<http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>).

A partir dos elementos discutidos até o presente momento, avaliamos que o *modus operandi* que o ex-governador Cid Gomes utilizava para dar “o grande salto que o Ceará merece” denotava em seu bojo, a expansão e criação de escolas profissionalizantes que atendessem ao capital que ora se alocava no estado. As escolas foram pensadas de acordo com os arranjos produtivos desenvolvidos na região.

Uma prova substancial da subordinação das EEEPs ao setor produtivo é o documento base que norteia a dinâmica das escolas em destaque. A Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE³⁷ corresponde à transposição do modelo de gestão empresarial para o ambiente das Escolas Profissionais, penetrando nas mentes dos estudantes conceitos e práticas ligados ao mundo empresarial desde sua vivência escolar.

A adoção desses paradigmas no sistema educacional reflete não só as contradições que foram pontuadas até aqui, mas indica que existe algo de muito mais grave envolta na educação. Os dilemas da escola não se explicam neles mesmos, como também não se resolvem isoladamente. Feito esses apontamentos, é que as palavras de Frigotto ressoam com certa urgência para nós:

A luta pela construção de uma alternativa socialista democrática não pode fixar-se na espera de condições ideais futuras. A história já nos ensinou algo. É embate que se trava “na jaula onde os tigres cuidam de suas crias”. No presente, a luta por dilatar a esfera pública, em todos os campos sociais, é uma luta concreta na dilatação das possibilidades, não suficientes, mas necessárias, de um salto qualitativo. O socialismo, como nos lembra Hobsbawm, ainda continua no programa. Não se trata de um utopismo, mas de uma radical necessidade para que o humano encontre o espaço efetivo de seu desenvolvimento pela eliminação de todas as formas de exclusão (2010, p.218).

De fato, a emancipação não virá por meio da escola, mas nesse processo, ela tem papel fundamental, logo, a luta por ela, é também a luta pela emancipação. A nossa luta maior trava-se contra o capital, com isso, não desmerecemos os embates que precisamos enfrentar cotidianamente, no entanto, o horizonte a ser alcançado é a superação deste sistema que corrompe a essência das relações e mantém a humanidade refém dele. O grande desafio é a

³⁷ Trataremos com mais especificidade sobre a TESE no capítulo IV.

luta por uma sociedade livre, na qual os homens se reconheçam como gênero humano. Para tanto, é necessário, mesmo que envoltos pelos ditames do capitalismo, que a luta revolucionária faça parte da nossa história e que por meio dela sejamos capazes de romper com esse projeto que nos extirpa qualquer possibilidade de liberdade.

3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SUAS INTERFACES CONCEITUAIS

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento que só à humanidade pertence.” (Bertold Brecht)

O presente capítulo procura examinar o conceito de Pedagogia das Competências e seus pressupostos, tendo como embasamento teórico autores tais como: Ramos (2006), Saviani (2013), Ferretti (1997), Frigotto (2010), Antunes (2009), Machado e Rocha (2009), Duarte (2006), Manacorda (1991), Nogueira (1993), Marx (2009) e Marx (2012). Para tanto, iniciamos com uma discussão sobre a Teoria do Capital Humano elaborada por Schultz (1967) e sobre o uso de seus paradigmas no contexto da produção flexível, entendendo, sobretudo, que esta teoria contribui massivamente, por meio de determinações de agências multilaterais e de suas promessas pomposas, com a implementação da Pedagogia das Competências nas escolas de educação profissional.

A Teoria do Capital Humano, como veremos, possui estreitas relações com o mercado, pois acredita que o investimento em educação gera expansão econômica e lucratividade, ou seja, a educação passa a ser vista como um verdadeiro negócio, no qual lucro e educação se entrelaçam formando uma potente arma na ascensão do capital.

Em seguida, buscaremos tratar com mais especificidade a Pedagogia das Competências, dialogando diretamente com autores que descontroem radicalmente esse modelo de ensino e suas bases ideológicas. Neste tópico, ainda analisaremos alguns documentos que adotam a Pedagogia das Competências sem qualquer precedente, a exemplo da LDB atual (1996), o relatório da UNESCO organizado por Jacques Delors (1991) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), bem como ressaltaremos a faceta neoliberal enrustida em cada um deles.

Por fim, caminharemos com alguns fragmentos sobre educação advindos de Marx e Engels. Neles, enfatizaremos as concepções educacionais presentes no pensamento marxiano e a defesa da construção de um projeto educativo revolucionário, comprometido com a formação integral do sujeito e com a transformação da sociabilidade burguesa em uma sociedade para além do capital. Um programa jamais visto na história.

Se, para Marx e Engels (2010), a história da humanidade é a história das lutas de classes, a educação também está envolvida nesse jogo de forças; os burgueses investem forte em concepções pedagógicas que “escravizam” os indivíduos, transformando-os em

mercadoria barata, porém, para Marx e Engels, interessa o homem livre, o homem que se manifesta de modo não estranhado.

Nesse sentido, Marx nos ajudará na compreensão de uma pedagogia combativa e contrária a todas as experiências pedagógicas conservadoras que, ao invés de contribuírem para promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos, os condicionam ainda mais a viverem na mais miserável situação.

3.1 A reedição da Teoria do Capital Humano no contexto da produção flexível

No decurso da história, a ideia de aprimoramento da força de trabalho esteve conjugada com eficiência e elevação do capital. Apesar de alguns indícios relacionados à educação, a imagem que se fazia desse cenário de produção crescente estava muito mais associada à intensificação do trabalho, ou pelo padrão de gerenciamento, ou pela eficácia do modelo econômico e inserção de novas tecnologias na dinâmica produtiva, do que pelo ensino formal oferecido nas escolas.

De maneira geral, pouco se tratava entre os teóricos da economia sobre a instrução escolar como investimento capaz de corroborar efetivamente nas relações de trabalho e produtividade. Nesse sentido, não é à toa a afirmação de Schultz em sua obra “O valor econômico da educação” quando diz que:

[...] os primeiros mestres não adotaram um tratamento sistemático com respeito à educação. Deixaram de considerar tanto a compensação que as pessoas podem obter da instrução como os atributos do investimento que elevam a produtividade e os lucros dos trabalhadores (SCHULTZ, 1967 p. 16).

A teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodore Schultz (1962), na escola de Chicago³⁸, nos Estados Unidos da América, e, em seu bojo, a educação aparece como elemento valioso na ascensão da economia. Além de defender uma escola que carrega a responsabilidade de formar indivíduos aptos para exercerem os postos de trabalhos acompanhando as oscilações do mercado capitalista, é dever da instituição educacional, na concepção desse teórico, também ensinar práticas moralistas como altruísmo, boa vontade e

³⁸ Não coincidentemente, a mesma escola de Milton Friedman, economista norte-americano e um dos mais influentes representantes do liberalismo econômico no século XX.

voluntariado em favor de uma sociedade equitativa e que saiba lidar com as incertezas do mundo produtivo³⁹.

A educação, no viés da teoria do capital humano, torna-se a alternativa que melhor responderia ao problema da desigualdade social, que assola, principalmente, países asiáticos, africanos e latinos. Seria ela, portanto, um desdobramento do desenvolvimento econômico, e seu papel socializador necessário à vida contemporânea.

O cenário em que se apresentam essas ideias tem como pano de fundo o neoliberalismo, este, por sua vez, considera vital para sobrevivência do sistema capitalista não somente o manuseio de máquinas por parte do trabalhador, mas o uso de seu intelecto. No contexto neoliberal, a teoria do capital humano é adotada como princípio norteador das (contra)reformas educacionais, tendo como missão instruir a classe trabalhadora, bem como prepará-la espiritualmente.

Notadamente, a teoria do capital humano surge como reflexo de um projeto maior, que espera que a sociedade se entregue ao propósito capitalista de geração de lucro. Isso, na verdade, não é recente, porque o capital sempre esteve comprometido na consolidação de sua supremacia. O inédito é intensificação em que se proliferam as argumentações que se utilizam da instrução como investimento capaz de superar problemas inerentes ao sistema do capital. A estratégia é semelhante a uma doutrinação de choque: primeiro delinea-se um diagnóstico apocalíptico, em seguida, lança-se uma receita salvacionista.

E quais são as recomendações dos apologistas da teoria do capital humano para o enfrentamento da barbárie instalada no mundo subdesenvolvido? A princípio, tal discurso sugere o ensino por competências. Nessas circunstâncias, o que se apregoa é que os sujeitos não necessariamente precisam dominar os conhecimentos científicos, basta-lhes que entendam a lógica que rege o processo e adquiram ou aperfeiçoem, por meio do auto-investimento, conhecimentos que os habilitem na execução do “trabalho moderno”.

Em seguida, como parte do “pacote”, as intuições educacionais são aconselhadas a adotarem o tratamento empresarial em sua agenda de trabalho. Segundo Schultz, “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ, 1967, p. 19).

³⁹ É surpreendente a equivalência destes aspectos com a conjuntura econômico-política das últimas décadas. O apelo ao voluntariado continua ocupando lugar de destaque nas políticas públicas, em consonância com a Teoria do Capital Humano. Reveste-se de um discurso pomposo, pseudo-democrático que tem o fito de chamar a sociedade civil para assumir as funções que são do Estado e liberá-lo para “colaborar” de forma ainda mais direta com o mercado.

Em outro trecho da obra retromencionada, o autor defende a aproximação entre administração e educação, primeiramente utilizando um argumento falacioso e já bem conhecido dos educadores, ou seja, o problema da ineficácia da escola está naquilo que atualmente se chama falta de gestão. Isso, em sua ótica, é facilmente solucionado extraindo lições básicas da esfera administrativa empresarial e aplicando-as na instituição escolar.

O autor é enfático quando especifica o tipo de instrução a ser desenvolvida nos países de capitalismo periférico, afirmando que a melhor alternativa, para nações extremamente pobres, em termos de produção e lucro, seria o investimento somente na instrução primária, o que é completamente contraditório, primeiro porque veicula que a o conhecimento está em igual medida para todos, depois, pré-determina o lugar de cada nação na esfera produtiva mundial pela limitação dos saberes (SCHULTZ, 1967).

Há também um exacerbado apelo ao individualismo, o que reforça ainda mais a inculcação ideológica de meritocracia e de competitividade. Sobre isso, Schultz assevera:

Este ensaio se fundamenta na proposição segundo a qual as pessoas valorizam as suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo auto-investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. Esta conceituação implica que a maioria das habilitações econômicas das pessoas, não vem do berço, ou da fase em que as crianças iniciam a sua instrução. Estas habilitações adquiridas exercem marcada influência. São de modo a alterar, radicalmente, os padrões correntes da acumulação de poupança e da formação de capitais que se esteja operando. Alteram, também, as estruturas de pagamentos e salários, bem como os totais de ganhos decorrentes do trabalho relativo ao montante do rendimento da propriedade (SCHULTZ, 1967, p. 13).

O discurso do esforço próprio capaz de transformar realidades marcadas pela pobreza é vorazmente propagandeado, a fim de que os sujeitos abandonados pelo Estado se lancem na maré da qualificação aligeirada, fragmentada e que no final, não oferecerá nenhuma mudança real na condição econômica da maioria.

A teoria do capital humano está repleta de paradigmas que nos levam a contestá-la, tanto ética como epistemologicamente. A suposição de que o investimento em educação retificaria os problemas econômicos existentes só demonstra o quanto essa teoria é frágil e facilmente refutável, uma vez que está alicerçada numa leitura a-histórica da realidade, que não apreende, por exemplo, as contradições que a educação está inserida e as tramas complexas que envolvem o ser humano, como nos relembra Marx:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em sua totalidade. [...] O resultado

geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2009, p. 47).

Essa lógica presunçosa de educação igualada a investimento se contrapõe diretamente ao projeto emancipatório de sociedade. A teoria do capital humano parte de uma apreensão dentro do próprio capitalismo, cujos conflitos de classe não aparecem ou ganham resoluções minimalistas. Os defensores desse modelo descartam que os fatos sociais não são compreendidos na particularidade, mas na totalidade histórica.

No entanto, mesmo com tantas vulnerabilidades, é essa teoria que direciona a educação dos menos favorecidos. No caso do Brasil, por exemplo, ela foi amplamente difundida no início dos anos de 1990 por meio de agências internacionais e até os dias atuais orienta as políticas desenvolvidas na área educativa (FRIGOTTO, 2010).

Em documentos elaborados pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, destinados aos trabalhadores da América Latina e Caribe, percebemos explicitamente o ajustamento da teoria do capital humano e das políticas de livre comércio deliberando reformas que mais aprisionam do que transformam.

No tocante à educação, esses relatórios apresentam, com algumas adaptações, a reprodução do ideário salvacionista propalado por Schultz. Não são poucos os argumentos indicando economia fechada, centralizadora e defasagem escolar como causa da pobreza. Por outro lado, receiptam a abertura do comércio e criação de políticas públicas – inclusive educacionais – como solução para os problemas dos países periféricos, criando uma completa inversão da realidade.

Em um documento do Banco Mundial (1995), intitulado “Reformas econômicas e trabalhistas na América Latina e Caribe”⁴⁰, várias mudanças são sugeridas com o propósito de

⁴⁰ Nesse documento de 1995, encontramos vários trechos sugerindo que os países em questão reformassem seus sistemas previdenciários como parte do programa de aceleração econômica. Destacamos isso no relatório devido aos ataques do atual governo de Michel Temer direcionados para a previdência da classe trabalhadora do Brasil, logo, percebemos que o que está por trás não é somente uma mera reforma que ampara o patrão e penaliza o trabalhador, mas é também atendendo aos ditames de agências internacionais servidoras do sistema capitalista de produção. O argumento, portanto, utilizado pelo Banco Mundial é “recontratar a previdência social, diminuindo os impostos previdenciários e tornando as pensões uma função das poupanças individuais. Isso não significa que o Estado deva quebrar as promessas feitas aos que contribuíram para o sistema ou aos que dependem de pensões. A reforma tampouco é inconsistente com o estabelecimento de programas de transferência para os pobres idosos. Mas a reforma pode encorajar os empregados a poupar para a sua aposentadoria” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 26).

e elevar a economia desses países e diminuir o índice de pobreza. Nele a educação é dada como peça fundamental para as políticas de desempenho econômico e bem estar dos trabalhadores.

As reformas estruturais que começaram durante a última década só podem ser mantidas com a redução da pobreza e o aumento da equidade na distribuição de renda. O atendimento das necessidades dos pobres em *educação*, nutrição e saúde terá efeitos diretos importantes sobre o crescimento econômico: *à medida que uma parcela maior da população adquirir capital humano básico, o crescimento deve se acelerar* (BANCO MUNDIAL, 1995, p.1, grifos nossos).

Em outro momento afirma:

A pobreza e a desigualdade há muito assolam as economias latino-americanas. [...] Embora o crescimento econômico entre 1960 e 1980 tenha melhorado os padrões de vida – medidos pela *matrícula escolar*, condições de saúde, níveis de nutrição e outros indicadores sociais. [...] *Investimento em capital humano – especialmente no nível pré-escolar e primário – ajudou a aumentar a produtividade e o crescimento real do salário e reduzir a desigualdade*. Os salários mais altos induziram aumentos ainda maiores de produtividade em toda a economia e realimentaram o processo de crescimento (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2, grifos nossos).

Mais além, o documento expõe alguns exemplos de países do leste asiático que adotaram políticas públicas educacionais orientadas pelo mercado e expandiram suas atividades comerciais, bem como seus lucros e, que, portanto, os pobres passaram a gozar de melhores condições de vida. Assim, a sugestão do Banco Mundial é que os países da América Latina caminhem na mesma direção das nações da Ásia Oriental, isto é, invistam em uma economia de comércio livre, acompanhada de uma educação voltada ao suprimento das carências do setor produtivo, atentando às suas mutações.

No entanto, o relatório não problematiza as condições de miserabilidade enfrentadas pelos menos favorecidos dos países asiáticos em questão e não apresenta nenhum dado empírico que confirme um crescimento real e significativo na região. Ao contrário, o que estudiosas ressaltam é que embora a economia dos países do leste da Ásia tenha aumentado de alguma forma, a pobreza e a exploração continuam presentes nessas regiões, como uma mancha, dizendo que reformas políticas, embora que necessárias, não são por si mesmas suficientes para combater os malefícios causados pelo sistema do capital (ANTUNES, 2009).

No mesmo impasse estão os países Latinos⁴¹, ao se deixarem levar pelo conto neoliberal, ou seja, não existem garantias de equidade social implementando reformas, sejam

⁴¹ Interessante destacar o quanto o Chile é exaltado no documento por ter sido o primeiro país da América Latina a adotar as políticas neoliberais. Com a explosão de ideias trazidas pelos Chicago Boys sobre privatizações, desregulamentação e cortes nos gastos sociais, o clássico expoente do livre mercado, o Chile se tornou um

elas educativas ou de qualquer outra ordem, porque o empobrecimento da classe trabalhadora é parte imprescindível da supremacia do capitalismo.

Ao usar a teoria do capital humano como ferramenta de aceleração da produtividade, tendo como base a educação como redenção da sociedade, é mister compreendermos a perversidade sustentada por tal teoria, isto é, um modelo econômico que transfere para a escola a responsabilidade pela pseudo-erradicação da pobreza causada pelo modelo econômico que rege a sociedade, o que torna, obviamente, tarefa impossível de ser alcançada, tendo em vista a força controladora do capital e seu domínio avassalador no setor educativo.

Tanto Schultz como o relatório em questão do Banco Mundial, deixam claros que se os investimentos em educação não obtiverem êxito é justamente pelo mau uso do capital humano ou por insuficiência de recursos. De imediato identificamos a debilidade do argumento demonstrado por ambos, uma vez que o que é imputado às instituições escolares é definidor para o sucesso ou insucesso dos sujeitos e do país.

Cabe-nos, portanto, averiguar o que realmente significa a aplicação da teoria do capital humano no ensino escolar. Para tanto, caminhamos com Frigotto (2010)⁴² que denuncia a influência das (contra)reformas neoliberais, divulgadas, principalmente, pelas agências internacionais.

Primeiramente, essa teoria não somente deturpa o conceito de educação, mas a condiciona em práticas vulgarmente utilitarista, fragilizando ainda mais o caráter revolucionário que esta pode vir a ter numa sociedade regulada segundo as leis do mercado.

Desta feita, quando os organismos multilaterais apontam para uma educação balizada pelo neoliberalismo, o Estado tende a se distanciar de suas responsabilidades, abrindo a possibilidade de instituições privadas disputarem o fundo público. Essas medidas representam, em última instância, a privatização do sistema educacional. Importante pontuar o predomínio da iniciativa privada em todos os níveis do ensino brasileiro por meio do suporte de financiamento público, deixando claro para que e para quem essa teoria serve (MACHADO e ROCHA, 2009).

Em seguida, o tipo de ensino que é oferecido no ambiente escolar é voltado para desenvolver habilidades que permitirão os estudantes inserir-se no mercado de trabalho ou adentrarem no mercado informal. Especificamente sobre o mercado informal, identificamos

referencial financiado pelos Estados Unidos tanto para combater as políticas desenvolvimentistas, bem como para extirpar qualquer influência comunista.

⁴² A obra faz referência a sua tese de doutoramento escrita em 1984.

que os discentes das EEEP's pesquisadas passaram a ter disciplinas específicas de como abrir seu próprio negócio. Em sua maioria, os documentos formulados pelo Banco Mundial trazem a regularização do trabalho informal como medida substancial na diminuição do desemprego estrutural.

Em relação aos postos formais de trabalho, a escolarização do indivíduo assume caráter afunilador na aquisição de um emprego. Isso significa que dentro deste modelo educacional o papel da escola é central para o desenvolvimento de competências necessárias para a empregabilidade⁴³, mas não no que diz respeito à formação humana.

Frigotto (2010), ao elaborar sua crítica à teoria do capital humano, afirma que esta não consegue superar o dualismo que permeia a educação brasileira, ao contrário, agrava ainda mais, visto que os filhos da burguesia continuam tendo acesso aos conhecimentos científicos e ocupando os altos postos de trabalho, enquanto que para os filhos da classe trabalhadora o direito ao saber fica demarcado aos limites da ordem burguesa⁴⁴.

O autor, na contramão de todo esse discurso ideológico, salienta que a relação trabalho/educação se justifica na medida em que esta se constitui princípio formativo do ser humano, “um devir que se define no conjunto das relações sociais” (FRIGOTTO, 2010, p. 77), o que não acontece no emaranhado do modo de produção capitalista, que transgride a função da escola e cria indivíduos genéricos, abstratos, capazes de vender sua própria alma na busca de garantir sua sobrevivência.

Ainda de acordo com Frigotto, o antagonismo de classe que a teoria do capital humano se propõe a resolver sob o prisma da meritocracia, apenas mascara a redução do ato educativo em prol do fator econômico.

Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Todavia, a consequência da educação como dispositivo a serviço da acumulação implica que o foco das análises passa a ser corrompido num processo cujo caráter

⁴³ O termo “Empregabilidade”, embora muito utilizado atualmente pelos que “flertam” com a teoria do capital humano, não é encontrado nas obras de Schultz.

⁴⁴ No caso brasileiro, esse direito vem sendo ainda mais ameaçado na atualidade, com a contrarreforma do ensino médio, mediante aprovação da Lei 13.415/17, na qual impõe uma acentuada diminuição na formação científica universal para dar lugar aos conhecimentos supostamente técnicos (haja vista que, em grande parte, o ensino profissional ofertado à classe trabalhadora se resume num mero ensino tarefairo) das profissões.

contraditório do capital ganha valor secundário. Sem qualquer crítica ao sistema capitalista que expropria o trabalhador e explora toda sua capacidade criativa, a teoria do capital humano parte em defesa da aprendizagem dos indivíduos, mas sem tocar nas relações sociais em que estes estão assentados.

Assim, a luta de classe, conceito importantíssimo a ser resgatado, fica adormecida, enquanto o grupo dominante com suas teorias (des)educativas, superficiais e fincadas na pseudoconcreticidade ganha cada vez mais espaço, uma vez que o problema da estratificação social, na concepção burguesa, é solucionável com investimento educacional e esforço próprio.

3.2 A Pedagogia das Competências: conceitos, concepções e pressupostos

De acordo com Ferretti (1997) há muito que o termo qualificação vem fazendo parte do vocabulário das pessoas, atravessando o cotidiano das mesmas e invadindo seus ideários de formação e trabalho. Notadamente, o discurso da qualificação profissional adentrou não somente nos espaços do senso comum, mas também na academia e, conseqüentemente, na escola.

Concepções advindas do sistema hegemônico atribuíam o atraso escolar ao não acompanhamento às mudanças que estavam se efetivando no plano produtivo, logo, era preciso que o sistema educacional, incluindo toda e qualquer modalidade de ensino, confluísse com as demandas do capital que ora emergiam.

Numa perspectiva análoga às mudanças no setor produtivo, a década de 1980 foi marcada por novas maneiras de educar e foi, aproximadamente, nessa época, que se intensificou o conceito de qualificação como medida substancial para formar/educar os trabalhadores. Frases do tipo “existe emprego, porém não há pessoas qualificadas para ocupar tais vagas” foram diuturnamente difundidas em escala mundial, quase que como um mantra, pela mídia, por empregadores e por instituições responsáveis pela formação da classe trabalhadora.

É, portanto, no contexto de reelaboração da produção e (contra)reformas no âmbito educacional, que a partir de 1990, a noção de qualificação passa por pequenos reparos, e reveste-se no que conhecemos atualmente por Pedagogia das Competências.

Concordamos com Ferretti quando conclui que o princípio da pedagogia das competências “representa a atualização do conceito de qualificação segundo as perspectivas

do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (1997, p.258).

Por esse viés, entendemos que competência não é um conceito totalmente novo, mas sim, uma variação daquilo que se denominava como qualificação; ao mesmo tempo, é também uma concepção mais ampla, na medida em que se propõe a abarcar as mutabilidades ocorridas no seio da produção econômica e a esmaecer a práxis educativa revolucionária.

Ramos (2006), ao debruçar-se sobre a Pedagogia das Competências afirma que o debate se faz em torno de sua validade, geralmente envolvendo diversas sociedades, assim como governos, empresários, trabalhadores, pesquisadores e educadores. A principal característica são os acordos bilaterais que indicam a conciliação de todos que fazem parte do plano e o papel específico de cada um na busca de um só propósito. Assim,

O projeto individual implica a responsabilidade que tem o indivíduo na gestão de sua própria carreira profissional. O projeto das empresas, seja qual for o tipo, deve cuidar das relações de competitividade nas organizações e de sua responsabilidade em desenvolver as competências individuais. Por fim, o projeto social tem como foco a dimensão social e coletiva do profissionalismo e o papel assumido pelo governo e pela sociedade em geral (organizações sociais e profissionais) em prover os recursos e oportunidades iguais às pessoas para se tornarem profissionais e terem seu profissionalismo reconhecido. O sistema de competência profissional têm-se apresentado como tentativa de realizar essa conciliação (RAMOS, 2006, p.73).

No mesmo raciocínio, a autora analisa o modo como se edifica o sistema de competências. Para ela, a construção dos preceitos ideológicos dessa teoria dá-se pela aliança entre empregadores, organismos internacionais e o Estado.

Primeiramente, essa estruturação parte da denúncia dos empresários em relação à formação dos sujeitos e a pressão destes em torno das políticas educacionais consideradas desatentas às demandas produtivas, resultando na incapacidade dos saberes fornecidos pela escola de acompanharem o avanço tecnológico.

Em seguida entram em cena os agentes do capitalismo, ou seja, os organismos multilaterais com suas propostas supostamente equalizadoras, ao mesmo tempo com um forte ataque aos conteúdos científicos. No que tange os trabalhadores, o desenvolvimento de competências profissionais é visto como o antídoto do desemprego. Até mesmo porque diante da lacuna de programas e políticas que sanem essa deficiência, tal sistema ganha conotações ideológicas bem mais profundas. A competência, em termos capitalistas, é o instrumento ativo para a empregabilidade, embora na prática já se tenha comprovado que não necessariamente a capacitação do trabalhador signifique melhor emprego ou estabilidade financeira.

Por fim, há também a parcela de contribuição do governo nesse processo. Se a noção de competência é o ponto de convergência entre empregado e empregador, a educação, por sua vez, vai ser o elo fundamental no jogo, de tal modo, que o governo é incumbido da tarefa de materializar esse projeto, através de sanções de leis e decretos, formação de professores, elaboração de currículo e contratação de assessoria internacional.

O modelo de competências, segundo Ramos (2006), aparece com promessas tanto no plano macroeconômico, no sentido de apresentar resoluções universais; como também estabelecer mudanças particulares de acordo com as necessidades de cada sociedade. Nesse contexto, os governos se veem impulsionados a reelaborar suas atividades educativas fantasiando progresso e superação daquilo que os países de capitalismo avançado julgam como obsoletos, mas também como maneira de responder aos empregadores e não gerar conflitos com a classe detentora do capital. Para Ramos,

por mais genéricas e universais que sejam as motivações que os justifiquem (o ensino por competências), serão os problemas mais específicos de cada sociedade que orientarão a opção de se institucionalizar a noção de competência por meio da implementação de sistemas (2006, p. 76).

Assim, o ensino por competências oferece possibilidades de melhoramento nos “falidos” sistemas educacionais, construindo uma rede de conteúdos interligados, cujo vínculo entre empresas, trabalho e formação é quase indissociável.

Em linhas gerais, o ensino por competências tem por intuito ordenar o que foge aos ditames capitalistas, logo, é interessante que o mundo inteiro esteja alinhado na mesma concepção ideológica, embora que cada país viva problemas distintos. Importa ressaltar que as promessas não se restringem apenas aos países da periferia econômica, mas se apresentam como “bons modelos” para nações como França, Austrália, Espanha, Inglaterra, dentre outras.

Saviani (2013), ao refletir sobre as questões pedagógicas desse sistema, ao qual ele também chama de pedagogia do aprender a aprender, discorre a respeito das similitudes dessa concepção com a teoria construtivista de Piaget.

Piaget, segundo Saviani, considera que o desenvolvimento do conhecimento parte de uma ação biológica, cujo estímulo operatório é fundamental para aprendizagem. Por essa compreensão, “o conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2013, p.435).

O autor construtivista assimila a organização do conhecimento por meio de um processo sensório-motor, e não como um procedimento lógico, no qual o abstrato e o concreto dialogam diretamente. A análise piagetiana poderia ser resumida assim:

- 1º As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e organize as ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. A inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens;
- 2º Em consequência disso, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não à verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada;
- 3º Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre a realidade, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações;
- 4º Ela é essencialmente individual, por ocasião aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 *apud* SAVIANI, 2013, p. 58 435).

De forma análoga ao construtivismo, a Pedagogia das Competências esboça a perspectiva do conhecimento que os sentidos nos proporcionam, como sendo a única válida no processo de aprendizagem, ao passo que retira da escola a tarefa da transmissão dos conteúdos científicos e rouba dos educandos o acesso à verdade.

Duarte (2006), em sintonia com Saviani, elucida que a apropriação da verdade é central no processo educativo comprometido com a formação humana. Isso porque a ideologia dominante trabalha incessantemente em meios para ofuscar as massas de sua miséria material e intelectual. Por essa razão, não se trata apenas de advogar por uma escola que empurre os conteúdos de maneira assistemática, porém que reconheça as contradições presentes na sociedade regida pelo capital e as profundas formas de alienação das consciências e faça resistência em relação a isso.

A oposição que a escola poderia fazer frente ao capital é a socialização dos conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade, desvelando suas tramas aviltantes de manipulação e expropriação. Em outras palavras, a resistência, aqui abordada parte do enfrentamento da escola ao assumir sua função precípua, objetivando aos discentes o acesso ao que há de mais desenvolvido do ponto de vista científico, filosófico e cultural. Senão, vejamos consoante Duarte,

Parece que a única alternativa que resta é o desenvolvimento de formas de resistência. Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de

política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar. [...] [A *resistência ativa*] implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização (SAVIANI, 1997, *apud* DUARTE, 2006, pp. 235-236).

Duarte sinaliza ainda que o enfrentamento à pedagogia do aprender a aprender se constitui na luta por uma educação que amplie os saberes dos estudantes, cujo conhecimento produza neles necessidades de ordem superior, fazendo-os perceber a realidade concreta no estágio histórico no qual se encontra o gênero humano. Sem esse tipo de problematização, a educação continuará nas dependências do capital, e a superação deste se tornará um horizonte cada vez mais distante.

No que se refere à materialização desse modelo de ensino, destacamos o quanto a Pedagogia das Competências aspira-se de uma metodologia que envolve as questões subjetivas, colocando o comportamento dos sujeitos como centrais no processo de empregabilidade. É, então, que no ambiente escolar passa-se a desenvolver aprendizagens que dialogam abertamente com uma “conduta satisfatória” para a adesão de um trabalho. Conseqüentemente, iniciativa, identificação e solução de problemas, trabalho em equipe, autonomia na aprendizagem, são consideradas como principais objetivos desse novo currículo gerido pelo conceito de competências.

Salientamos que os defensores desse modelo justificam que um dos motivos da defasagem escolar é justamente por caminhar com um currículo ultrapassado e encastelado, que não apreende o dia-a-dia dos alunos. A orientação destes, portanto, é flexibilizar o ensino, substituindo ou secundarizando os conteúdos científicos por instruções concretas necessárias ao manuseio da vida na sociedade em questão.

Tal tipo de instrução gera a criação de outros paradigmas variantes da Pedagogia das Competências. Um exemplo cabal é a inserção da interdisciplinaridade e da contextualização, como artifícios norteadores do currículo da educação básica e profissional. Ambos são definidos como base metodológica, ou seja, princípios integradores que perpassam pelos conteúdos, enfatizando a atuação dos sujeitos dentro de sua esfera. Os

conhecimentos científicos, nesse aspecto, são filtrados e aparecem apenas como possibilidades de uma melhor apreensão das competências.

O sueco Philippe Perrenoud, um dos maiores entusiastas da pedagogia das competências, afirma vigorosamente que é dever da escola gerenciar/produzir os recursos humanos e materiais na produção, aproveitando/desenvolvendo ao máximo as capacidades intelectuais dos sujeitos para que estes estejam aptos a desempenharem tarefas exigidas pelo mercado de trabalho.

No entender do autor (2000), as competências não é um caminho estático a ser trilhado, antes, é uma forma adaptativa ao homem às suas condições de existência. Isso denota que os conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano, na concepção de Perrenoud, estão relacionados com as demandas mais urgentes e próximas da rotina dos sujeitos. Conforme ele,

Digamos primeiramente que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola e aprendizagens tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica?(2000, p.2).

Segundo sua concepção, é necessário que a escola abra mão da organização dos conteúdos a serem trabalhados, pois o que está em questão é o desenvolvimento pessoal imediato, e este não prescinde de saberes sistematizados, pelo contrário, é um estímulo para que cada um busque suas preferências de estudo e por si só as aprofunde.

Para Perrenoud (2000), o desenvolvimento das competências passa obrigatoriamente pela escola, embora que empresas também se utilizem desse conceito, é na escola que esse tipo de ensino alcança maiores efeitos, visto que lá se encontra um contingente bem maior de pessoas. Em vista disso, é no âmbito escolar que o conhecimento científico enfrenta maiores embates. Mascarada de um saber concreto e mais relevante ao aluno, a Pedagogia das Competências ganha espaço alterando a função educativa da escola e o lugar do professor.

Os livros do educador sueco questionam cansativamente o papel do professorado. Para este, o professor é um mediador no processo, sendo seu alvo garantir o desenvolvimento das competências. Na obra “10 novas competências para ensinar” (2000), Perrenoud limita friamente o trabalho dos docentes. Nesse sentido, a responsabilidade dos professores passa a ser:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração escolar;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar a própria formação.

Não é nosso objetivo aqui elaborar uma crítica para cada competência citada, apesar de todas elas possuírem enormes lacunas epistemológicas, uma vez que não foram problematizadas e nem aprofundadas pelo autor. Nossa pretensão é a de perceber nas entrelinhas o quanto o professor assume a responsabilidade por quase todo processo educativo, do desempenho dos seus alunos ao seu processo formativo.

Perrenoud (2000) desconsidera, portanto, o papel do Estado, no provimento da educação escolarizada, as condições sociais em que os alunos estão inseridos, obstaculizando suas capacidades cognitivas, entre outros. Como vemos, a Pedagogia das Competências é um ideário que penetra não só na formação dos alunos, mas também dos professores, que formados sob essa lógica, também formarão o seu aluno.

O fazer pedagógico no receituário de Perrenoud esvazia a função do professor transformando-o em mero prestador de serviço ou cuidador. Nesse contexto, o ato de ensinar assume características secundárias, enquanto que atividades que destoam de uma formação comprometida com o desenvolvimento pleno das potencialidades do ser humano adquire pertinência substancial. A Pedagogia das Competências redefine a ação docente, ou seja, o educador traduz-se num treinador, assim, o ato de esclarecer e conscientizar torna-se uma atividade que cede lugar ao treinamento segundo as regras do mercado.

Como desdobramento da utilização desse método, há um processo de simplificação e generalização na aprendizagem, deixando nítido o desperdício do momento de maior aptidão cognitiva para a aprendizagem das crianças.

Outra questão é que tal pedagogia não aborda, por exemplo, os equívocos e as representações errôneas que esse modelo pode desencadear, ao tirar os conteúdos sistematizados do centro do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino por competências defende sua metodologia afirmando a importância dos próprios alunos trazerem suas concepções para a sala de aula, cabendo ao professor combinar essas concepções prévias com algum assunto específico. No entanto, ao contrário do que se apregoa, o que está sendo ensinado nas escolas tem ido pouco além do saber de senso comum ou do conhecimento científico tratado de forma superficial, afastando ainda mais as chances de se pensar em outro projeto de sociedade com características emancipatórias.

Em se tratando pontualmente do Brasil, podemos datar de forma mais concreta e oficial a introdução da Pedagogia das Competências em 1996 com a promulgação da LDB nº 9394. Essa tendência pedagógica incide tanto na educação básica quanto na educação profissional ofertada nesse nível de ensino, sobretudo, quando se formula que sua finalidade é “desenvolver nos discentes conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho” (RAMOS, 2006, p.126). Ramos ainda considera que a partir da lei, o sistema educacional brasileiro ficou ancorado nos seguintes pilares:

O primeiro seria uma educação geral de base científica infiltrada por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia. Por essa perspectiva, o desenvolvimento pessoal seria o eixo organizador dos componentes curriculares científicos, tecnológicos, sócio-culturais e de linguagens, segundo a lógica interdisciplinar. O segundo pilar seria a preparação para o prosseguimento de estudos centrada no desenvolvimento de competências básicas. O terceiro, por fim, seria a compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional, de forma complementar e articulada à educação geral, podendo ser feita em escolas, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desde que assentada sobre as competências construídas na educação geral (RAMOS, 2006, p.127).

Ao conferirmos o texto da LDB de 1996 identificamos o quanto o ensino via competências encontra-se consolidado na base curricular dos educandos, implementado orientações de pensamento e condutas, e interferindo radicalmente nos princípios pedagógicos que regem a ação formativa. Importa ressaltar que essas metamorfoses baseiam-se nas questões contemporâneas, na sociedade e suas relações atuais; não se definem, por exemplo, considerando a realidade econômica que gera a desigualdade e aprofunda a exploração e expropriação do trabalhador.

Decorrente desse sistema que tripudia os sujeitos e acentua a diferença de classe, dois documentos são marcantes no que se refere à fundamentação dessa concepção teórica na política educacional do país, principalmente no ensino médio e no ensino profissional. O primeiro é o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado pela UNESCO, na comissão internacional de educação para o século XXI, presidida pelo francês Jacques Delors;

e o segundo dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio Profissional, resolução CNE/CEB nº 06/2012.

Em “Educação: um tesouro a descobrir”, Jacques Delors não poupa esforços para defender que a educação é peça elementar na árdua tarefa de promoção da justiça social. Esse discurso amplamente difundido pela teoria do capital humano é também amparado pelos entusiastas da Pedagogia das Competências, uma vez que uma sustenta a outra e ambas não se apartam. Sobre isso, o relatório afirma:

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, a comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades [...] a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (DELORS, 1991, p.5).

O documento em questão lista ainda uma série de tensões presentes na sociedade. Do ponto de vista da comissão, cabe à escola ser o ente capaz de resolver tais crises, em prol de um mundo melhor. Nesse sentido, parece-nos oportuno apresentar que problemáticas são essas, cuja comissão julga como responsabilidade da educação e logo após, compreender os mecanismos subjacentes que orientarão as instituições escolares na resolução desses conflitos.

Segundo o relatório, as tensões a serem superadas são: global x local, universal x singular, tradição x modernidade, curto prazo x longo prazo, indispensável competição x respeito pela igualdade de oportunidade, desenvolvimento dos conhecimentos x capacidade de assimilação, e por fim, espiritual x material.

De acordo com Delors (1991), todos esses conflitos convergem em direção à escola, o que implica a missão desta, ou seja, o desenvolvimento do ser humano, portanto, ela é a instituição que melhor corroboraria na criação de valores para as demandas do século XXI e na superação de tais embates.

Após a apresentação desses conflitos, Delors indica no relatório, meios concretos para um fazer pedagógico relevante e que contribua, naquilo que ele evoca como sobrevivência da humanidade.

A comissão está consciente das missões que a educação deve desempenhar a serviço do desenvolvimento econômico e social. O sistema de formação profissional é acusado, frequentemente, como responsável pelo desemprego; tal constatação – em parte, procedente, – não deve, sobretudo ocultar a necessidade de implementar outras exigências de ordem política, econômica e social, para que seja possível alcançar o pleno emprego ou permitir o impulso da economia nos países subdesenvolvidos. Dito isto, a comissão pensa que cabe à educação construir um

sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para a questão formulada pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem do enorme desperdício dos recursos humano. [...] Por todas essas razões, parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais (DELORS, 1991, pp. 11-12).

Para que a escola dê conta desse cabedal de tarefas, o relatório preconiza que as políticas educativas estejam esteadas em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, como forma dos educandos se adaptarem às rápidas transformações sociais e não ficarem a mercê do desemprego.

Eis, portanto, o motivo de alguns educadores como Duarte (2006) e Saviani (2013), chamarem a pedagogia das competências de pedagogia do aprender a aprender, visto que esses princípios orientam o currículo, deslocando o real sentido da formação à uma prática demagoga que pouco eleva o conhecimento das massas, por conseguinte, não consegue ir além de orientações que beiram ao pieguismo, a saber, a velha hipocrisia de dizer que a educação é uma missão linda e precisa ser feita com e por amor.

Obviamente que não nos opomos à atividades que valorizem a subjetividade, afetividade e desenvolvam a ludicidade com os educandos, o que destacamos é o fato do conhecimento e da formação científica, enquanto legado histórico da humanidade, sair de cena em prol de um projeto econômico de sociedade que destrói o ser humano enquanto tal.

Não se trata de discutir se esses princípios são pertinentes ou não, até porque temos consciência que de alguma forma eles aparecem em nossa realidade. Contudo, o que o relatório não examina é como se forma a crise do desemprego, a crise da escola, e assim por diante. Ao contrário, deposita na escola a responsabilidade de redenção da barbárie, na qual ela também é vítima. Ademais, não se coloca em pauta a vulnerabilidade da educação diante dos problemas decorrentes das relações hegemônicas, na qual a escola é tão afetada quanto qualquer outra instituição que esteja na teia do capital.

No entanto, ao final do relatório, o lugar aonde se quer chegar fica muito claro. Além de uma escola que carregue as bandeiras da burguesia, (de)formando sujeitos para

manter viva a chama do capital em pleno estado de alienação, a educação se tornou demasiadamente rentável, uma mercadoria como outra qualquer a ser comercializada.

Um dos últimos arremates de Delors (1991) consiste em orientar o Estado a fazer negociações com o setor privado. Para ele, o governo deve repassar recursos para a iniciativa privada, de maneira que esta se comprometa a desenvolver as competências e habilidades necessárias, em razão de um projeto de sociedade competitiva e que saiba dominar os códigos da modernidade.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, e particularmente as da educação profissional, temos a construção de um programa educacional completamente de acordo com as mutações produtivas ocorridas no Brasil, fato que o próprio documento faz questão de sublinhar.

O momento histórico se destacou pela realização de importantes debates sobre a matéria, os quais eram travados no âmbito do próprio Ministério da Educação e deste Conselho Nacional de Educação, bem como da comunidade internacional interessada. Além disso, nesse período de mais de uma década decorrida da aprovação do primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, transformações no mundo do trabalho se consolidaram, promovendo uma verdadeira mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação. A própria natureza do trabalho está passando por profundas alterações, a partir do momento em que o avanço científico e tecnológico, em especial com a mediação da microeletrônica, abalou profundamente as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos diretos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2012, p. 208)

Centralizando-se nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação impõe categoricamente a alteração de se pensar e executar o ensino profissional. As diretrizes se justificam em favor de um ensino (pseudo)politécnico, direcionado ao trabalho moderno, utilizando-se de conceitos abstratos, a exemplo de democracia e cidadania.

A partir das décadas de 70 e 80 do último século, multiplicaram-se estudos referentes ao impacto das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a esse desafio, escolas e instituições de Educação Profissional, buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas profissionais, estruturando programações diversificadas e articuladas por eixos tecnológicos, elevando os níveis de qualidade e oferta. Os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas o sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais. [...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica (BRASIL, 2012, pp. 208-209).

Notadamente, o caráter ambíguo do documento apresenta inúmeras incoerências que vão desde a utilização do conceito equivocado de politecnicidade às reformas que o ensino profissional sofre nas últimas décadas. Longe de romper com o caráter dual que entrelaça a educação pública no país, essa modalidade educacional continua esteirada nas demandas que os capitalistas requerem, como medida de lucro e controle.

O Estado, como representante fiel do projeto burguês, trabalha incessantemente na construção de uma programa (des)educativo. Aqui, retomamos a expressão de Kuenzer (2007), “inclusão excludente”, cuja reflexão nos permite entender que a escola atual, mesmo recheada de “novidades” por aderir aos modismos educacionais, não passa de um depósito que inclui um número significativo de crianças e jovens, forma-os conforme o mercado exige, no entanto, aos mesmos é negada a participação na vida ativa da sociedade.

Não obstante, todas essas questões que perpassam o ideário da Pedagogia das Competências, associada à teoria do capital humano, nos permitem asseverar que tal pedagogia tropeça não apenas por se constituir de uma metodologia que suprime os conhecimentos científicos e valoriza as habilidades para o mercado. Seus maiores riscos estão em suas bases ideológicas, ou seja, no discurso que dilui as expectativas de se pensar outra sociedade que não seja essa que desumanize o homem e naturalize a violência contra o mesmo.

Os princípios que embasam todo esse ideário partem da compreensão de que a sociedade capitalista é o único modo de sobrevivência, assim, é possível “melhorá-la”, porém não entra em cogitação romper com essa lógica mutiladora, quanto mais lutar por um projeto de sociedade igualitária.

Contraditória, assim como tudo o que está sob o molde capitalista, a Pedagogia das Competências ordena as relações de trabalho e educação e, em sua concreticidade afirma o compromisso da escola com o setor dominante; contudo, não consegue com suas propostas mirabolantes, resolver o problema do desemprego estrutural e nem muito menos elevar os índices que se referem à aprendizagem dos estudantes.

A maior feitoria dessa doutrina ideológica é a alienação/estranhamento em massa da classe trabalhadora, consiste em resolver superficialmente os conflitos que cercam o trabalhador, conflitos esses que poderiam ser superados totalmente com a extirpação da sociedade capitalista e a edificação de uma sociedade para além do capital.

No sistema do capital a educação está alicerçada em circunstâncias tão alienantes que o ensino escolar se configura como anti-educacional, pois imprime sujeitos conformados com sua realidade, mantendo-lhes, “democraticamente” no seu devido lugar, assim como convém a um “cidadão de bem”.

Nesse processo alienante, a Pedagogia das Competências ocupa lugar de destaque, uma vez que corrobora e aprofunda noções subversivas que têm sacrificado o trabalhador ao longo de sua história em favor da acumulação do capital. Essa ideologia, primeiro naturaliza a estratificação social, às vezes com muito mais força do que qualquer religião jamais poderia fazer. Segundo, encrava nas mentes dos discentes que a mudança social deve começar com a transformação de si mesmos, desviando-os da via política. Assim, se as questões sociais podem ser solucionadas na esfera individual, a educação, de certo modo, apresenta-se como uma rejeição à ação política, e, por conseguinte, à luta de classe.

No próximo tópico nos ocuparemos em abordar alguns indícios de uma pedagogia centrada numa formação, na qual o desenvolvimento humano tenha papel fundamental.

3.3 Indícios de uma proposta pedagógica na contramão da Pedagogia das Competências

A concepção teórica de Marx e Engels sobre educação implica, antes de qualquer coisa, superar a visão utilitarista e reducionista de trabalho. Significa também inverter a relação, posicionando os homens como sujeitos de sua história, de seu devir. Esse processo tem como objetivo a busca da transformação social, coletivamente organizada, cujas velhas relações dão impulso à construção de novas relações. Nessa luta, compreende-se que o trabalho é sinônimo de liberdade do gênero humano, e, portanto, prática educativa.

É bem verdade que Marx e Engels não escreveram nenhum tratado sobre educação e nem elaboraram críticas esmiuçadas sobre a questão escolar. Ainda sim, eles nos deixaram pequenos fragmentos que nos são muito caros, dado seu caráter transformador, e de extrema relevância para repensarmos a formação da classe trabalhadora.

Segundo Manacorda (1991), os primeiros textos em que os autores fazem menção à educação são os “Princípios do Comunismo”⁴⁵, versão de 1847 que mais tarde viria a ser o “Manifesto do Partido Comunista”, e posteriormente a versão definitiva deste, em 1848.

Na obra “Princípios do Comunismo”, Engels prescreve uma série de medidas que atacariam a propriedade privada e que conduziriam o proletariado rumo à revolução

⁴⁵ Destacamos que a obra “Princípios do Comunismo” foi escrita exclusivamente por Engels, mas foi amplamente utilizada na prescrição do “Manifesto Comunista”, este por Marx e Engels.

comunista. Um de seus apontamentos indica como meio de garantir a existência do proletariado e a supressão daquilo que o aprisiona: “instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica vinculados” (ENGELS, s/d, *apud* MANACORDA, 1991, p. 16).

Essa proposta, apesar de obter um caráter genericamente democrático, já traz um sabor socialista, uma vez que representava um avanço colossal relativo ao ensino, sobretudo, à instrução dos filhos dos proletários. Nesse pequeno fragmento, tanto a gratuidade e universalidade da educação são colocadas em debate, e, principalmente no que se refere à junção de instrução e trabalho, o que em si já concebe uma formação mais abrangente e, portanto, de conteúdo revolucionário.

Cabe ressaltar que nessa época não se tinha ainda nada muito sistematizado em relação à união de trabalho e ensino. O próprio Engels, em momento anterior⁴⁶, se mostrava contrário ao emprego de crianças no processo de produção:

De qualquer modo, é prova de irresponsabilidade sacrificar à cupidez de uma burguesia insensível os anos de vida das crianças que deveriam ser consagrados exclusivamente ao seu desenvolvimento físico e intelectual, privá-las de escola e de ar livre para explorá-las em proveito dos senhores industriais (ENGELS, 1968, p.53, *apud*, NOGUEIRA, 1993, p. 107).

No entanto, três anos depois o autor altera sua opinião radicalmente. Não se sabe ao certo o que o levou a tal mudança, mas sabe-se que nesse intervalo de tempo, Engels teve uma considerável aproximação com os socialistas utópicos, inclusive, discípulos de Robert Owen, o qual já defendia a conjugação de trabalho e ensino na perspectiva de fortalecimento do proletariado como classe. E é também nesse período que Engels encontra-se com Marx e os dois iniciam suas primeiras conversas, formando, então, uma parceria de longa data.

Em 1848, Marx e Engels iniciam o “Manifesto do Partido Comunista” tomando por base os escritos de Engels. Os autores, adotando a tese de 1847, ou seja, os “Princípios do comunismo” e outros materiais começavam a despontar um projeto embrionário que tinha por objetivo um programa que conduzisse o trabalhador para a sociedade comunista.

No “Manifesto”, a educação aparece nos seguintes termos “Educação pública e gratuita de todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material [...]” (Marx e ENGELS, s/d, p. 37, *apud*, NOGUEIRA, 1993, p. 108).

⁴⁶ Em 1844, ao escrever “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”.

Ao colocarmos esse fragmento frente ao exposto nos “Princípios do comunismo”, teremos que admitir que neste projeto a educação ganha mais precisão. Aqui, os autores realçam a educação pública e gratuita, mas ao mesmo tempo, abominam o trabalho de crianças nas fábricas tal como era exercido na época.

Marx e Engels expõem a combinação de ensino e trabalho, no entanto, excluindo a palavra fábrica, o que segundo Manacorda (1991), revela a preocupação dos autores em esclarecer para a classe trabalhadora o que seria um projeto educacional comprometido com a eliminação da sociedade capitalista.

É importante esclarecer que a posição inicial de Marx, ao considerar as condições sociais engendradas pelo capitalismo, revelava um ceticismo acerca da viabilidade de um ensino estatal estruturado e organizado segundo os interesses dos trabalhadores. Tal posição, contudo, modifica-se posteriormente, incorporando a proposta de uma educação custeada pelo Estado, mas com responsabilidade limitada sem a sua intervenção direta. Marx defende, então, que ao Estado cabe fornecer os meios e condições materiais para o ensino, bem como fiscalizar o cumprimento das suas leis, mas a gestão do ensino e o recrutamento de professores são incumbências da sociedade civil, denominada por ele de “organizações locais”. E mesmo quando se depara com a necessidade de reconhecer que o estado fixe regras de recrutamento de professores e decida sobre os conteúdos do ensino, ele continua recusando a tutela absoluta do Estado sobre a escola, considerando a obrigatoriedade e a gratuidade como princípios inabaláveis (NOGUEIRA, 1993, pp. 196-198; SOUSA JR., 2010, pp. 126-129).

O fundamental para o pensamento marxiano é, segundo Nogueira (1993, p. 196), “que os próprios trabalhadores possam definir as diretrizes do programa de instrução que lhes convém, que disponham de meios para fazer com que o Estado as aceite e que estejam em condições de exercer um controle sobre o serviço público do ensino.” Nesse sentido, a escola da burguesia não serve à classe trabalhadora e ao seu desenvolvimento unilateral cabendo-lhe a tarefa de construir sua própria escola, pautado no ensino politécnico, que articula a união trabalho e ensino, no contexto de construção de uma nova sociedade.

Marx e Engels sabiam que qualquer instrução gestada no seio da fábrica capitalista, reduzida ao ensino de conteúdos técnicos, só reforçaria a divisão do trabalho, uma vez que o pacto fabril é com sua própria geração de riqueza. Assim, não é possível pensar na conjugação de trabalho e ensino via sistema capitalista/fábrica. O programa marxiano, ao considerar como reacionário e reducionista o ensino público que se restringe ao conteúdo

específico da profissão do trabalhador, propõe que seja ofertado um ensino especial para a classe trabalhadora, um tipo que combina o conteúdo técnico de todos os processos produtivos ao ensino de formação geral, além de exercícios físicos, como uma possibilidade de favorecer seu potencial revolucionário, contribuindo para “elevar a classe operária bem acima dos níveis da classe burguesa”, pautado/perpassado/sustentado na dimensão da práxis político-pedagógica. (MANACORDA, 1991; NOGUEIRA, 1993; SOUSA JR., 2010).

À luz dos autores, compreendemos que um projeto educacional que tenha em seu objetivo a libertação do trabalhador, impreterivelmente, precisa ser elaborado pela própria classe trabalhadora, levando em consideração suas necessidades de sobrevivência nesta sociedade conduzida pelo valor de troca, ao passo que também contemple a ação política na luta contra o capital.

Nas duas obras citadas, é explícito que Marx e Engels sabiam da importância da educação para a emancipação do proletariado das amarras burguesas. Assim, as medidas elaboradas nesses textos tinham a pretensão de abolir a propriedade privada, a divisão do trabalho e a exploração e, para tanto, os autores se posicionam sobre o ensino, tendo em vista que a educação pode ser arma de luta, tanto para a burguesia, que forma os sujeitos dentro de condições raquíticas para que sigam na constante reprodução do capital; quanto também é arma de luta para a classe trabalhadora que pode romper com o processo de alienação/estranhamento e desenvolver-se de modo integral.

De todo forma, essas foram apenas as primeiras transcrições de um projeto que vislumbrava outro modo de vida que não este. Essas ideias foram amadurecidas enquanto os autores amadureciam também sua crítica em relação à economia política.

Marx, após vinte anos, retoma o tema da educação em duas intervenções na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). A primeira aparece em um relatório de 1866⁴⁷, cujo texto encontra-se registrado da seguinte maneira: “A sociedade não pode permitir nem aos pais, nem aos patrões o emprego de crianças e adolescentes para o trabalho, a menos que se combine o trabalho produtivo com a educação” (MARX, s/d, p. 1468, *apud*, NOGUEIRA, 1993, p.109).

A segunda chega para nós por meio das anotações nos debates do Conselho Geral da AIT, no qual tinham por objetivo preparar o congresso de Basileia que ocorreria em setembro de 1869. De acordo com Nogueira, o filósofo alemão faz a seguinte interferência oral:

⁴⁷ Este relatório foi redigido por ele mesmo para ser submetido ao congresso que teve lugar em Genebra, no mês de setembro de 1866.

O cidadão Marx diz que todos estão de acordo quanto a determinados pontos. A discussão se abriu após a proposta de que ratificasse a resolução do Congresso de Genebra, que reclama que se combine o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos com a formação politécnica. Não houve nenhuma objeção a esse projeto (NOGUERIA, 1993, p.109).

Essas duas abordagens que o autor faz sobre o tema da educação estão claramente associadas à sua pesquisa de “O Capital”. Além disso, a própria conjuntura da Inglaterra – e de outros países da Europa – mergulhada na Revolução Industrial e na exploração sem escrúpulos de crianças, contribuíram profundamente em suas análises.

Um pouco diferente da reivindicação anteriormente feita por ele e por Engels no “Manifesto Comunista”, parece-nos que nessas duas citações o que prende a atenção de Marx é a sociedade capitalista e seu caráter embrutecedor dos sujeitos tal como ela estava organizada naquele momento.

Não que o autor estivesse desacreditado do socialismo e enxergasse nas reformas o rompimento das agruras que o capitalismo impõe ao trabalhador. Não! Havia uma situação de crianças trabalhando em condições bárbaras, exploradas por fabricantes e muitas vezes pelos próprios pais e que exigia uma interferência imediata. Assim, seu posicionamento em favor da ruptura do sistema de classe continuava vivo, porém, era preciso perceber que o capitalismo se metamorfoseava rapidamente e que, portanto, era necessário pensar em meios educativos que elevasse a classe operária acima das demais, como nos afirma o próprio Marx, dando a ela possibilidade maior de luta.

É, portanto, nessa perspectiva, que no relatório de 1866, Marx projeta um programa educacional tendo em vista os filhos da classe proletária. Preocupado com a mão de obra infantil e a alienação presente dentre os operários, ele levanta a seguinte defesa:

Poderá ser desejável começar a instrução na escola elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de uma sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. O direito das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles (MARX).⁴⁸

Nesse sentido, Marx continua sua justificativa organizando uma autêntica definição do conteúdo pedagógico relacionado às crianças pertencentes à classe trabalhadora.

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>> acesso em 01 de abril de 2017. Ver também Manacorda (1991, pp. 26 - 27)

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: educação mental⁴⁹.

Segundo: educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

[...] A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX).⁵⁰

Notadamente, Marx advogava que o trabalho infantil não deveria ser utilizado nem por pais e nem por patrões, exceto, pela combinação de ensino e trabalho produtivo. E para tal, a articulação do ensino intelectual, do físico e do tecnológico era imprescindível. Quanto aos três dispositivos que o autor propõe, fica evidente a separação entre o ensino intelectual e o ensino tecnológico, enfatizando que ambos não significam a mesma coisa, como a atual sociedade burguesa costuma entender por educação politécnica.

Segundo Manacorda (1991), o ensino tecnológico não substitui a formação intelectual. Embora na citação de Marx encontre-se especificado como seria esse ensino tecnológico, ou seja, o manejo da teoria e da prática de todo o processo produtivo, ele também compreende que somente o ensino tecnológico não abrange todos os fundamentos científicos; sendo necessário aos sujeitos, para o seu pleno desenvolvimento, uma formação intelectual mais ampla.

E, não menos importante, o autor também inclui em seu programa a educação física. Tomando por base o sistema capitalista que dilacera o corpo dos trabalhadores, deformando-os e reduzindo seus dias pelo excesso de trabalho, é fundamental que desde cedo crianças pudessem ter acesso a exercícios que deixassem seus corpos mais fortes fisicamente.

Na obra “O Capital”, Marx escreve algo muito semelhante aos registros de 1866. Ao se referir as cláusulas sobre ensino da legislação britânica em relação às fábricas, que previa o ensino elementar como condição obrigatória para admissão de crianças para o trabalho, ele alega:

Seu êxito demonstrou pela primeira vez a possibilidade de vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e daí também o trabalho manual com o ensino e a ginástica... Do sistema de fábrica, como se pode verificar detalhadamente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe do ensino do futuro que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não apenas como método para aumentar a produção social, mas também como único

⁴⁹ Em outras traduções: educação intelectual.

⁵⁰ Disponível em: <<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>> acesso em: 01 de abril de 2017.

método para produzir homens plenamente desenvolvidos (MARX, s/d, *apud* MANACORDA, 1991, p. 29).

Evidentemente, e suas obras confirmam isso, Marx considerava o desenvolvimento integral do homem como medida substancial na conquista do poder político pela classe operária. Nesse contexto, seu programa atentava não apenas para a educação do indivíduo para estabelecer-se como classe superior, mas para, em última instância, fazer com que o trabalhador conquistasse o poder e fizesse explodir a revolução proletária.

Depois de quase dez anos, Marx prescreve outras notas ligadas à educação. Na “Crítica ao Programa de Gotha”, de 1875, o autor examina as propostas do programa de unificação entre dois partidos alemães e, por causa disso, faz o seguinte comentário:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçosamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? [...]

O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública.

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (MARX, 2012, pp. 45 e 46)

Estas afirmações só corroboraram o posicionamento de uma proposta educativa que se iniciou ainda no “Manifesto”. Ademais, para Marx, o ensino intelectual, a educação física e a formação tecnológica devem ser exclusivamente para a classe trabalhadora. Nesta redação, Marx também argumentava sobre quem deveria administrar a escola.

Conforme já foi abordado, para ele, o Estado não tinha a mínima competência de interferir nos assuntos educacionais, dado seu caráter protetor da burguesia, no entanto, cabia-lhe a função de garantir os recursos para a manutenção escolar. No texto em questão, Marx deixará claro que a influência da Igreja deveria ser abolida, assim como a do Estado, afinal, o Estado é quem deveria ser educado pelo povo e não ao contrário.

Posto isso, é que compreendemos a relevância da pedagogia marxiana, se é que podemos falar nesses termos, justamente por tratar de um programa que discute concretamente meios de desenvolvimento do trabalhador numa sociedade capitalista. Suas

propostas inovam uma agenda de construção de uma sociabilidade distinta, de homens e mulheres emancipados, cujo trabalho se expressa livremente e os vínculos não se constituem balizados na mercadoria ou no dinheiro.

Não se trata apenas de um projeto que se origina no seio da sociedade capitalista, buscando resolver problemas do cotidiano do trabalhador, mas, acima de tudo, idealiza-se ações palpáveis de luta que transcende a realidade proclamada pelo capital.

As tendências pedagógicas esteiradas na lógica das competências têm uma íntima relação com os interesses burgueses. Manifestam-se sempre em favor do valor de troca e, portanto, na produção de mão de obra barata, deformada e estranhada.

A Pedagogia das Competências, por sua vez, com um discurso sedutor e muitas vezes se utilizando erroneamente do conceito de politecnia, adentra nas escolas de educação profissional e penetra com força total suas perspectivas alienantes nos alunos, os quais, na maioria das vezes, vivem em situações desumanas e estão a buscar apenas melhores condições de sobrevivência.

O modelo de competência destoa radicalmente da proposta elaborada por Marx, ou seja, o pensamento do filósofo para a educação não encontra par em experiências que reduz o homem a simples força de trabalho, ou que percebe a educação como mero meio de impulsionar a economia.

Nesse sentido, a Pedagogia das Competências aliada à teoria do capital humano, identifica na instrução escolar maneiras de expandir os negócios dos burgueses, quando muito, ensinam um ofício que garantirá um emprego aos estudantes. Todavia, para Marx, a educação significava bem mais do que conseguir um trabalho e se manter vivo na sociedade gerida pelas leis da burguesia. Ele, contrariamente, via a educação como ação libertadora, capaz de atuar contra o processo de estranhamento duramente imposto aos trabalhadores, embora a educação por si só não supere totalmente isso.

Desta feita, o programa educacional proposto por Marx dá um conteúdo completamente diferente do conteúdo burguês. Ele é revolucionário exatamente porque em sua essência fortalece a resistência dos trabalhadores através de um maior domínio teórico e prático do processo produtivo e dos conhecimentos de modo geral.

Nunca tivemos nada parecido, pelo contrário, nos dias atuais, em países de capitalismo marginal o trabalho infantil desregulamentado ainda é utilizado por grandes empresas sem nenhuma chance de unir trabalho e ensino. E o Estado, além de estar em franco

processo de empresariamento e/ou privatização da educação, o que ele ainda financia, costuma ser ditado pela classe dominante, e esta legisla sempre em causa própria.

Persistimos, portanto, no pensamento revolucionário marxiano porque é o único que trata da formação do proletariado à luz da totalidade social. Nesse prisma, o trabalhador tem a possibilidade de vir a se desenvolver também como sujeito potencialmente transformador e, quem sabe, romper com toda essa estrutura que desfalece o homem enquanto tal.

4 AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ E SUAS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

“Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 2007, p.49).”

Este capítulo examina criticamente o discurso da Pedagogia das Competências presente nos documentos oficiais das EEPs e nas falas dos sujeitos pesquisados, buscando evidenciar como este se configura no espaço formativo da escola, sob o olhar de seus discentes. Primeiro, analisaremos o relatório “Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará: 2008 – 2014”, no qual enfatizaremos suas proposições e seu objetivo oportunista para ludibriar a sociedade em relação ao caráter mesmo das EEEP. Em seguida, fazemos uma exposição sobre a Tecnologia Socioeducacional Empresarial – TESE. Nela procuraremos extrair as categorias que mais caracterizam a Pedagogia das Competências, a saber, trabalho, competitividade, empreendedorismo e formação discente. No segundo tópico, justificaremos a metodologia da pesquisa, que se ancora no materialismo histórico-dialético e, por último, lançaremos os dados da pesquisa empírica realizada numa escola profissional, localizada na cidade de Fortaleza. Aqui, almejamos examinar os dados coletados, no entanto, procurando fazer uma mediação com o objeto estudado até aqui. Nossa intenção é travar um diálogo entre os autores que serviram de embasamento teórico e as informações colhidas no ato da pesquisa de campo.

4.1 O discurso das competências nos documentos oficiais das EEPs

Como discutimos anteriormente, o Ceará foi o Estado que disparou na implementação de Escolas de Ensino Profissionalizante, após o Governo Federal lançar o programa Brasil Profissionalizado no ano de 2007. Esses espaços educacionais contam com um enorme aparato legal que vai desde a elaboração de documentos específicos à infraestrutura de modo geral.

No tocante aos documentos, foi sancionada a Lei nº 14.273/2008 que dispõe sobre a criação de EEPs no Estado. E, concomitante à legislação estadual, outros documentos também foram gestados, à exemplo, a TESE, cujo teor baliza a ação do Governo no que concerne à educação profissional e sua expansão em território local.

Esses documentos, em sua maioria elaborados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), tratam com destaque a Pedagogia das Competências, salientando

o caráter da escola e o seu papel na sociedade. Assim, o discurso de que a escola precisa apreender o cotidiano dos alunos e oferecer uma educação pautada nos ditames mercadológicos é insistentemente alardeado, de modo que é comum vermos nos dispositivos legais e também na estrutura física o ensino profissional sob uma perspectiva neoliberal mediada pelos “princípios” das competências.

O estilo oportunista e ideológico presente nos documentos que analisaremos a seguir é algo que nos chama muita atenção. Isso porque ao tentarem justificar a escola profissional dentro de circunstâncias neoliberais, iniciam fazendo uma crítica da forma como o trabalho está constituído. Veremos, adiante, que os defensores desse projeto se utilizam de conceitos marxianos e marxistas distorcidos para fundamentação de sua crítica, entretanto, com finalidades díspares das de Marx e Engels, ou seja, sempre do ponto de vista do burguês, e não do proletariado.

A escola profissional cearense estabelece um vínculo direto com o empresariado sob os moldes neoliberais, logo, não entra em questão se utilizar da crítica que Marx (2013) faz ao trabalho na sociabilidade regida pelo capital e propor rupturas. No ritmo atual, a educação profissional, bem como seu ensino via competências e supostamente politécnico, o trabalhador continua exercendo atividades que o enrosca ainda mais na teia capitalista. A educação, nesse sentido, muda apenas seu formato, mas em essência permanece comprometida com a classe dominante e seus anseios.

Como exemplo, temos o documento “Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará: 2008 – 2014”, no qual aparece o termo “trabalho como princípio educativo”, cuja expressão encontra-se da seguinte maneira:

Outro fundamento importante, adotado pela Secretaria da Educação e sua Coordenadoria de Educação profissional, refere-se a *concepção do trabalho como princípio educativo*. Nesse sentido, toda a base curricular proposta, compreendendo seus objetivos, conteúdos e métodos, tem como pressuposto essa concepção. Tomando *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. As demandas do mundo do trabalho hoje não mais se centram na mera capacidade de “fazer”, pois demandam 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, pp. 114-115. Grifos nossos).

Sem entrar na discussão se o trabalho tem ou não um princípio educativo, chamamos atenção para o uso inadequado do termo sem apontar qualquer precedente à crítica de pensadores marxistas e a autores que vêm pesquisando sobre a temática. A SEDUC-CE banaliza e distorce um conceito considerado valioso para os educadores de tradição marxista –

a análise marxiana problematiza a educação e a situa na conjuntura social, isto é, não analisa a escola a partir dela mesma (MÉSZÁROS, 2008; SAVIANI, 1991) – e o transforma em escudo de proteção para apresentar à sociedade a aparência de um projeto progressista, mas mantendo intacto todo receituário neoliberal.

Notadamente, a SEDUC-CE se utiliza de concepções presentes na obra de Marx e em textos de intérpretes marxistas, na medida em que dialoga diretamente com a chamada Pedagogia das Competências, a saber: fala sobre trabalho e princípio educativo, entretanto, prescreve que no mundo do trabalho atual requer a “intelectualização das competências”. Isso implica, portanto, numa ambiguidade sem tamanho, uma vez que a crítica do autor supracitado não condiz com os ditames neoliberais e não tem nenhuma intercessão com essa política.

Outra falácia utilizada pela SEDUC-CE diz respeito à formação integral dos sujeitos, inclusive, empregando o termo omnilateral como premissa pedagógica da escola profissional. Senão vejamos:

A perspectiva da integração do ensino médio à educação profissional, para a SEDUC, tem como fundamento o pressuposto de que o processo educacional, necessariamente, deve ter como referência uma concepção integral do ser humano, que agregue suas diferentes dimensões constituintes com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões aqui referidas (SEDUC, 2008, p. 114).

O discurso ideológico de formação integral do homem aparece nesse documento de forma a-histórica, exatamente por desconsiderar o contexto em que se encontram os indivíduos e suas relações. Nesse cenário, é obvio que defendemos que o trabalhador precisa ter acesso à ciência, à cultura e a todas as dimensões do conhecimento, porém, temos com muita clareza que isso em si mesmo não constitui o homem omnilateral, sobretudo, quando todas essas coisas estão a serviço da burguesia, na exploração do trabalhador.

Na realidade do ensino profissional, o conhecimento que se encontra disponibilizado limita-se aos saberes que sustentam a extração de mais-valia. A cultura que é ensinada, na verdade, se organiza como forma de alienação das massas, o que não pode jamais ser confundida com formação educativa omnilateral. No entanto, ainda assim, é necessário que o trabalhador esteja munido de conhecimento, tendo em vista que, entre outras coisas, o conhecimento é mediação para que o trabalhador se eleve como classe e rompa com esse sistema para que posteriormente, em outro modelo social, venha a se desenvolver integralmente.

Como já afirmamos, os documentos retromencionados da escola profissional estão recheados de conceitos da chamada Pedagogia das Competências. Então, na mesma esteira em que eles advogam por uma formação omnilateral, afirmam que isso tem que ser efetivado nos parâmetros de tal doutrina pedagógica.

Na formação desse ser integral é imprescindível a compreensão do real como totalidade, o que exige o conhecimento das partes e as relações entre elas. O movimento da parte para o todo e do todo para a parte possibilita transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade *buscando construir novos conhecimentos que deem conta da superação das dificuldades apresentadas na vida cotidiana e no exercício da profissão* (SEDUC, 2008, p.114 – Grifos nossos).

Em seguida o texto assinala:

As Diretrizes Curriculares afirmam o lugar dos estudantes como sujeitos centrais no processo de aprendizagem [...]. Isso é desenvolvido por meio de metodologias que privilegiam as atividades e vivências participativas que provocam o estudante a se conhecer mais, a se fortalecer como pessoa, como integrante de um grupo, como cidadão e ser produtivo. Especialmente, por meio das 240 horas de Projeto de Vida, de 120 de Formação para a Cidadania, 100 de Mundo do trabalho e 80 de Empreendedorismo, o estudante das Escolas Profissionais desenvolve competências para articular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, gerando novos significados para os conteúdos trabalhados a cada bimestre (SEDUC, 2008, p 117).

Essa formação supostamente integral acena para o enfrentamento de crises decorrentes da própria estruturação da máquina capitalista. Para a SEDUC-CE, não há equívocos em comparar o homem integral do profissional integral, como exige o empresariado. Na matriz curricular das EEPs, atentando para a lógica burguesa, formação e deformação do sujeito encontram-se e fazem as pazes, isso porque nesse processo o primordial é difundir o ideário de profissional competente, habilidoso na execução de suas tarefas, longe de qualquer aproximação com a formação omnilateral em si mesma. Não é à toa que se propõe o chamado “Projeto de Vida”⁵¹, numa clara alusão à responsabilização individual dos sujeitos sobre sua inserção ou não no mercado de trabalho, mercado este que é tratado, nos documentos, como mundo do trabalho, descolado de qualquer análise circunscrita na totalidade social. O “Projeto de vida”, esteirado no discurso da Cidadania (120 horas) e do Empreendedorismo (80 horas), em nada dialoga com o conceito de omnilateralidade, ao contrário, reforça o ideário capitalista em suas mais novas roupagens.

⁵¹ A lei 13.415/17, aprovada pelo ilegítimo governo de Michel Temer, que dispõe sobre a atual contrarreforma do Ensino Médio, também faz uso do Projeto de Vida. Percebemos, portanto, como o Ceará se antecipa nas medidas neoliberais de ajuste do capital.

Assim, a SEDUC-CE, nos documentos das EEPs, apropria-se de concepções desenvolvidas por Marx ao longo de sua vida, conjuga-as com a Pedagogia das Competências, tentando assim, transparecer que é possível desenvolver o homem emancipado no sistema do capital, ao passo que forma o homem dotado de habilidades exigidas pelo mercado neoliberal. Na realidade, isto se configura como uma combinação tão absurda quanto dizer que Marx não lutava pelo fim da propriedade privada e pela construção de uma nova sociedade. Por isso, podemos afirmar que de todas as incoerências que rodeiam as EEPs do Ceará, o fato de, forçosamente, equalizar a Pedagogia das Competências à crítica de Marx, seja a mais perigosa delas, pois, além de disfarçar, sutilmente, o caráter dual das EEPs e seu posicionamento em favor do neoliberalismo, adota as concepções do autor apenas em seus aspectos positivos, não contextualizando as passagens e não apresentando a crítica ao trabalho na sociabilidade do capital, genialmente descrita em suas obras.

Dessa forma, não podemos nos enganar, pois o mesmo projeto educacional que trata da categoria trabalho e sua finalidade parafraseando algumas passagens de Marx é também palco para a efusão das ideias de Jacques Delors e seus delírios educativos que, como já vimos no capítulo anterior, está comprometido até a raiz com as propostas dos organismos multilaterais e, em última instância, preza pela flexibilização do ensino, para este atuar também em trabalhos flexibilizados de cunho neoliberal. As EEPs são descritas como “uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino, tendo por princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors (SEDUC, 2008, 118)”. Com esse tipo de determinação frágil, o processo de aprendizagem do sujeito que se encontra em situação de vulnerabilidade fica ainda mais a mercê das perversidades do sistema capitalista de produção, e isso caracteriza ainda mais a escola dual que, distante de ser resolvida, encontra-se mais enraizada do que nunca.

Se em Marx encontramos problematizações e possíveis saídas para a questão educacional, na pedagogia das competências deparamo-nos com a fragmentação do sujeito, na qual o conhecimento que lhe é oferecido é calculado de acordo com sua função no mercado, traçando cruelmente seu destino. Com esse modelo pedagógico, as EEPs sob seu demasiado discurso ideológico e oportunista, fantasiam resolver a divisão social e as consequências do sistema capitalista pela via individual e por meio da domesticação dos estudantes oriundos da classe trabalhadora. Para tanto, se revestem do conceito de trabalho como princípio educativo e de homem integral, mas o que está em jogo mesmo é a formação de um trabalhador

amansado, que veste a camisa da empresa sem questionar sua existência de homem explorado e sem conhecer o que seu trabalho produz.

As EEPs desenvolvem um trabalhador semelhante ao personagem do livro “A metamorfose” de Franz Kafka, que ao se perceber transformado em um bicho, pergunta a si mesmo “como eu vou trabalhar?” ao invés de se perguntar “porque eu estou assim?”. A pergunta “quem sou eu?” ou “que tipos de relações eu estabeleço socialmente?” não tem espaço nessa modalidade educativa, porque o que importa, em última instância, é formar o homem competente, empreendedor, resiliente, inovador e produtivo; e não o homem que racionalmente luta, utilizando-se do viés político para enfrentar seus algozes e transformar tal realidade de opressão.

4.1.1 A Tecnologia Socioeducacional Empresarial – TESE e a Pedagogia das Competências

Dentre outros documentos das EEPs, nos quais as orientações da pedagogia das competências são seguidas catedraticamente, a Tecnologia Socioeducacional Empresarial – TESE é o que mais representa tal conceito pedagógico. Ao ser gestada a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO⁵², a TESE discute, principalmente, a construção de escolas profissionais sob a perspectiva empresarial, tendo como pano de fundo a base política/econômica em que se encontram assentadas as grandes corporações, isto é, o neoliberalismo. Consoante o documento:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (TESE, p. 3).

A TEO concentra uma série de fundamentos de ordem moral e ética, destinados aos empresários comprometidos a perpetuarem seus negócios. Essas teorias representam a espinha dorsal para o alcance do sucesso na sociedade capitalista. De acordo com o teor do documento:

Tecnologia Empresarial, segundo entendo, é a arte específica de que se utiliza o empresário para coordenar o trabalho dos Homens. Levando-os a produzir riquezas

⁵² Empresa seriamente envolvida no escândalo da Operação Lava Jato, como já mencionamos.

morais e materiais indispensáveis à sobrevivência, ao crescimento e à perpetuidade de nossa espécie. Ao compreender, em toda sua plenitude, que a missão de cada empresário é contribuir para a sobrevivência, o crescimento de uma parcela do gênero humano, redobrou o meu empenho de entender – na prática, “*vendo, tratando e pelejando*” – esta arte pode ser adquirida, aperfeiçoada e transmitida (ODEBRECHT, 1987, p. II).

Conforme expresso na citação, a TEO caracteriza muito bem sua “arte” de gerenciar. Para seu idealizador, Norbert Odebrecht, o papel do empresário é produzir riquezas para a sobrevivência da espécie, para tanto, o líder ou o empresário tem como meta conquistar a confiança de seus liderados e, assim, convencê-los a se engajarem na produção. Num ato falho ou não, o autor especifica de qual “sobrevivência da espécie” ele se refere, deixando claro que o esforço do empresariado dever ser em prol de sua própria hegemonia, visto que subscreve que “a missão de cada empresário é contribuir para a sobrevivência, o crescimento de uma parcela do gênero humano”, e que parcela do gênero humano seria essa senão a própria classe burguesa?!

Percebe-se, assim, o forte conteúdo empresarial, bem a gosto do neoliberalismo, inspirado num darwinismo social em que somente os mais fortes, mais habilidosos, mais competentes, mais perseverantes e, “naturalmente”, mais esforçados, sobrevivem na disputa social. Tal arte de gerenciar acena para uma análise na qual os mais fortes se “eternizam” enquanto que os mais fracos permanecem à margem social. O ser empresário é tratado como um tipo de semi-deus, com características de liderança inatas, e, nesse sentido, ele assume como tarefa primeira “ensinar aos Homens a usar e aperfeiçoar a tecnologia empresarial” (ODEBRECHT, 1987, p. V). Em outras palavras, o jogo consiste em “educar” homens e mulheres para que deem tudo de si e se comprometam a multiplicar a riqueza do patrão sem levantar qualquer objeção, é o que se revela nas entrelinhas do texto, ainda que de forma sutil e camuflada:

Com base nos princípios, conceitos e critérios da Tecnologia Empresarial Odebrecht, o desenvolvimento dos integrantes da organização é orientado para o aprimoramento da capacidade de identificar novas oportunidades de negócios, o trabalho em equipe e o enfoque na contribuição. Aos líderes cabe o nobre papel de educar, criando condições propícias à qualificação crescente das pessoas em um ambiente de desafio e realizações. Eles estabelecem o diálogo franco e transparente com suas equipes. Oferecem tempo, presença, experiência e exemplo. Delegam a realização de programas de forma planejada, educam pelo trabalho [...] (ODEBRECHT, 2007, p.30)⁵³.

⁵³Disponível em: < http://www.odebrecht.com/sites/default/files/port_ra_impressao_05_jun_2007.pdf >. Acesso em 03 de maio de 2017.

Segundo a TEO, a Odebrecht/empresa “valoriza” as relações de confiança entre os componentes da instituição. A falácia encoberta por uma retórica envolvente, afirma que empregador e empregado estão numa posição horizontal, sendo assim, o trabalhador é um parceiro, colaborador do processo produtivo, e, portanto, deve motivar-se na busca de melhores resultados que fortaleçam a empresa no contexto competitivo. O discurso se alinha harmoniosamente com o atual modelo da acumulação flexível, que captura a subjetividade do trabalhador em benefício do aumento da produtividade (ANTUNES, 2009).

A essência de uma boa administração, para a organização, é a liderança do empresário, isto é, o ato de “motivar” os trabalhadores a executarem os propósitos do gestor. A influência do líder na pessoa de seus “colaboradores” é elementar para promover uma relação de lealdade, cujas fraquezas e ameaças são eliminadas. Aqui os valores subjetivos têm grande significado, haja vista que isso é basilar para que os empregados, cooptados pela ideia de ser parte do processo organizacional, aceitem a filosofia da empresa sem qualquer questionamento, alinhados com seus “líderes”. Constata-se tal afirmativa com o conteúdo a seguir:

O que caracteriza um verdadeiro líder, por um lado, é a condução de seus liderados de maneira que estes, livremente, adiram aos propósitos dos acionistas e busquem a consecução destes mesmos propósitos em estreito alinhamento entre si e com o líder (ODEBRECHT, 1987, p. 46).

Tais ideias parecem ser revolucionárias no sentido de valorização do sujeito por parte da empresa, contudo, quando feita uma leitura mais crítica da TEO, percebe-se o seu caráter manipulador, no qual tudo está direcionado ao ato produtivo. Sua defesa é o seu lucro, assim, não abre mão, em seus ensinamentos, que o líder precisa ter um posicionamento duro com aqueles que não estão comprometidos com a produtividade da empresa. Aquele que negar a presente filosofia, além de ser uma ameaça para seus companheiros, por dar mau exemplo, é também responsável por prejudicar o desenvolvimento da sociedade como um todo, inclusive, é considerado um problema para a cadeia produtiva em geral.

A TEO deixa claro que a produtividade é o foco da organização e, portanto, não pode ser de maneira nenhuma posta em perigo. Assim, como forma de garantir que a empresa mantenha sua produção constante, ao invés de agir pela via autoritária do chefe, é mais interessante o “livre” envolvimento dos trabalhadores seguindo as influências do líder, no entanto, não se recusa a usar medidas enérgicas a qualquer um que se distancie dessa linha de pensamento. O documento deixa claro essa posição:

Em vez de nos interessar a “produtividade” episódica, interessa-nos a produtividade como um processo incessante de melhoria da relação entre resultados efetivos, seus prazos e seus respectivos custos. Produtividade, além de um processo, significa para nós uma atitude permanente de nosso empresário, na busca do que é certo e fazer bem o que é certo. Produtividade significa, ainda, o fruto que continuamente colhemos, enquanto a criatividade do empresário permanecer a serviço da ampliação da sinergia em nossa organização (ODEBRECHT, 1987, p. 61).

A liderança, na concepção do idealizador da TEO, é a válvula geradora da produtividade, pois, a partir dela, é possível impulsionar iniciativas individuais – dos empregados – e, ainda, dos governos, sobretudo, permitindo que a iniciativa privada assuma os serviços essenciais da sociedade, como por exemplo, saneamento básico, educação, saúde e segurança pública (TEO, 2007). A TEO advoga que o Estado precisa caminhar junto ao setor privado, investindo recursos públicos para que empresas, de mãos dadas com o Estado, elevem as taxas de crescimento e expansão do país.

O significado de tudo isso se resume à extração da mais-valia e à opressão do trabalhador de forma adornada. O sujeito ludibriado com a possibilidade de ascender socialmente entrega seu corpo, seu intelecto e toda sua motivação em prol de um projeto mentiroso, fadado ao fracasso do ponto de vista do trabalhador e que na realidade só o reduz como ser humano. No vocabulário burguês, a dignidade do trabalhador caminha lado-a-lado com sua produtividade, se este por ventura não produzir, logo ele é descartado, juntamente com todo o discurso de parceria oferecido pela empresa.

A partir desses comentários sobre a TEO, identificamos o porquê dessa ferramenta está nos alicerces das EEPs. A TESE, que é a síntese desse material, no que diz respeito à educação, compreende que a escola é uma espécie de empresa, logo, nada mais “pedagógico” do que ensinar princípios empresariais para jovens, em grande parte de periferia, adequando-os perante as novas relações produtivas.

A SEDUC-CE, através da TESE, considera essa metodologia como “a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida que produz, como consequência, resultados tão pífios” (TESE, 2008, p. 04). O documento, em primeiro lugar, trata de desqualificar a educação pública, enfatizando seu fracasso, sua precarização e seus baixos índices, ao mesmo tempo, colocando-se como modelo capaz de suprir a deficiência escolar ao injetar técnicas de planejamento, gerenciamento e produtividade empresarial. Essa concepção se alinha ao pensamento neoliberal de Friedman (1995), que advoga ser a esfera privada eficaz, eficiente e competente e a esfera pública estatal anacrônica, burocrática e pouco produtiva.

A TESE claramente assevera que a educação de qualidade dever ser o “negócio” da escola (TESE, 2008, p. 8). Segundo suas orientações, todos os que compõem o quadro escolar devem gerar resultados de acordo com suas especificidades, sem abrir mão do conceito de comunicação como princípio fundamental do “negócio”.

Faz-se necessário sobressaltar a articulação da TESE com o relatório elaborado por Jacques Delors no que se refere aos pilares da educação contemporânea, ou seja, consignaões de organismos multilaterais conjugadas com práticas empresariais. Essas determinações fazem referência à Pedagogia das Competências e sua inserção no ensino profissional. Do ponto de vista pedagógico, a grande referência na elaboração da TESE são os pilares do conhecimento no sentido de desenvolver nos estudantes uma melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional voltados para o trabalho (TESE, 2007).

Como forma de ampliar habilidades e competências, as EEPs possuem sério compromisso na formação da subjetividade do jovem, futuro trabalhador. Dessa maneira, é missão da escola produzir e transmitir saberes que preparem os alunos para a vida nos contextos produtivo e pessoal (ICE, 2010, p. 3). Eis, portanto, o motivo dessas instituições colocarem em seu currículo disciplinas sobre o mundo do trabalho e empreendedorismo.

Em relação à TESE, de imediato conseguimos identificar sua proposta de escola/empresa. Em várias passagens, estudantes são chamados de “clientes” e a escola de “empresa” prestadora de serviços, além de usarem métodos do ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act) e termos como Gestão da Qualidade Total⁵⁴. A TESE afirma que a responsabilidade de se ter uma educação de qualidade é de todos os cidadãos, reforçando impulsivamente que tanto o fracasso como o sucesso depende de iniciativas individualizadas, nas quais cada um precisa fazer a sua parte.

O Estado quase não aparece nos escritos desse projeto, a não ser quando se é fomentada a urgência de uma estreita parceria entre público e privado. Em contrapartida, é

⁵⁴ A Gestão da Qualidade Total - GQT foi um modelo de gestão amplamente utilizado no mundo empresarial, mormente nos anos 1990/2000 pelos modelos flexibilizados de produção. Apoia-se na padronização de ações e no enxugamento dos processos produtivos, mecanismos bastante adequados à produção flexível. Seu maior representante no Brasil foi a Fundação Christiano Ottoni - FCO, da Universidade Federal de Minas Gerais. Após lançar vários livros sobre a temática, em 1996 a FCO expande seus escritos para a educação com o título Escola: solucionando problemas, melhorando resultados, da série Qualidade Total na Educação. Paro, ao se referir à GQT, afirma que “Pela sua vocação de expandir-se e perpassar todos os poros da organização onde ela se implanta, a GQT se reveste de uma grande força ideológica, de convencimento e conversão a seu credo e discurso. O discurso é, na maioria das vezes, tolo, carregado de formulações ao modo dos provérbios populares mais surrados, com pretensão de verdade científica [...] (1999, p.113)”.

gritante a convocação para que empresários assumam compromissos com a educação do país, promovendo ações formativas para os mais desprovidos economicamente⁵⁵.

A palavra mote do documento é protagonismo. Ressalta-se que os alunos devem ser protagonistas de seu crescimento pessoal, cognitivo, relacional e produtivo, como veremos a seguir:

Protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (TESE, 2008, p. 21).

A partir da citação, percebemos que a definição de protagonismo não se refere ao jovem trabalhador que precisa romper com a exploração e para isso, sua força e sua liderança seriam fundamentais no processo de luta. Para a TESE, protagonismo é compreender as relações de trabalho capitalistas e garantir, assim, a acumulação de riquezas de quem os mantém em estado de alienação, amarrados e submissos a esta realidade.

Na mesma esteira de pensamento, os professores também são considerados protagonistas de seu aperfeiçoamento pessoal e tecnológico para que possam utilizar mais e melhor seus conhecimentos. No ideário da TESE, a importância do professor é altamente questionável, chegando, inclusive, a ser secundarizada, pois afirma que a força do professor “reside no exemplo e na capacidade de despertar nos estudantes o gosto pelo estudo e por ser um irradiador de referências” (TESE, 2008, p. 22), não fazendo nenhuma menção a função dos professores de ensinar os conhecimentos científicos e a estimular a criação de novos conceitos pelos estudantes.

Há ainda uma subversão quanto ao fato de se introduzir os conhecimentos científicos como cerne do processo educativo da classe trabalhadora. A TESE sucumbe isto alegando que a prática cotidiana tem mais relevância na aprendizagem do que os conteúdos científicos, logo, nessa conjuntura não é interessante que os estudantes tenham acesso aos conteúdos científicos, bem como melhores condições de continuar seus estudos⁵⁶ ou de concorrer a uma melhor vaga de emprego.

Não obstante, o resultado desse processo é a formação de jovens alienados de sua condição social. Nas EEPs os estudantes são ensinados a aceitar e a se adequar ao

⁵⁵ Em relação a isso é só vermos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que foi produzida, em sua maioria por grupos empresariais (principalmente a Fundação Leman), não ligados à educação.

⁵⁶ Sobre essa questão é preciso pontuar que os números de estudantes das EEPs que estão ingressando no Ensino Superior são crescentes. No entanto, a maioria desses jovens que chegam à universidade/faculdade é por meio do PROUNI ou do FIES, e grande parte, ainda pela modalidade à distância.

apodrecimento do sistema capitalista, pois são atraídos pelo discurso do trabalho iminente e de melhores condições de vida, capaz de reverter o quadro de pobreza em que vivem quando, na verdade, estão sendo cada vez mais confinados às amarras do sistema vigente.

Com a argumentação ambígua, mas envolvente, de que investimento em educação profissional e o desenvolvimento de competências e habilidades no seio escolar modificarão estruturas de extrema penúria, é que estudantes ocupam esses ambientes, sem ao menos ter acesso a uma reflexão sobre a gênese das ofensivas que o capitalismo desdobrou até aqui. Ao adotarem uma fala enrustida de humanidade, as empresas mancomunadas com os governos e com escolas profissionais alienam ainda mais o trabalhador, sobretudo, ao introduzirem no currículo desses jovens a cartilha do trabalho do mundo atual sem qualquer contraponto.

Nesse sentido, é que resgatamos uma questão levantada por Marx, nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, quando indaga: “Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo?”. (2010, p. 82)

Essa pergunta nos é pertinente até hoje, pois sua resposta nos revela que existe um processo de cooptação dos sujeitos, entretanto, sem abrir mão do caráter embrutecedor dos mesmos. O trabalho e a educação profissional nos arranjos do capitalismo produzem um duplo estranhamento, tanto no sentido dos indivíduos não se encontrarem naquilo que produzem, no contexto do processo produtivo, bem como no não reconhecimento como gênero humano, dentro de um meio coletivo com o resultado da produção, diante do objeto produzido. Ademais, esse estranhamento expande-se das relações de trabalho até as individualidades, coibindo vidas de terem qualquer tipo de sentido na esfera privada e social.

Nas condições em que estão estruturadas as relações na sociabilidade em voga, nos escapa meios de mudanças reais, consolidadas no interesse coletivo. Como Marx e Engels nos precaveram, o desenvolvimento histórico até aqui é, sobretudo, formas ilusórias do Estado – e a escola é uma instituição própria do Estado –, fantasiado de intercessor do povo, aprofundar as maneiras de produzir alienação/estranhamento, bem como defender os interesses das classes hegemônicas (MARX e ENGELS, 2007).

A Pedagogia das Competências cumpre muito bem seu papel deformador quando revestida de um falso altruísmo, tira de vista as ações desumanas dos capitalistas e enobrece a estranheza dos sujeitos existentes. Tais amarras escravizam os indivíduos dentro da base histórica do capital, cooptando-os a não lutar por uma sociedade desprendida das premissas atualmente vigentes (MARX e ENGELS, 2007). Por isso, é que nos colocamos

terminantemente contra esse modismo educacional, uma vez que não atua a favor da classe trabalhadora historicamente tripudiada pela burguesia, mas que valida a supremacia de alguns poucos sobre muitos outros.

À vista disso, continuaremos no próximo tópico refletindo sobre a Pedagogia das Competências nas EEEPs. Adicionaremos, portanto, os elementos da pesquisa empírica coletados numa escola de ensino profissional da cidade de Fortaleza. Em seguida, associaremos o que foi apanhado no campo com autores que também se debruçaram a respeito de tal tema, para assim, elaborarmos nossa conclusão.

4.2 O discurso das competências nas EEPs: a aceção dos sujeitos pesquisados

Neste momento da dissertação realizaremos uma análise empírica do discurso da Pedagogia das Competências nas EEPs do Ceará. Nossa proposta é discutir os dados fornecidos pela direção da escola e pelos alunos com os autores trabalhados até aqui, delineando assim, um estudo de caso.

Tal tarefa, dividiremos em duas sessões, na qual a primeira consistirá na caracterização da pesquisa e a segunda na concepção dos sujeitos investigados, tendo como base os dados coletados.

4.2.1 Caracterização da pesquisa e do campo

Como anteriormente anunciado, a presente pesquisa tem como base metodológica o materialismo histórico-dialético. Seguimos por esse caminho por compreender que este se configura na apreensão da realidade em sua totalidade. Assim,

Captar a realidade em sua totalidade, não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades de detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades (MASSON, 2012, p. 4).

Nesse sentido, o materialismo parte da ideia de que a realidade é complexa e, portanto, contraditória por natureza. Ela não se apresenta na linearidade, mas se enrosca em teias, jogo de forças, de modo que segue em constantes transformações. Tendo como base a História com seus tempos e seus espaços, o materialismo leva em conta as construções sociais, as diversas relações que às vezes se combinam, e em outras se distanciam,

demonstrando-nos que tudo está passivo de mudança por sujeitos ativos, como em um constructo de ato e potência.

A pesquisa que nos propusemos a realizar, então, tem o intuito de apreender não somente os reflexos ideológicos, mas pretende chegar ao homem vivo, de carne e osso. Como nos diz Marx e Engels: “aqui se sobe da terra para o céu... parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar aos ecos desse processo de vida (2007, p.48)”. À luz do materialismo, portanto, é que insistimos na compreensão de que as relações que envolvem os sujeitos não estão sem paralelos na realidade, mas encontram-se entranhadas nas condições materiais histórico-econômicas, cujas premissas não podem ser perdidas de vista.

Tal concepção – do materialismo histórico-dialético – parece-nos relevante ainda porque nos coloca diante das contradições inerentes à realidade capitalista e da práxis social, orientadora da revolução do proletariado. As contradições, pois, aparecem a nós como a grande chave para se compreender as relações de poder em sua totalidade e, por conseguinte, transformar a sociedade em vigor por meio da luta radicalmente libertadora. Sobre isso, Cabral, Neto e Rodrigues afirmam:

A totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determina-las: também cabe à pesquisa descobri-las (2007, p.27).

Dessa forma, partindo da compreensão que nosso objeto é controverso, nos ancoramos nos critérios do materialismo, caracterizando a relação capital e trabalho que o envolve. Fundamentada, pois, em tal metodologia, a pesquisa de cunho qualitativo, busca, através do Estudo de Caso, explorar o objeto perseguido até aqui.

Em relação à opção pela pesquisa qualitativa, concordamos com Minayo quando esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2002, pp. 21 – 22).

Segundo Triviños (2013), esse modelo investigativo – Estudo de Caso – contempla um aprofundamento sobre o objeto, que embora, não possa ser analisado por inteiro, devido o tempo e a complexidade do tema, é também revelador, pois implica reflexos do universal no particular.

Por esse prisma, nos debruçamos sobre o objeto buscando assimilar o contexto em que se assentam as EEEPs do Ceará. Trata-se de examinar a Pedagogia das Competências nessas escolas, no entanto, assumindo a impossibilidade de fazer isso integralmente. Decorrente dessa compreensão, o Estudo de Caso, parece-nos ser uma boa escolha, uma vez que nos ajuda a atentar para os elementos que nos permitem constatar ou confrontar hipóteses prévias. Consequentemente, com um estudo mais comedido, inclusive, considerando documentos e outros aportes teóricos, podemos chegar a conclusões finais.

Sendo assim, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola profissional do Estado do Ceará, localizada no município de Fortaleza, no bairro Messejana, região na qual apresenta o menor Índice de Desenvolvimento Humano, segundo dados os dados do IBGE (2014). A escola é uma EEEP adaptada, ou seja, não é um espaço construído dentro dos parâmetros do padrão MEC para receber o programa, mas mesmo assim, o faz. O sigilo do nome da escola e dos sujeitos será mantido para assim não comprometer a fidedignidade dos dados e para resguardar suas identidades. Os discentes serão, assim, denominados por números, numa menção clara de como o capitalismo vê os indivíduos, desfraldados das suas singularidades humanas.

Para realização de tal pesquisa nos utilizamos de algumas técnicas, como por exemplo, observação do espaço físico da escola, com registro no diário de campo e aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas. Este último foi composto em duas partes: a primeira de um perfil socioeconômico com 6 (seis) questões, e a segunda de 10 (dez) questões abertas, abarcando categorias como mundo do trabalho, competências e habilidades, empreendedorismo, competitividade, protagonismo juvenil, conhecimento e formação discente. Julgamos importante destacar essas temáticas pelo fato delas representarem “pedagogicamente” o que seria, então, o ensino mediado por competências.

O questionário foi aplicado com 60 (sessenta) alunos, dos quais 47 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, todos cursando o 3º ano do Ensino Médio. Nossa escolha por alunos do último ano deu-se por entendermos que eles já obtinham certa vivência com a estruturação da EEEP. A observação e o diário de campo foram empregados em todas as visitas à escola na tentativa de identificar e extrair ao máximo o objeto investigado.

A escola analisada tem 329 alunos matriculados. O grupo gestor é formado por um diretor, três coordenadores e um assistente financeiro. A base comum (disciplinas de caráter propedêutico) tem seis professores efetivos e dez professores temporários, todos trabalham em regime integral⁵⁷. Já a base técnica tem quatorze professores e um coordenador. A instituição tem três laboratórios técnicos, um laboratório de ciências e um de matemática. Ela possui também dois funcionários para limpeza, três merendeiras e dois porteiros.

A escola ainda conta com uma sala de multimeios, uma sala de professor, uma sala de diretor de turma, uma sala de diretoria, uma sala de coordenação, uma sala de secretaria, uma sala de jogos, um banco de livros, um almoxarifado, três banheiros, dois bebedouros e uma cozinha. Nela não há refeitório apropriado, a cada refeição os alunos montam mesas e cadeiras no pátio e ali fazem suas alimentações. A estrutura física da instituição encontra-se precarizada, com instalações pouco adequadas e insuficientes para promover o tão prolapado “ensino de qualidade” presente nos documentos e discursos dos seus idealizadores.

São oferecidos quatro cursos técnicos: enfermagem, estética, informática e finanças⁵⁸. A escola executa dois projetos: Projeto de Vida, no qual trata de empreendedorismo e protagonismo juvenil e Projeto Mundo do Trabalho. Os dois projetos aparecem na grade dos alunos como disciplinas e têm carga-horária de 50 (cinquenta) minutos por semana cada um. Com isso, revela-se empiricamente o teor aligeirado e fragmentado do ensino técnico, haja vista a estreiteza da carga-horária e o curto tempo de ensino ministrado.

Em relação à primeira parte do questionário aplicado – perfil socioeconômico – disponibilizaremos alguns gráficos que julgamos importantes tanto para entendermos as concepções dos sujeitos, como para compreendermos a realidade dos estudantes da EEEP pesquisada.

Gráfico 4 – Renda familiar



Fonte: Autora

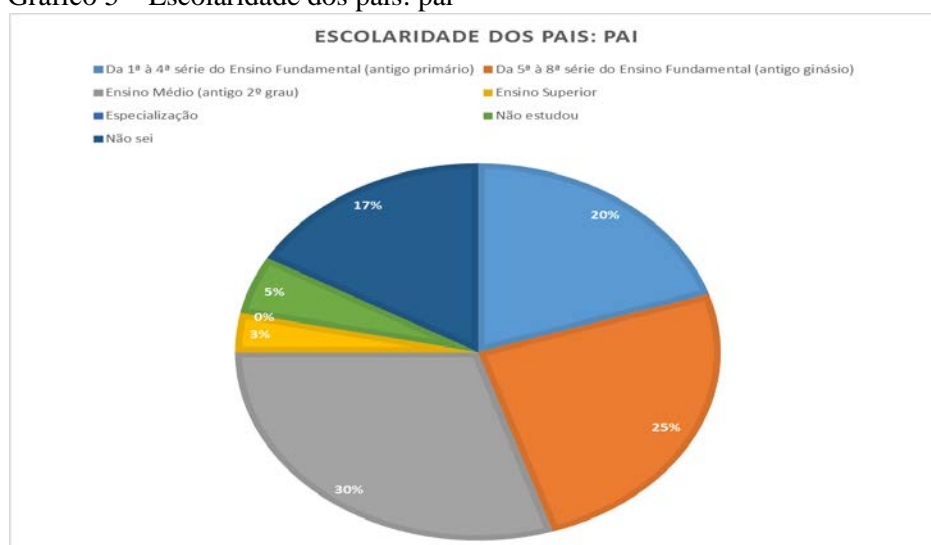
⁵⁷ 40 horas por semana, inclusive, nesse regime de trabalho, os professores são obrigados a fazerem suas refeições na escola.

⁵⁸ A matriz curricular de todos esses cursos pode ser consultada através do site: <<http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>

O gráfico acima expressa como os filhos da classe trabalhadora, usuários da educação profissional, recebem uma renda insuficiente para acessar condições de vida minimamente dignas. A soma dos que recebem até dois salários mínimos chega a 97%. Esse dado nos aponta algumas questões relevantes: a baixa remuneração familiar contribui para que os estudantes encarem a educação profissional como uma grande oportunidade para ingresso no mercado de trabalho e, assim, possam amenizar mais rapidamente sua má condição de sobrevivência. Este aspecto corrobora com outra situação: o retardo ou a desistência total desses estudantes no ingresso ao ensino superior; outro aspecto a destacar é que com renda familiar tão diminuta, os estudantes têm baixo acesso a outras oportunidades para adensar sua formação cultural, como frequentar teatros, música, cinema, viagens a outros lugares para conhecer outras culturas e, assim, ampliar suas possibilidades analíticas sobre o mundo e sobre essa sociedade alienante.

Historicamente, à classe trabalhadora, sob a clausura do capital, tem sido negada até a formação escolar mais elevada. Os gráficos a seguir, tratam dessas questões.

Gráfico 5 – Escolaridade dos pais: pai



Fonte: Autora

Observamos, no gráfico acima, que pais dos sujeitos entrevistados obtiveram maior escolaridade no ensino médio, embora conste ainda um número expressivo de pais que só tenham cursado o fundamental incompleto (anos iniciais). A escolaridade das mães apresenta uma pequena melhora, como vemos no gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Escolaridade dos pais: mãe



Fonte: Autora

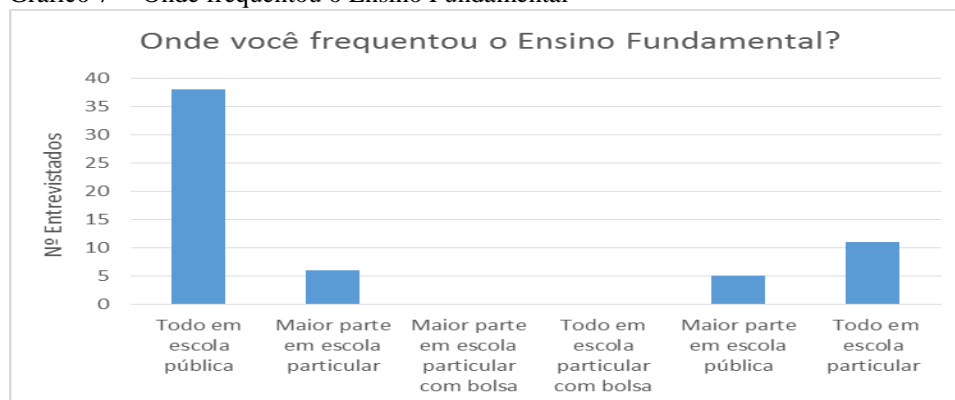
O que pode representar, nos dados acima, o fato das mães estarem acima dos pais em escolaridade, em todas as etapas? Como a pesquisa não objetivou examinar estas particularidades, podemos levantar algumas questões, de caráter mais especulativo. Por exemplo, os homens, em nossa sociedade, ainda fortemente machista, são cobrados para ingressarem mais cedo no mercado de trabalho. Outro aspecto é que estudos (ROMANELLI, 2006) sobre a história da educação brasileira nos revelam que muitas mulheres estudavam no passado como forma de futuramente contribuírem na educação escolar dos filhos, sendo esta uma tarefa inteiramente delegada a elas, no convívio familiar. Portanto, isso nos leva a inferir que parte das mulheres em décadas atrás, não recebia uma educação para ingressarem no mercado de trabalho, mas para serem educadoras nos lares.

Outro aspecto importante dos dois últimos gráficos tem uma relação estreita com o mercado de trabalho. O atual movimento de reestruturação produtiva tem exigido cada vez mais que os trabalhadores melhorem sua escolarização (FRIGOTTO, 2010). Entretanto, essa exigência por escolarização, em nada tem a ver com uma preocupação legítima com a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por parte dos trabalhadores, mas sim, com a necessidade de que estes assimilem um cabedal de conhecimentos tácitos, imediatamente necessários à expansão da acumulação capitalista. Destarte, não nos surpreende que entre os pais e mães dos sujeitos pesquisados, muitos já tenham concluído o ensino médio.

Observamos nos gráficos também que um certo número (3 - três) de pais e mães possuem nível superior. O cenário de expansão desenfreada, de massificação evidente do ensino superior, pode justificar esse dado, embora que outros fatores também possam ter influenciado.

Buscamos também investigar onde esses estudantes frequentaram o ensino fundamental. O gráfico a seguir trata da questão.

Gráfico 7 – Onde frequentou o Ensino Fundamental



Fonte: Autora

Impressiona-nos o fato de que cerca de um terço do público pesquisado fez todo seu ensino fundamental em escola privada. A soma deste dado com os que fizeram maior parte em escola particular chega a quase metade.

Os dados demonstram a crença e o prestígio que a escola de educação profissional goza junto à classe trabalhadora pesquisada, uma vez que, se seus filhos estavam cursando o ensino fundamental em escola privada, os pais preferiram submetê-los à concorrência da seleção (há filas de espera de vagas) para lograr êxito da conquista de uma vaga na EEP. Expressivas e efusivas são as diversas propagandas que circulam na mídia falada e escrita, propalando as EEPs como grandes escolas formadoras, com ingresso certo no mercado de trabalho. Seguindo ao melodioso canto da sereia, pais e mães acotovelam-se em filas no aguardo de uma sonhada vaga.

Pomos em relevo o fato de que, se 97% da renda familiar dos pesquisados só chega a dois salários mínimos, como cabe em seus orçamentos o pagamento de um ensino fundamental completo em escola privada? Destacamos duas questões a serem aqui rapidamente analisadas: primeiro, há grandes possibilidades de que este acesso ao ensino pago tenha se dado em detrimento de questões básicas de sobrevivência, como alimentação e saúde, por exemplo; segundo, a aposta na escola privada se dá, graças ao alardeado fracasso do ensino público⁵⁹ e, a classe trabalhadora, mesmo com estreitas possibilidades orçamentárias, matricula seus filhos na rede privada numa tentativa desesperada de que estes, futuramente, possam alcançar uma condição de sobrevivência melhor.

⁵⁹ Expressamos, aqui, nossa crença no ensino público, gratuito e de qualidade. Entretanto, sucessivas políticas educacionais, capitaneadas pelos grandes organismos internacionais, suplantam as possibilidades de uma formação intelectual densa para, em seu lugar, desfraldar o discurso do aprender a aprender em sintonia estreita com a pedagogia das competências.

Seguindo nosso percurso investigativo, buscamos apreender, da fala dos sujeitos, os elementos para compreensão de nossa temática. O tópico a seguir, tratará disso.

4.2.2 A concepção dos sujeitos investigados

Em relação à pesquisa de campo, realizada entre os meses de abril e maio de 2017, enfrentamos alguns desafios. O grupo gestor logo percebeu a partir dos documentos apresentados sobre a pesquisa que se tratava de uma abordagem com análise crítica e impôs algumas barreiras como, por exemplo, exigência de documentos que não necessariamente precisavam ser apresentados, uma vez que a EEEP se trata de um órgão público e isto por si só já seria motivo para eles nos passarem dados referentes à escola.

A princípio, nosso intuito era de aplicar questionários com alunos e grupo gestor, o que não foi possível devido à recusa dos que compõem a direção da escola, que embora alegando falta de tempo, o que ficou nítido foi a indisposição de participar da pesquisa e contribuir com a mesma. Em determinados momentos percebemos também a aparente manipulação e as restrições colocadas quanto ao acesso ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e outros dados⁶⁰.

Todavia, essa rejeição do grupo gestor em responder as questões possui muitos significados para nós. Observando a sala dos professores na hora do intervalo, era corriqueiro ouvir conversas sobre o baixo desempenho dos alunos nas disciplinas de base comum. O próprio questionário também revelou isso, evidenciando as deficiências de um Ensino Médio frágil do ponto de vista da formação científica. Nesse cenário, então, o índice cognitivo desta EEEP não condizia com resultados satisfatórios propagandeados pela gestão e pelo governo do Estado do Ceará⁶¹.

Sobre a escola, observamos que esta se encontra localizada próxima a duas escolas regulares⁶², porém sem existir qualquer relação entre elas, nem ao menos, em atividades como Feira de Ciências ou atividades esportivas promovidas nas instituições vizinhas. A ideia de que estudar numa EEEP é um mérito e, por isso, os alunos já estão acima dos demais, é bastante recorrente. Também são comuns cartazes com frases motivacionais em

⁶⁰ Não houve tempo hábil para aplicação de questionário com os professores.

⁶¹ É possível acompanhar a propaganda falaciosa sobre as escolas profissionais do Estado através de uma reportagem do governador Camilo Santana a um telejornal local. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/cetv-1dicao/videos/v/cetv-entrevista-o-governador-camilo-santana/5541403/>> Acesso em junho de 2017.

⁶² Estas duas escolas foram ativas no movimento de ocupação que ocorreu no ano de 2016 nas escolas estaduais aqui do Ceará contra a reforma do Ensino Médio aprovada em fevereiro/2017, entretanto, cada escola também tinha pautas específicas.

todo o prédio da escola, reforçando esse ideário. A falácia do esforço próprio, capaz de mudar realidades de modo substancial, ganha muita força nesses ambientes que diuturnamente alegam que o futuro profissional de cada um está em suas mãos.

Algumas falas nos afirmam como essa concepção está enraizada nas mentes dos estudantes, sobretudo, quando perguntarmos a respeito do significado de se estudar numa EEEP, determinados estudantes nos responderam o seguinte:

Significa receber um ensino de qualificação profissional, assim, recebendo um grau de ensino maior do que as demais escolas (Discente 1).

Significa ter um estudo mais avançado (Discente 2).

Significa ter força de vontade para alcançar os objetivos, pois somos constantemente testados (Discente 3).

Significa que eu mereci estar em uma escola EEEP, que eu venci uma etapa (Discente 4).

Significa que eu posso alcançar um futuro promissor a partir da escola profissional (Discente 5).

Todas essas falas expressam individualismo e competitividade que, como já vimos, são peças fundamentais na concepção de Pedagogia das Competências. Responsabilizar os sujeitos pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso – este acontece com mais frequência que aquele –, é um efeito da utilização desmesurada de tal modismo pedagógico no ensino profissionalizante. No que diz respeito à competição, o próprio modelo escolar coloca alunos em disputa, não apenas em relação a outras escolas públicas, mas também no mesmo ambiente no que concerne à hierarquia dos cursos.

Frigotto (2010) elucida que os apologetas da educação, e nós especificaríamos os da Pedagogia das Competências, blefam e apostam no cinismo. Segundo o autor, o que existe é “uma espécie de jogo do *truco*, onde o blefe é uma tática singular, e nem percebemos um elevado grau de cinismo (p. 147)”. Assim, enquanto os alunos entram numa disputa sem fim uns contra os outros, o Estado se isenta de oferecer uma educação de qualidade para todos e continua a disseminar um ensino no qual a competitividade é supervalorizada. Como Frigotto (2010) enfatiza, os resultados não são problema do Estado e sim do próprio aluno. As implicações disso são inúmeras, porque nesse jogo quem sempre sai ganhando é o capital, nunca o trabalhador. Embora haja mudanças aqui outras acolá, a regra geral é a exclusão social da maioria.

A empregabilidade é outra tônica da EEEP. Palestras, disciplinas sobre o mundo do trabalho e empreendedorismo, projetos e cartazes, são alguns exemplos de como essa temática é propalada nesses espaços. Grande parte dos alunos fala de trabalho

constantemente, obviamente não fazendo crítica ao trabalho alicerçado na sociedade do capital, mas defendendo um discurso coadunado com premissas flexibilizadoras, oriundas do neoliberalismo. Para eles, estudar numa EEEP tem os seguintes desdobramentos:

[...] já sair trabalhando (Discente 6).

Se profissionalizar para o mercado de trabalho (Discente 7).

Conseguir uma profissão para as pessoas sem uma renda boa (Discente 8).

Preparar-se profissionalmente para o mercado de trabalho e aprender a lidar com situações futuras fora do ambiente escolar (Discente 9).

Um bom profissional e um bom cidadão que tem o conhecimento de seus direitos e seus deveres (Discente 10).

A maneira abstrata com que esses estudantes lidam com o mundo do trabalho e com outros conceitos é estarrecedor, no entanto, é mais espantoso o discurso ideológico de que o curso técnico resolverá a problemática da escassez em que vivem. Dos 60 (sessenta) alunos que responderam à pesquisa, 45% tem renda familiar correspondente a um salário mínimo e 44% até dois salários mínimos. Sendo que apenas 8% ganham mais de dois salários mínimos, como nos mostra o gráfico 4.

Nesse sentido, a escola representa a garantia de uma vida melhor, logo, é compreensível que eles assimilem as características que os ajudarão a conseguir um emprego futuramente. A partir do questionário, podemos perceber que esses alunos estão ansiosos para uma mudança avultada em suas vidas marcadas pela pobreza. A EEEP chega com o discurso ilusório relacionado à fácil oportunidade e rapidamente coopta os pais, bem como os alunos que acreditam que uma “boa educação” aliada a um “bom curso técnico” é sinônimo de transformação social. Essa retórica é extremamente convincente e ganha facilmente a simpatia dos mais desprovidos socialmente que sofrem cotidianamente com o descaso do governo. Na EEEP em questão, os alunos apresentam plena convicção de que a escola é a chave para se conseguir um “emprego bom”⁶³ após a conclusão do Ensino Médio. Diante de tais promessas, resta aos discentes, apenas, ingerir todas as competências e habilidades ensinadas em sala de aula, como meio de não ficar atrás no mercado de trabalho.

Quando perguntamos qual a concepção de mundo de trabalho para a escola e se a esta os preparava para tal, os estudantes estavam afiados com as proposições da Pedagogia das Competências, ou seja, com determinações advindas do neoliberalismo e da reestruturação produtiva.

⁶³ Em conversas com alguns estudantes percebemos que o significado de emprego bom era um trabalho que pagasse mais de um salário mínimo.

A EEEP é como se fosse uma empresa e os alunos os funcionários (Discente 11).

Informa para os alunos os direitos que um trabalhador tem, como se comportar no local de trabalho ou entrevista, informa como funciona essa vida de trabalho (Discente 12).

A escola profissional é 'pro' lado do mercado de trabalho (Discente 13).

A concepção da EEEP é que temos que aprender sobre o mercado de trabalho, sobre as regras, para não passarmos vergonha ou dificuldades na vida (Discente 14).

A EEEP nos deixa na porta da empresa, praticamente, só não trabalha quem não quer (Discente 15).

Que 'nós possa' saber falar diante de uma entrevista de emprego, saber também das coisas para saber informar as pessoas (Discente 16).

Sim, o foco maior em uma EEEP é o mercado de trabalho, pois desde o primeiro ano, os alunos têm aulas de mundo de trabalho e junto com o curso são ensinados a agir profissionalmente. Aqui é o lugar no qual você faz seu nome, tira a sua renda e onde lhe satisfaz, principalmente quando se faz o que gosta (Discente 17).

Eles falam muito sobre ética, comportamento, respeito e união entre trabalhadores, etc. É bom, mas tem que entender as regras e seguir a reta (Discente 18).

O mundo do trabalho é uma grande concorrência e você nunca deve parar de se especializar (Discente 19).

A escola deixa você com o perfil adequado para o mercado (Discente 20).

Um caminho que nos tornará mais responsáveis e independentes, onde seremos grandes protagonistas (Discente 21).

Porém, há outros pontos de vistas, ainda que raros:

Sim, somos formados para o mercado. Somos formados aqui apenas para sermos objeto de trabalho, sem incentivos para alcançar classes sociais superiores à nossa, sem incentivos para ascender profissionalmente. Temos apenas que dar retorno para o governo (Discente 22).

A concepção de mundo de trabalho para a escola é que temos que dar lucro (Discente 23).

De acordo essas falas, concordamos com Antunes (2009) quando afirma que no atual período existe uma maior complexidade de se enfrentar o capital, isso porque ele está em mutações tão intensas e com forte acessibilidade na subjetividade e no ideário valorativo da classe-que-vive-do-trabalho. Nesse contexto, o capital metamorfoseia sua esfera produtiva, mas preserva sua acumulação perene. Na EEEP, por exemplo, observamos que os estudantes encontram-se moldados a executar o trabalho no sistema vigente. As vozes dos discentes refletem essa realidade quando indagados a respeito do EEEP e o mundo do trabalho:

Eu acho importante, pois podemos ter uma noção de como funciona a vida profissional (Discente 24).

É bom par nos desenvolvermos como pessoas e com a vida a fora que é o emprego (Discente 25).

Aqui se aprende sobre o mercado de trabalho e como se faz para ter uma renda boa (Discente26).

A escola prepara profissionais aptos para exercer determinada função no mercado de trabalho (Discente 27).

Uma educação previamente pensada para envolver jovens trabalhadores em um esquema de subserviência, utilizando-se de valores impalpáveis como direitos e deveres do trabalhador, cidadania e democracia. Entretanto, o que não se diz é que na sociabilidade do capital, só existe o direito do patrão e o dever do empregado, o trabalhador, por sua vez, é posto a margem de qualquer usufruto desses conceitos em sua vida concreta, cabe a ele apenas trabalhar para o enriquecimento da classe patronal.

No que concerne à educação, a escola profissional encontra seu lugar na égide do capitalismo. Ela é, portanto, uma das responsáveis por ensinar as competências necessárias para sustentação desse sistema que forma os discentes para a conformação do que está em voga. Ramos (2006) discute essa questão enfatizando que o ideário da Pedagogia das Competências é converter todos os trabalhadores “supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo forma-se um consenso em torno do capitalismo como único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social (RAMOS, 2006, p. 291)”. No contexto da EEEP isso é claramente constatado, não só pelas respostas dos sujeitos pesquisados aqui, mas, sobretudo, pelos documentos que a legitimam e que fazem dela ferramenta para garantir a continuidade do capital.

Em relação à TESE, ao perguntarmos para os alunos se eles conheciam tal documento, todos responderam que não. Para nós isso não foi surpresa, dado que a TESE brota da Odebrecht que está envolvida desde 2015 em escândalos de corrupção, os quais têm ganhado uma repercussão exponencial. Nossa hipótese é que não se fala da TESE, como nos anos iniciais das EEEPs⁶⁴ para os alunos não associarem a imagem da instituição escolar com uma empresa corrupta. No entanto, é possível ver seus preceitos postos em todos os lugares da escola. A instituição tem vários cartazes dos quatro pilares da educação de Jacques Delors e é insistentemente alardeado o quanto esses pilares são importantes para os estudantes se tornarem mais confiantes de seu projeto de vida. Encontramos, entre esses cartazes, frases e slogans tais como: “Sonhe alto.” “A única revolução possível é dentro de nós.”

⁶⁴ Monteiro (2015) em sua pesquisa de mestrado sobre as EEEPs do Ceará, registou em seu diário de campo que as escolas profissionais reuniam frequentemente seus alunos com o intuito de falar especificamente sobre a TESE. A diretora salientava que era necessário que os alunos conhecessem a TESE do início ao fim.

O empreendedorismo é outra ideia marcante na EEEP. Além da disciplina, os alunos são enviados a várias palestras de “gurus” que tratam da temática de como abrir seu próprio negócio. Machado e Rocha (2016) problematiza isso, defendendo que o Estado, diante da crise do capital, aposta no empreendedorismo como uma das saídas para o desemprego estrutural. Antunes (2009) analisa os novos proletários do mundo e aponta para uma noção de amplitude da classe trabalhadora, isto é, sujeitos que estão exercendo algum tipo de atividade em empregos precarizados ou no trabalho informal. Nesse sentido, o empreendedorismo aparece para nós como uma variação desse movimento do capital, tendo em vista onerar os custos do governo e resolver a questão do desemprego crescente.

A categoria formação discente também foi alvo de nossa investigação através do questionário. Ao perguntarmos se os conteúdos estudados na escola os ajudavam a passar no ENEM, alguns disseram que sim, alegando que o ensino das EEEPs é melhor, e, portanto, isso seria uma promoção direta ao Ensino Superior. Interessante observar que todos os educandos que responderam sim, não conseguiram justificar bem o porquê de sua concepção. As falas giravam sempre em torno da meritocracia, ou seja, eles mesmos defendiam que a escola dá uma boa base, mas o interesse do aluno é o que mais conta na hora de fazer provas de vestibular ou exames nacionais. Por exemplo:

A escola ajuda, mas não é suficiente, é preciso também o interesse do aluno fora do ambiente escolar (Discente 28).

Ainda não! Preciso me esforçar mais (Discente 29).

A escola ensina matérias que mais caem no ENEM e aqui fazemos as melhores redações (Discente 30).

Sim, pois tanto no curso técnico aprendemos conteúdos do dia-a-dia que pode chegar a cair no ENEM (Discente 31).

No entanto, outros estudantes afirmaram que a formação obtida na EEP não possibilita o ingresso certo à universidade.

Não totalmente! Precisa-se de um apoio por fora, como um cursinho ou Academia ENEM⁶⁵ (Discente 32).

Em parte, pois o ensino da base comum é muito bom, contudo, não existem muitas atividades voltadas para isso (Discente 33).

Não, é uma sobrecarga muito grande sobre nós. Temos que estudar para a escola, ENEM e técnico; acabamos passando por cima sem aprofundar nada (Discente 34).

Não, porque o foco é mais dirigido para o ensino profissional (Discente 35).

⁶⁵ Projeto realizado pela prefeitura de Fortaleza que objetiva preparar os alunos para o ENEM através da promoção de “aulões” aos finais de semana.

Um pouco! (Discente 36).

Não, pois falta tempo em se dedicar às matérias da base regular e o compromisso com os estágios atrapalha em se dedicar em especial ao ENEM (Discente 37).

Não tenho tanta certeza, pois eu me foco mais na base técnica do que na comum (Discente 38).

Mais ou menos, pois não temos muito tempo para estudar por conta do curso técnico (Discente 39).

Não muito, pois às vezes não consigo estudar direito para o ENEM (Discente 40).

Não, pois há uma carência de conteúdos pra o ENEM, a escola tem o foco muito voltado ao mercado de trabalho do que para o ingresso dos alunos na universidade (Discente 41).

Importante salientar que esses alunos do terceiro ano do Ensino Médio das EEEPs, obrigatoriamente estão envolvidos no estágio do curso técnico e vale lembrar que os estágios são pagos, exclusivamente, pelo governo do Estado, eximindo os empresários de pagarem pelos serviços prestados por esses estudantes.

No que diz respeito à formação discente, o que os estudantes expressaram corrobora com a discussão feita até aqui, isto é, o ensino dos conhecimentos sistematizados ganha posições secundárias, enquanto que a (de)formação para execução de tarefas no sistema capitalista é sobrestimada. Essa estruturação curricular encontra-se refletida nos ideários da Pedagogia das Competências, e esta, por sua vez, acha-se fincada nos mandamentos do capital, pois é gritante como a formação geral é negligenciada em relação à formação técnicas com muita naturalidade. Além de raríssimos comentários críticos, a maioria revela bastante contentamento com a maneira que a EEEP organiza sua agenda escolar.

Duarte e Saviani (2012) ao analisarem a categoria conhecimento, sustentam que o mesmo encontra-se sob o domínio da burguesia, constituindo uma espécie de meio de produção, na qual a classe trabalhadora também precisa lutar para ter o controle. A pedagogia do aprender a aprender se encaixa perfeitamente na ambientação do sistema contemporâneo, daí se explica sua força de atração e aceitação. O ensino por competências é forte porque oferece um falso conhecimento, baseado em situações do cotidiano imediato, assim, o embate contra essa pedagogia precisa ser árduo, pois ela, sem nenhum escrúpulo, modifica nomes, discursos, se utiliza de concepções marxianas para justificar suas estratégias, e com isso, garante aos burgueses que a escola profissional continue dualista e excludente.

À luz de Duarte e Saviani (2012), defendemos que a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é parte substancial quando se tem a perspectiva de formação dos sujeitos no caminho apontado por Marx, ademais, “o universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas

mais elevadas (2012, p. 157)”. No campo prático da escola pública, não interessa para a burguesia que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso ao conhecimento, mas na luta contra o capital, a escola precisa ir além da visão estreita dos saberes corriqueiros utilizados no dia-a-dia.

O argumento mais sutil que a Pedagogia das Competências pulveriza é que vivemos na “Sociedade do Conhecimento”, e este, como recurso está à disposição para todos em larga escala. Essa concepção é muito propalada pelos organismos internacionais e por grupos empresariais que apostam numa escola, cuja formação dos estudantes contemple paradigmas de tal tendência pedagógica.

Atualmente, com muita frequência vemos empresários exigindo que o governo tome medidas assertivas para a educação. Esse pseudo-filantropismo, nada tem a ver com o desenvolvimento dos estudantes numa perspectiva integral. Na realidade, o que eles apelam é por uma formação nos parâmetros da flexibilização, globalização e competitividade. A súbita “valorização do trabalhador” foi a grande descoberta dos capitalistas para redefinir seu padrão de acumulação. Ademais, o empresário se deu conta que a baixa escolaridade dos trabalhadores constituía um obstáculo à reprodução do capital, o que fez com ele trouxesse para sua agenda a pauta da educação no país. Com isso, não significa que os donos dos meios de produção estão preocupados em primazia com a educação e sedentos por reformas profundas ao ponto de mudar radicalmente a estruturação dualista presente na escola brasileira. O movimento por sua exigência é para que as instituições educativas formem para o trabalho dentro das novas regras da acumulação flexível.

Os conhecimentos, assim, são dados em pequenas doses, apenas para sanar aquilo que é necessidade imediata dos empresários, sem abrir mão do estranhamento e da manipulação. A estratégia do capital é dar certo nível de conhecimento por um lado, mas por outro, manter a subordinação do trabalhador, o que faz do conhecimento, nesse caso, alvo de disputa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada teve como objetivo central investigar os pressupostos da chamada Pedagogia das Competências nas EEEPs do Ceará e sua formação para o mercado. Nosso ponto de partida foi entender a educação profissional inserida no contexto de crise e de transformações produtivas, apreendendo que ela é reflexo de um todo social, e, por conseguinte, a tarefa de analisá-la não poderia ocorrer sem que fossem feitas considerações conjunturais da sociabilidade do capital.

Para garantir sua reprodução perene, o capitalismo reorganiza seus mecanismos de dominação e produção se utilizando das maneiras mais aviltantes de expropriação e extração da mais-valia. Então, por mais que mudem os processos de desapropriação da força física e da criatividade do trabalhador, o valor de troca permanece sobressaltando o valor de uso e o proletariado continua na condição de mercadoria (TUMOLO, 2005).

Um de nossos objetivos foi analisar o contexto socioeconômico hodierno e suas relações com as EEPs. Nossos estudos nos levaram à compreensão de que dentro desse sistema, o capitalismo conta com um importante aliado no jogo de forças entre burgueses e proletários. O Estado é o aparelho responsável por legitimar as ações da classe dominante e viabilizar o funcionamento estrutural do capital e suas demandas. No momento em que a produção capitalista redefine suas bases, o Estado também reconfigura suas funções a fim de que os burgueses resolvam suas crises orgânicas e resguardem sua taxa de acumulação. Nesse contexto, a formação educacional do trabalhador se torna peça fundamental na consecução do projeto capitalista.

Em que pese à educação da classe trabalhadora, observamos que no Brasil a formação dos mais desprovidos sempre esteve atrelada aos princípios econômicos que regem o país. Ainda no início do século XX, em que a indústria brasileira dava seus primeiros passos, a qualificação do trabalhador tornou-se tema recorrente. Não se tratava de dar acesso aos estudantes, futuros trabalhadores, ao que havia de mais desenvolvido na ciência, versava somente adestrá-los para o tipo de trabalho que se desenhava na recente indústria brasileira.

A partir de 1970 o modelo econômico em voga começa a apresentar sinais de vulnerabilidade, o que despertou nos capitalistas uma intervenção mais profunda de dominação e extração da mais-valia. Nesse sentido, as ideias do neoliberalismo foram acolhidas e um reajustamento na política e na economia foi implementado para garantir que o capitalismo retomasse suas forças e seu controle hegemônico.

A “nova” ordem organizativa do capital é, portanto, prerrogativas advindas da doutrina neoliberal que defende o afastamento do Estado em prol da liberdade da escolha dos sujeitos, na mesma esteira em que aponta o setor privado como saída para o desenvolvimento econômico (BIANCHETTI, 1997). Assim, dos anos de 1970 para cá, ocorreram mudanças tanto no que diz respeito ao trabalho, bem como na educação dos indivíduos. No trabalho, se constituiu uma agenda flexibilizadora, tendo como medidas o CCQ, *Just-in-time*, *kanban*, automação e redução de estoques. Outra característica evidente dessas transformações era manipulação da subjetividade do trabalhador, extraindo os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, por meio da experiência e utilizando isso a favor da obtenção de lucros.

Já na educação, diversas reformas foram implantadas para acompanhar a reestruturação do capital e suas perspectivas flexibilizadoras. Decorrente de recomendações dos organismos internacionais, as educações regular e profissional passaram, a partir da década de 1990, a computar em seus documentos oficiais premissas da Pedagogia das Competências, como pano de fundo da formação do trabalhador.

Assim, perseguindo outro objetivo específico de nossa pesquisa, qual seja analisar conceitos e pressupostos da pedagogia das competências, chegamos às conclusões de que esta advoga que o investimento em educação é essencial para o crescimento econômico do país. Desse modo, para fundamentar sua concepção, ela se utiliza de forma demasiada do discurso da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz, no qual assevera o caráter da educação salvacionista, capaz de combater a pobreza e a desigualdade social, sem que seja necessário tocar no capitalismo e seus desdobramentos.

Tal modelo pedagógico se constitui no alicerce do neoliberalismo com intervenções de agências multilaterais. Esses organismos internacionais propalam o ideário de que a educação precisa estar alinhada com as transformações na esfera produtiva, logo é papel do governo deliberar políticas públicas que atendam a demanda que ora emerge (RAMOS, 2006).

No que se reporta a ação metodológica da Pedagogia das Competências, vê-se um ensino baseado na pseudoconcreticidade e na subjetividade dos alunos. Os conhecimentos científicos sistematizados dão espaço para o estudo valorativos comportamentais do dia-a-dia. O argumento gira em torno dos estudantes terem acesso a conceitos menos sofisticados, uma vez que eles utilizarão apenas alguns conteúdos em sua vida produtiva. No entanto, afirmam seus idealizadores, que eles precisam saber se comportar no mercado de trabalho, precisam aprender a trabalhar em equipe, serem resilientes e

aprenderem a entregar sua alma para o projeto de expansão do capital como prova de que absorveram bem a lição escolar.

Para a formação do tipo de trabalhador exigido pelo capitalismo, as artimanhas engendradas na educação são perversas, repletas de fetiche e estranhamento. A retórica convincente de que educação muda realidades afundadas em miséria é brutalmente alardeada na tentativa de persuadir o maior número possível de estudantes a vestirem a camisa de seus algozes e lutarem por suas causas.

No Ceará, isso é bastante notório nas EEEPs. As escolas profissionais foram criadas na intenção de formar para o mercado de trabalho, seguindo a cartilha neoliberal e sem qualquer crítica ao modelo social em voga, como atestado na investigação de outrem objetivo, a saber, a caracterização do discurso ideológico presente no currículo das EEEPs e sua estrita relação com a Pedagogia das Competências. Os documentos norteadores dessas instituições são claros quanto a sua finalidade. A TESE, que é o documento de maior expressão, inclusive, tendo a Odebrecht como escopo; intercede vorazmente pelo manuseio de táticas da administração empresarial no chão da escola, ao passo que define uma série de conteúdos subjetivos voltados para doutrinar os estudantes acerca do mundo do trabalho.

Além da TESE, temos também os quatro pilares da educação elaborados por Jacques Delors, ou seja, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. Esses princípios vistos em sua singularidade, não representam qualquer problemática pedagógica, a questão é que o relatório - “Educação: um tesouro a descobrir” – em seu conjunto encurta as possibilidades de se construir uma educação que pense no homem enquanto ser integral.

Em relação à concepção de educação integral, é preciso termos bastante cuidado, isso porque nos documentos das EEEPs e em outros sistematizados por instâncias multilaterais, os termos omnilateralidade, educação politécnica e formação integral dos sujeitos aparecem com muita frequência, embora que distorcidos. Ora, sabemos que esses conceitos têm sua raiz, de certa forma, em Marx que se coloca em posição radicalmente diferente das tendências pedagógicas que reduzem o homem, a exemplo a Pedagogia das Competências.

A ida ao campo nos permitiu concluir que na realidade, o que os idealizadores desse programa educacional fazem é ludibriar a sociedade, buscando desconstruir a percepção de trabalho presente no ideário das pessoas, isto é, trabalho ainda nos moldes taylorista-fordista, e introjetar noções neoliberais enrustida de politecnicidade e omnilateralidade.

Os dados coletados demonstraram que os estudantes apostam em sua formação como porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho, o que não acontece na realidade, sobretudo, nas circunstâncias atuais em que o desemprego assume patamar elevado. No entanto, o discurso de educação como antídoto da desigualdade social é amplamente divulgado, ao passo que camufla problemas inerentes à sociabilidade burguesa de produção.

Os dados também comprovam os conhecimentos científicos, artístico e filosófico são duramente negados aos discentes das EEPs, uma vez que para eles é resguardado um ensino tarefairo, beirando ao senso comum. A maioria dos estudantes das escolas públicas – regular e profissional – continua sem ter chances de concorrer a uma vaga na universidade pública e de ingressarem, assim, ao Ensino Superior de qualidade.

Nessa perspectiva, portanto, é que faz sentido resgatarmos a educação nos preceitos marxianos, cujo intuito se resume em mediar a transformação do regime capitalista numa sociabilidade para além do capital, defendendo que os trabalhadores precisam ter uma formação que os desenvolva intelectualmente, tecnicamente e fisicamente, para, assim, se tornarem uma classe acima das demais, com possibilidades concretas de mudanças do ponto de vista da emancipação dos sujeitos.

Para os que “flertam” ou se deixam deslumbrar pela Pedagogia das Competências, fica claro que a educação é apenas mais um dispositivo que age em favor da manutenção da ordem burguesa. Nesse sentido, concordamos com Frigotto (2010) e Saviani (2013) que testificam o processo dual em que se encontra a educação brasileira.

Desde os primórdios do Brasil, se encaminham dois modelos educativos. O primeiro voltado para a classe dominante, contempla o que há de mais rebuscado na ciência, arte e filosofia; todavia, o segundo, minuciosamente pensado para exclusão da vida societal da grande maioria, ou como diria Antunes (2009), da classe-que-vive-do-trabalho, fica a margem sem ter acesso ao mínimo dos conhecimentos, fruto da história do próprio ser humano.

Esse segundo grupo, cuja sina é carregar a burguesia nos ombros, encontra-se submerso na brutalidade e no estranhamento. O estado de alienação em que vive o proletariado o afasta ainda mais de possíveis rupturas com esse sistema opressor, e ainda tira dele as armas que poderiam promover, a partir da práxis política, uma mudança radicalmente revolucionária e libertadora.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ALVES, G. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 3ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- _____. O avesso do trabalho. In. SILVA, Maria A. ANTUNES, Ricardo. **Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil**. São Paulo: Expressão popular, 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Reformas Econômicas e Trabalhistas na América Latina e no Caribe**.1995
- BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez editora, 1997.
- BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2016.
- BRASIL, Lei 11.741/08. Altera dispositivo da Lei nº 9.394. Disponível em: <://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em 05 de junho de 2016.
- BRASIL, Lei 13005/14. Dispõe sobre o PNE. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em 15 de junho de 2016.
- BRASIL, Lei 13415/17. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. Disponível em:< <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>> Acesso em 15 de maio de 2017.
- BRASIL, Decreto 2.208/97. Dispõe sobre a Educação Profissional no governo FHC. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em 16 de junho de 2016.
- BRASIL, Decreto 5.154/14. Dispõe sobre Educação Profissional no governo Lula. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 17 de junho de 2016.
- BRASIL, Decreto 6.302/07. Dispõe sobre o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm> Acesso em 18 de junho de 2016.
- BRASIL, Decreto 6.094/07. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 19 de junho de 2016.
- CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, posições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria

Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. RODRIGUES, 2007. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

CEARÁ, Lei 14.273/08. Dispõe sobre a criação das Escolas de Educação Profissional e EEEP. Fortaleza, 2008.

CEARÁ, Decreto 30.282/10. Dispõe sobre denominação de cargos e direção e assessoramento na Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_30282_de_04agos_to2010.pdf> Acesso em 18 de junho de 2016.

CEARÁ, Decreto 30.933. Dispõe sobre o estágio dos estudantes das EEEPs. Disponível em<<http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto30933-2012.pdf>> Acesso em 19 de junho de 2016.

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. Secretaria da Educação, 2008.

CHESNAIS, François. **Mundialização do capital**. São Paulo: Editora Xamã, 1995.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, MEC: UNESCO, 1991.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? : quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90**. *Revista Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 59, agosto/1997, 225-267.

_____. **Escola e Fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta**. *Revista Cadernos de Pesquisa*, nº 118, março/2003, 155-188.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: MENEZES, Ana Maria Dorta; BEZERRA, José Eudes Baima; JUNIOR, Justino de Sousa; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **Trabalho, Educação, Estado e a crítica marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Vocational Education and Development**. In. UNESCO. *International Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009, p. 1307-1319 – coletânea organizada pelo centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO, Berlim, 2005.

_____. **A política de educação profissional no governo Lula**: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 92, outubro/2005, 1087-1113.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ICE, Instituto de Co-responsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): uma nova escola para a juventude brasileira. Escolas de ensino médio em tempo integral. Manual Operacional**. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2017.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação profissional para as populações de baixa renda: expressões de sua efetivação. IN: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; NETO, Enéas Arrais; BESSA, Maryland. **Educação e formação para o trabalho**. Fortaleza, Edições UFC, 2012.

KUENZER, Acácia. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção do trabalhador**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justiça e inclusão excludente**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial/2007, 1153-1178.

_____. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, nº 96, outubro/2006, 877-910.

LUKÁCS, G. **Lenin**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACHADO e ROCHA. Antônia Rozimar. OLIVEIRA, João Paulo. ANDRADE, Yago Joca. Experiências e pesquisas em educação: rumos, perspectivas e desafios. In: MACHADO e ROCHA. Antônia Rozimar. MAIA, Alberto Filho Maciel. ANDRADE, Francisco Ari. BEZERRA, José Arimmatea Barros. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **O empresariamento da educação pública estadual cearense no contexto neoliberal: a experiência do ensino médio integrado à educação profissional**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

_____. **Programa universidade para todos – PROUNI e a pseudo-democratização na contra-reforma da educação superior no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

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

_____. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASSON, Gisele. As contribuições do método histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL, 9, 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UEPG, 2012.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Educação para Além do Capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Raquel Araújo. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e Tecnologia Empresarial Socioeducacional para a escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: SILVA JR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PERNAMBUCO. **Manual Operacional – Modelo de Gestão: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) – Uma nova escola para a Juventude Brasileira – Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral**. Instituto de Co-responsabilidade pela Educação. Recife, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POYER, Viviani. **Sociologia da Educação - livro didático**. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23 ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTARIA/MEC, 646/97. Regulamenta dispositivo da Lei nº 9.394. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em 15 de junho de 2016.

PORTARIA/MEC, 1005/97. Dispõe sobre a implementação do PROEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf> Acesso em 15 de junho de 2016.

ODEBRECHT, Norberto. **Sobreviver, Crescer e Perpetuar: tecnologia empresarial**. Salvador: Odebrecht, 2 ed. 1987.

ODEBRECHT. **Tecnologia Empresaria**. <<http://www.odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>> 2007. Acesso em 05 de maio de 2017.

RAMOS, Marise. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 23, nº80, setembro/2002, p.401-422.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SALDANHA, Letíciade de Luca W. **O PRONATEC e a relação ensino médio educação profissional**. In: IX Semináriode Pesquisa da Região Sul (ANPED-SUL), 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>

> Acesso em 28 de maio de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, E. Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUSA JUNIOR, Justino. **A Política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional**. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da educação. Espanha, 2012.

_____. **Marx e a crítica da educação: da expressão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. 2ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

_____. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol.7, suppl. 1, pp. 51-66. ISSN 1981-7746. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400003>> Acesso em: 25 de março de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2013.

TUMOLO, S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo**. *Revista Educ. Soc.*, vol 26, nº 90, jan-abr/2005, 239-265.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien), 1990. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm > Acesso em: 17 de junho de 2016.

WOLF, Simone. O avesso do trabalho. In: SILVA, Maria A. ANTUNES, Ricardo. **Qualidade total e Informática: a constituição do novo homem-máquina**. São Paulo: Expressão popular, 2004.