

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AGNALDO DAMASCENO PEREIRA

**NOVO ENSINO MÉDIO E A (DES)INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO -
TRABALHO: uma análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos
Integrados do IFTM - Campus Ituiutaba no contexto do neoliberalismo e das
pedagogias das competências (2013 – 2022)**

UBERLÂNDIA
2022

AGNALDO DAMASCENO PEREIRA

**NOVO ENSINO MÉDIO E A (DES)INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO -
TRABALHO: uma análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos
Integrados do IFTM - Campus Ituiutaba no contexto do neoliberalismo e das pedagogias
das competências (2013 – 2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali

UBERLÂNDIA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema
de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P436n
2022 Pereira, Agnaldo Damasceno, 1978-
 Novo Ensino Médio e a (des)integração entre educação-trabalho
 [recurso eletrônico] : uma análise documental dos projetos pedagógicos
 dos cursos técnicos integrados do IFTM – Campus Ituiutaba – no
 contexto do neoliberalismo e das pedagogias das competências (2013 –
 2022) / Agnaldo Damasceno Pereira. - 2022.

 Orientadora: Fabiane Santana Previtali.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5020>
 Inclui bibliografia.

 1. Educação. I. Previtali, Fabiane Santana, , (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

 André Carlos Francisco
 Bibliotecário – CRB-6/2047



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 20/2022/324, PPGED				
Data:	Dezessete de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	9:30	Hora de encerramento:	13:00]
Matrícula do Discente:	11813EDU004				
Nome do Discente:	AGNALDO DAMASCENO PEREIRA				
Título do Trabalho:	"NOVO ENSINO MÉDIO E A (DES)INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO-TRABALHO: Uma análise documental dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados do IFTM – Campus Ituiutaba – no contexto do neoliberalismo e das pedagogias das competências (2013 – 2022)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Reestruturação Produtiva: Educação E Trabalho Docente No Brasil E Em Portugal A Partir De 2000"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM; João Guilherme de Souza Corrêa - UNESPAR; Robson Luiz de França - UFU; Sérgio Paulo Morais - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/08/2022, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Claytom Ferreira Brettas, Usuário Externo**, em 17/08/2022, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/08/2022, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **João Guilherme de Souza Corrêa, Usuário Externo**, em 17/08/2022, às 19:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/08/2022, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3839565** e o código CRC **4CC65FOA**.

Dedico este trabalho às pessoas que marcaram profundamente minha vida:

À minha irmã DAYANE, que com todo pesar de sua curta estadia conosco, pôde nos ensinar os valores e a necessidade de que a vida tem pressa e o amor tem que ser intenso, não se acovardando nas batalhas necessárias e nos mostrando que viver plenamente não é viver muito, mas com a força, a paixão e a integridade que todo o nosso ser pode potencializar. Obrigado pelos ensinamentos e pelos maiores presentes que poderia nos dar: Nycolas e Kauã.

Ao meu sogro MÁRIO, que além de me prender com a cabocla mais bonita do Goiás, me acolheu sempre com muito carinho, amor, solidariedade e respeito, exemplo de homem simples, íntegro, honesto, honrado e trabalhador, o que fez com que nos tornássemos “cúmplice de vida”; seus olhares e gestos me diziam tantas coisas para além da gramática. Obrigado pela oportunidade de estar a seu lado nos seus dias finais e poder demonstrar um pouco de minha eterna admiração.

AGRADECIMENTOS

O processo de produção do conhecimento é sempre um ato coletivo, seja porque ele envolve o conhecimento já produzido por outros, seja porque envolve a contribuição de muitos sujeitos e coletivos, de forma direta ou indireta. Assim, quero manifestar meu agradecimento especial a algumas pessoas e instituições cujas contribuições foram fundamentais para o resultado deste trabalho.

Agradeço à minha mãe MARTA, que com muito esforço e dedicação conseguiu criar seus cinco filhos, lhes passando a importância de sermos pessoas dignas, que anseiam por justiça social e respeito ao próximo. E mesmo com poucas “letras” me ensinou os valores fundamentais da vida, possibilitando que me tornasse uma pessoa íntegra, que buscasse o conhecimento como forma de transformação social, para dar mais dignidade às pessoas, e com atitudes simples me ensinou a ser humano, no sentido mais profundo que esta palavra pode assumir.

À minha companheira e camarada MARA, que soube com tanta solidariedade me apoiar nos momentos de desânimo e contribuir, tanto nas revisões como nas interlocuções. Mas, principalmente, pela sua força de mulher trabalhadora consciente e crítica, exemplo admirável de pessoa que, apesar de tantas dificuldades e opressões da sociedade machista, consegue enfrentar com coragem e mostrar, apesar disso, toda a beleza humana.

Aos meus irmãos, GUILHERME e GUEDES, companheiros de uma vida e compartilhadores de infindáveis experiências, que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, em especial às minhas irmãs, DAYANE, que mesmo não estando mais entre nós, foi e é, para mim, exemplo admirável de coragem, força e determinação, nos ensinando o amor intenso e que a vida é para ser vivida, e ADRIANA, que sabe de um modo particular a fórmula certa do acolhimento, da solidariedade e da justiça tão necessária em tempos sombrios.

Um agradecimento a todos os meus parentes, tios, tias, primos e primas, em especial à minha tia ILMA, pessoa única, de alma libertária e coração gigante.

Agradeço ao tio BRANCO, pela sua generosidade e bondade, e ao meu tio avô MOISÉS, que me incentivou nos primeiros anos escolares; ambos representaram, para mim, a figura paterna que tanto me faltava na adolescência, após a morte de meu pai.

À minha tia avó ZILDA, por ser essa pessoa generosa, bondosa, acolhedora que no alto de seus quase 90 anos nos ensina que a força está na delicadeza, no amor e na coragem de sempre seguir em frente.

Particularmente, a minha orientadora FABIANE que, com grande experiência, conhecimento e paciência, soube me conduzir nessa trajetória nova e complexa, me ensinando com a dose certa de solidariedade, sabedoria e rigor a controlar as euforias e imprecisões próprias de um pesquisador/operário.

Ao MOVIMENTO OPERÁRIO, comunista e popular, as nossas lutas diárias e históricas que são a matéria bruta de inspiração deste pequeno trabalho.

Um agradecimento a todas (os) as trabalhadoras (es), em especial as (aos) da educação do IFTM- Campus ITUIUTABA, pelas contribuições e por ser matéria-prima desse estudo.

Um agradecimento as (os) professoras (es) que honraram sua função social como críticos incansáveis dos problemas de nossa sociedade, fazendo da profissão um ato político e de coragem, mantendo-se coerentes na prática e na teoria que defendem na sala de aula como forma de construir uma sociedade igual e justa.

Um agradecimento especial aos professores Doutores ANDERSON BRETTAS, ANTONIO BOSCO DE LIMA, CLAUDIA LÚCIA COSTA, JOÃO GUILHERME CORRÊA, SÉRGIO PAULO MORAIS e ROBSON LUIZ DE FRANÇA, que se dispuseram a compor a Banca de Defesa dessa Tese.

Um agradecimento e uma saudação de honra aos professores e intelectuais consagrados, imprescindíveis na elaboração desse estudo: DÉCIO AZEVEDO MARQUES DE SAES, RICARDO LUIZ COLTRO ANTUNES e DERMEVAL SAVIANI, pela imensa contribuição teórica e metodológica, intelectuais que são para muitos, e certamente para mim, referências teóricas fundamentais.

Por fim, agradeço ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, por meios de suas (seus) PROFESSORAS (es), que foram imprescindíveis para nossas orientações no curso; aos TÉCNICOS e TERCEIRIZADOS, que através de seus ótimos trabalhos deram suportes físicos, burocráticos/formais e de coleguismo para que pudéssemos ter condições de desenvolver essa pesquisa, bem como aos colegas de doutorado que contribuíram sobremaneira, por meio de nossas conversações e trocas de experiências para a realização desse trabalho, em especial a CAMILA, CECÍDIA, ELAINE, ELIZETE e LEOCLESIO, sempre disponíveis ao diálogo e a contribuir.

O revolucionário deve sempre ser integral. Ele deverá trabalhar todas as horas, todos os minutos de sua vida, com um interesse sempre renovado e sempre crescente. Esta é uma qualidade fundamental.
Che Guevara

[...] deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, o contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige. Gramsci (1995)

A escola não deve converter-se em uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura. Antonio Gramsci

RESUMO

Defendemos, como centralidade, a tese de que numa sociedade capitalista, orquestrada pelo Estado burguês, a educação oferecida para a classe trabalhadora será dual e unilateral, diferente daquela a que as camadas dominantes e médias da sociedade terão acesso. Assim, a aprovação do “novo” Ensino Médio (Lei 13.415/2017), guardadas os embates e disputas que foram e são travadas, representa mais uma tática do capital para garantir a acumulação e a cooptação da classe trabalhadora, de forma que as políticas públicas educacionais, a pedagogia hegemônica, em especial da “competência”, e o próprio currículo (BNCC) são partes constitutivas do centro do capitalismo, mas também com a anuência e dependência das burguesias nacionais, para preservar o poder econômico, político e cultural sobre as outras economias, em particular dos países periféricos. Dessa forma, a manutenção de uma educação técnico-profissional, presente inclusive nos IFs, voltada para os filhos das classes trabalhadoras (manuais), é incapaz de articular e integrar conhecimento geral mais amplo (propedêutico), o que obstaculariza, ainda mais, as transformações sociais e a própria condição, em que estamos imersos, de país fornecedor de *commodities*, estratégia do capital para “retroalimentar seu sistema sociometabólico”. Com esse trabalho, concluímos então que o marxismo continua sendo um referencial metodológico e de leitura crítica fundamental para construir formas de sociabilidade que não sejam de aprisionamento da subjetividade e das potencialidades humanas, a despeito dos que insistem em negá-lo, apagá-lo, esquecer-lo.

Palavras-chave: “Novo” Ensino Médio. Educação integral. PPCs IFTM - Campus Ituiutaba.

ABSTRACT

We defend, as a central point, the thesis that in a capitalist society, orchestrated by the bourgeois State, the education offered to the working class will be dual and unilateral, different from what the dominant and middle layers of society will have access to. Thus, the approval of the “new” High School (Law 13,415/2017), despite the clashes and disputes that have been and are being fought, represents another capital tactic to guarantee the accumulation and co-optation of the working class, so that policies public education, the hegemonic pedagogy, especially of “competence”, and the curriculum itself (BNCC) are constitutive parts of the center of capitalism, but also with the consent and dependence of the national bourgeoisies, to preserve the economic, political and cultural power over the other economies, in particular the peripheral countries. In this way, the maintenance of a technical-professional education, present even in the IFs, aimed at the children of the working classes (manuals) is incapable of articulating and integrating broader general knowledge (propaedeutic), which hinders, even more, the transformations and the very condition to which we are immersed, as a commodity supplier country, capital strategy to “feed back its socio-metabolic system”. With this work, we conclude that Marxism continues to be a methodological framework and a fundamental critical reading to build forms of sociability that is not the imprisonment of subjectivity and human potential, despite those who insist on denying it, erasing it, forgetting it. it.

Keywords: “New” High School. Comprehensive education. IFTM PPCs - Campus Ituiutaba.

LISTA DE SIGLAS

AE	Aparelhos de Estado
ADs	Associações Docentes
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
AL	América Latina
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superiores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CEFESP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENID	Centro de Idiomas
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CEB	Câmara de Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EAD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EU	Escola Única
EUA	Estados Unidos da América
FIC	Formação Inicial Continuada

FS	Força Sindical
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IAT	Associação Internacional dos Trabalhadores
IC	Igreja Católica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MNEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
NEM	Novo Ensino Médio
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NIT	Núcleo de Inovações Tecnológicas
MP	Medida Provisória
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Práticas Pedagógicas Integradas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
WSK	Welfare State Keynesiano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15 5
1 AS BASES HISTÓRICAS, MATERIAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	Error! Bookmark not defined. 1
1.1 O Estado da Arte da Educação Técnico-profissional e Integral no Brasil	21 1
1.1.1 Breve histórico sobre as ideias pedagógicas e filosóficas e suas influências no Brasil	22 2
1.1.2 Historiografia da educação-trabalho no Brasil	25 5
1.2. Precursores da educação integral no Brasil	34 4
1.2.1 Anísio Spínola Teixeira.....	35 5
1.2.2 Darcy Ribeiro	40 0
1.2.3 Paulo Freire	42 2
1.2.4 Florestan Fernandes.....	47 7
2 O PAPEL DO ESTADO BURGUEÊS E AS RELAÇÕES ECONÔMICAS, SOCIAIS E POLÍTICO-IDEOLÓGICAS NA AMÉRICA LATINA E BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	52 2
2.1 A defesa da centralidade como condição <i>sine qua non</i> para a educação integral.....	54 4
2.2 A situação do “trabalho” e da “classe média” na “era” do capital monopolista	63 3
2.3 Um olhar sobre o sistema das classes sociais na América Latina e a revolução burguesa brasileira	69 9
2.4 Superestruturas, Estado e relações jurídico-políticas no sistema capitalista	80
2.5 Direito e burocratismo – elementos centrais da estrutura jurídico-política do Estado burguês.....	89 9
2.5.1 Sobre o direito burguês	89 9
2.5.2 O burocratismo burguês	91
3 ESTRUTURAS, INSTITUIÇÕES, APARELHOS E HEGEMONIA: SUAS INTERAÇÕES E DINÂMICAS NA MATERIALIZAÇÃO DA IDEOLOGIA HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO	95 5
3.1 Para uma leitura das estruturas por meio da epistemologia marxista.....	95 5
3.2 Ideologia, ideologia dominante e hegemonia.....	98 8
3.3 Aparelhos ideológicos e o Estado burguês.....	104 4
3.4 A ideologia do mérito e sua relação com a educação.....	108 8
3.4.1 A classe média e a ideologia meritocrática	114
3.4.2 O papel dos “intelectuais” na composição e refutação da ideologia do mérito e a separação entre trabalho manual e intelectual	122

3.4.3 Entendendo os “intelectuais” de hoje	129
3.5 Pós-modernidade, epistemologia transformadora ou reprodutora?	155
3.5.1 Dois modelos filosóficos e epistemológicos em debate	140
3.5.2 O papel reacionário da pós-modernidade para as concepções educacionais	147
4 LIMITES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB A ÉGIDE DO CAPITAL: uma análise documental dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM-Campus Ituiutaba.....	Error! Bookmark not defined.
4.1 Macro e micro política: um estudo de como as ideologia globais, hegemônicas pelo neoliberalismo, impactam na comunidade escolar.....	Error! Bookmark not defined.
4.1.1 O contexto das políticas educacionais neoliberais e sua relação com a educação técnico - profissional.....	156
4.1.2 A dualidade educacional e a perspectiva neoliberal da educação integral.....	166
4.1.3 Disputas em torno de princípios da BNCC	Error! Bookmark not defined.
4.2 Origens dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)	181
4.2.1 Breve histórico e constituição do IFTM-Campus Ituiutaba.....	186
4.3 Implicações da Lei 13.415/2017 no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio: um estudo documental dos PPCs do IFTM-Campus Ituiutaba.....	190
4.4 Concepção contra-hegemônica um caminho viável para a formação da onilateralidade e construção da emancipação em contraposição à educação sevil e às “pedagogias das competências”.....	212
4.5 Elementos necessários e possibilidades de transição para uma educação socialista	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	236

INTRODUÇÃO

Esse estudo é fruto das reflexões e práticas cotidianas como estudante, docente e operário que sou, mas o “ponto de ebulição” para sua motivação vem a partir do “golpe” institucional, midiático e jurídico que depõe Dilma Rousseff e empossa Michel Temer como presidente do Brasil, tendo como uma de suas primeiras medidas a aprovação da Medida Provisória 746¹, em 2016. No ano seguinte, trabalhei como professor designado da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, ministrando aulas de Sociologia no Ensino Médio, o que me colocou em contato com algumas das diretrizes que estavam sendo implementadas. O que mais me intrigava era como seria implementada a formação técnico-profissional integrada ao Ensino Médio, em vista das dificuldades financeiras e das escolhas prioritárias de investimentos num contexto de economia neoliberal, bem como da insuficiência de materiais, de pessoal e de formação de professores adequada para a constituição de uma escola pública de “qualidade” (que obedeça aos preceitos constitucionais) e que seja capaz de integrar trabalho-educação como dimensões indissociáveis.

Em termos histórico-filosóficos, podemos dizer que a educação se divide em duas concepções: a conservadora e a inovadora, o que não quer dizer que se trata apenas de uma disputa entre os opressores e os oprimidos, embora essa premissa não seja falsa, mas, de forma ampla, a ascensão da burguesia e a consolidação do Estado burguês fizeram com que a renovação da escola fosse uma tarefa necessária para garantir o domínio dessa classe, que passa pela apropriação do desenvolvimento técnico-científico e a constituição de uma hegemonia ideológica. No entanto, essa relação parece explicar pouco o fato de o Estado ser parte integrante de qualquer sociedade marcada pela divisão em classes antagônicas, e mais, que a cada tipo particular de relação de produção (escravista, “despotismo asiático”, feudal, capitalista) corresponde, necessariamente, um tipo particular de estrutura jurídico-política,

¹ **Ementa:** Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

que se materializa num tipo de aparelho estatal, funcional e estruturado que atende, em última instância, aos interesses ideológicos hegemônicos de uma época (POULANTZAS, 1977).

Assim, a aprovação da Lei 13.415 de 2017, que institui o “novo” Ensino Médio (EM), nos impulsiona ao estudo do Estado, enquanto dimensão jurídico-política, na sua relação com frações da classe dominante e seus interesses educacionais, como um cenário desigual de disputas. Partindo dessa concepção – e considerando o caráter ideologizado dos discursos, em especial o governamental, que se insere num modelo político-ideológico que a bibliografia recente nomeou de neoliberal – torna-se relevante compreender, de maneira mais aprofundada, a intenção de se fazer uma reforma da Educação Básica, buscando averiguar o sentido da defesa da flexibilidade de conteúdos e da empregabilidade, tão divulgadas nas propagandas governamentais, e sua relação com o atual momento de desenvolvimento do capitalismo global, em um contexto de reestruturação produtiva, enfraquecimento das organizações mais combativas, desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas, desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e seus impactos na relação educação-trabalho.

Tendo em vista que a reforma do Ensino Médio (EM) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.324/1996) em diversos artigos, além de outros preceitos legais como o artigo 10 da Lei 11.494/2007, o Decreto-Lei 236/1967, assim como o artigo 318 da Constituição das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, e prevê no seu bojo (homologado pelo MEC em 2018) a constituição de um currículo nacional, que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas questões se impõem: como fazer uma reforma na educação, em especial do EM, que prevê a implementação de escolas de tempo integral e a integração entre EM e formação técnica-profissional, com cortes e investimentos de verbas (PEC 95²/2016), diminuição de carga horária de disciplinas propedêuticas e ataques a universidades e institutos federais, sendo estes últimos os principais responsáveis pelo oferecimento de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e de educação de tempo integral?

Torna-se pertinente compreender e analisar os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e culturais que conduzem as políticas educacionais nacionais, em especial do Ensino Médio, de forma a reunir um conjunto de elementos teóricos e metodológicos consistentes, que possa, de fato, revelar a real intenção de flexibilização do currículo, na relação da educação com o trabalho, garantindo, assim, empregabilidade – como vem sendo

² Emenda Constitucional 95/2016, promulgada pelo Congresso Nacional, que limita por 20 anos os gastos públicos. Também foi promulgada a Emenda Constitucional 94/2016, que institui um novo regime de pagamento de precatórios (PEC 233/16).

anunciado –, que valorize o conhecimento científico e técnico integrado, bem como a formação ampla e crítica, de modo a possibilitar a construção de um ser humano integral e que rompa com a dualidade educacional, tão presente em nosso país.

Será o “novo” Ensino Médio a (des)integração entre educação-trabalho? A questão nos remete, de imediato, a dois projetos principais e antagônicos de educação integral: um que tem no Currículo Integrado a perspectiva de totalidade social, no qual os sujeitos terão uma formação técnica, científica, mas também política, e outro, que prioriza a formação do indivíduo com habilidades e competências, com enfoque na dimensão produtiva e mercadológica. O cenário que se apresenta na oferta de educação integral, especialmente no âmbito estadual, guardadas suas variações, é pouco animador, tendo em vista os constantes fechamentos de escolas de tempo integral, a destruição dos planos de carreira (PEREIRA, 2015), a falta de estrutura material e pessoal, o não pagamento do piso nacional, entre outras situações que se tornaram recorrentes na educação em nosso país, dadas as escaladas ultraliberais que vêm acometendo as políticas públicas na atualidade.

Sustentamos que, num sentido hegemônico, essas orientações educacionais estão nas diretrizes legislativas e governamentais, no tempo presente. De modo que os investimentos em políticas públicas, em especial nas educacionais, têm apresentado uma estreita relação com os ajustes fiscais, que preponderam em tempos de políticas neoliberais, fazendo aflorar, ainda mais, as disputas em torno de um currículo nacional, de uma pedagogia e, de forma mais ampla, de um projeto educacional que visa mais a um “treinamento” para o mercado do que a uma formação ampla e crítica do ser humano, inclusive com influências externas do grande capital (LIBÂNEO, 2012), que nada contribuem para romper com a nossa tradição de “capitalismo dependente” e de uma educação dual e (neo)tecnicista.

Diante dos aspectos apresentados preliminarmente e como forma de analisar as diretrizes das políticas educacionais, especialmente as que vêm sendo implementadas nos Institutos Federais (IFs) a partir da Lei 13.415 de 2017 (“Novo” Ensino Médio), estudamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Ituiutaba (IFTM-Ituiutaba) como forma de conhecer o “novo” currículo (Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e a pedagogia dominante que vem sendo empregada nessas instituições. Pudemos perceber que houve uma redução da carga horária de unidades curriculares propedêuticas e uma clara orientação dos currículos, tomando como diretrizes a BNCC, para uma formação mais técnica e voltada para o mercado de trabalho e sob o viés das “pedagogias das competências”. O que, de acordo com a epistemologia adotada não só contribui para o asseveramento da dualidade educacional, mas

também para a proletarização e precarização dos trabalhadores manuais, aumentando ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

Nessa linha, sustentamos que o “novo” Ensino Médio e as demais legislações que o cercam geraram ainda mais desintegração entre educação-trabalho, tornando-as dimensões dissociadas que refletem as classes sociais, ou seja, divididas entre os que são educados para executar determinados trabalho, mesmos sendo eles mais complexos, e os que são educados para gerir o “capital” - trabalho e a produção. Nesse sentido, algumas perguntas nos guiaram nessas análises, tais como: qual é de fato o papel da educação pública em nosso país, em especial a dos Institutos Federais (IFs)? Existe uma relação de contradições e disputas na orientação político-pedagógica do “novo” Ensino Médio (EM)? Como as classes sociais se movimentam neste cenário? Quais as diretrizes das políticas públicas educacionais, da BNCC, dos PPCs, no tempo presente?

Procurando responder a estas questões, nosso trabalho buscará desenvolver um percurso que busque, como objetivo central, estabelecer as principais diferenças entre a visão liberal/burguesa e, portanto, hegemônica, de educação integral, em contraposição às concepções que trazem uma perspectiva de sociedade e, portanto, de educação emancipatória, apresentadas, fundamentalmente, nas teorias marxianas e marxistas, que têm em Gramsci um de seus principais expoentes, de modo que os conceitos de politecnia, escola única e formação integral do ser social total estarão no cerne desse estudo.

Com base nesses fundamentos – e dentro de uma perspectiva estruturante e estruturada de totalidade social –, sustentamos que nossa pesquisa deverá percorrer caminhos necessários, que seria a realização de alguns objetivos específicos, como forma de sustentação de nosso objeto e, também, de construção de nossa tese.

Assim, a pesquisa fará a seguinte trajetória: a) contextualizar, dentro de uma perspectiva histórica e social, as ideias pedagógicas que ganharam relevância no Brasil, como forma de conhecer os primórdios e as atuais teorias, filosofias e métodos pedagógicos que alcançaram proeminência na educação do país, especialmente na atualidade; b) com base no método materialista histórico dialético, desenvolveremos um estudo que demonstre as articulações e a sobredeterminação das bases materiais e superestruturais, focando, especificamente, o Estado burguês e as relação da vida material e produtiva, como forma de possibilitar uma maior análise dos principais elementos cerceadores e mantenedores da ordem vigente; c) sabendo que a totalidade social é composta pela dimensão material e imaterial, dedicar-nos-emos, no capítulo três, a conhecer a ideologia, em especial sua principal estrutura, a jurídico-política, necessária para ancorar a estrutura econômica e social,

fundamental para a produção e reprodução da sociedade em classes sociais; d) no quarto capítulo, analisaremos o “novo” Ensino Médio, seu atual currículo (BNCC) e as medidas implementadas no âmbito legal, pedagógico e de políticas públicas educacionais, como forma de possibilitar uma reflexão dissidente do modelo preponderante de educação, utilizando autores da vertente crítica da educação, propalada no tempo presente, como forma de apresentar elementos teórico-metodológicos e práticos que corroborem para a efetivação de uma educação integral onilateral, condição *sine que non* para a construção do homem emancipado. Também buscaremos apresentar alguns apontamentos teórico-metodológicos, do campo do materialismo, que pavimentem e vislumbrem um caminho no qual a educação não seja lugar de aprisionamento da subjetividade humana, mas um lugar de saberes da mente e uma extensão dos saberes das mãos, onde os educandos têm acesso à “cultura geral” e a saber fazer. Assim, sustentamos que seja possível compreender a educação integral em nosso país, especialmente nos Institutos Federais, principais e mais longínquos, responsáveis por oferecerem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, bem como buscar constatar sua capacidade de romper com a dualidade educacional e social entre educação-trabalho.

Isso posto, objetiva-se analisar, de modo articulado em todo texto, mecanismos e instrumentos teórico-metodológicos presentes no modo como se apresenta o “novo” Ensino Médio e os aspectos econômicos e político-ideológico que visam à “construção” de uma cultura para a classe trabalhadora. O propósito é investigar elementos que nos possibilitem perceber o caráter e as implicações da reforma do EM na melhoria ou não da qualidade e efetividade da Educação Pública de nosso país. Nossa preocupação é compreender os processos históricos, filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do caráter teórico-metodológico da educação integral no tempo presente, por meio de suas ações, reações e contradições próprias de uma sociedade sob a égide do capitalismo.

Para traçar esse percurso, analisaremos as principais estruturas sociais que compõem a sociedade, que, dentro da visão althusseriana, perpassam as instâncias econômica, jurídico-política e ideológica. Levantaremos, no plano filosófico, epistemológico e pedagógico, os principais elementos que norteiam a educação integral em nosso país, com o objetivo de compreender melhor o “novo” Ensino Médio na relação educação-trabalho. Para tanto, é também nosso objetivo compreender o papel do Estado, da economia, da política, na sua relação com a legislação educacional, especialmente no que tange ao ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Assim, sustentamos ser necessário conhecer a posição do Brasil no cenário mundial, no que se refere à Divisão Internacional do Trabalho, e a influência desse aspecto na promoção (ou não) da educação e o viés de suas políticas públicas, de maneira a tornar

pertinente pensar os efeitos do imperialismo e do neocolonialismo (dado o caráter de dominação das economias centrais sobre as periféricas) como forma de constituição de nosso “capitalismo dependente” e suas repercussões nas classes sociais. O que, dentro da perspectiva estabelecida em nosso estudo, é uma condição *sine qua non* para compreender nossa formação social (desigual, elitista, preconceituosa, machista) e educacional.

1 AS BASES HISTÓRICAS, MATERIAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

1.1 O Estado da Arte da Educação Técnico-profissional e Integral no Brasil

Para entendermos a educação pública no Brasil, e especialmente a concepção brasileira de educação integral, faz-se necessário compreender sua processualidade histórica, que se caracteriza, inicialmente, por uma extensa exclusividade e segregação. Haja vista que sua popularização/universalização ganha caminhos tortuosos e contraditórios.

A educação integral ou, de forma mais restrita, a educação e o trabalho, integrados, é um campo de interesses que guarda várias disputas político-ideológicas, culturais, sociais e de projeto de sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário explanar sobre as principais pedagogias, filosofias e teorias que se ocuparam em pensar a educação integral, como forma de entendermos qual(is) o(s) sentido(s) da educação integral que se pretende e a quais propósitos poderão servir. De outro lado, mas não dissociadas da educação, temos que entender como a materialidade da sociedade se dá, já que antes de sermos seres sociais e, portanto, ideológicos, precisamos estar vivos e, para tal, é preciso retirar da natureza nossa sobrevivência, condição que constitui nossas relações sociais e de produção, estruturando a sociedade em estratos sociais, arranjos políticos e concepções culturais e, de forma mais específica, ideológicas.

Saviani (2008), ao estudar a história das pedagogias no Brasil, nos oferece um importante caminho para conhecer as ideias pedagógicas difundidas no país ao longo de nossa história, separando-as, num primeiro momento, entre as que se tornaram hegemônicas ou não, sem deixar de reconhecer as potencialidades das concepções pedagógicas e educacionais contra-hegemônicas. O autor entende que a visão pedagógica é a “teoria da prática educativa”, não sendo constituídas “como pedagogia, aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (SAVIANI, 2008, p. 244).

Nossa preocupação é compreender a processualidade histórica, filosófica, epistemológica e pedagógica como forma de tornar mais evidente o caráter teórico-metodológico da educação integral, valendo-nos de um estudo bibliográfico e documental, para analisar sua repercussão em nosso país, dentro da perspectiva de totalidade social.

1.1.1 Breve histórico sobre as ideias pedagógicas e filosóficas e suas influências no Brasil

De forma genérica, com base em Suchodolski (1984), podemos afirmar que a história das pedagogias se divide na oposição, e por vezes na complementariedade, entre a concepção da “essência e da existência”, surgindo dessas matrizes diversas correntes filosóficas. Assim, entendemos que as concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller, todas essas concepções desembocavam sempre numa teoria do ensino (SUCHODOLSKI, 1978 apud SAVIANI, 2005c, p. 2)

Portanto, as teorias do ensino remetem à histórica oposição entre teoria e prática, que representa, em certo grau, as oposições existentes entre diversas concepções pedagógicas, filosóficas e epistemológicas. Talvez sejam as perspectivas contra-hegemônicas as que mais avançaram para romper com a dualidade entre ensino-aprendizagem, educador-educando, educação propedêutica-educação técnica.

Em termos históricos, até o final do século XIX, a tendência dominante estava centrada nas teorias do ensino, portanto, guardadas suas variações, dentro de uma concepção filosófica essencialista. “Assim concebida, a pedagogia da essência tornava-se naquilo que Marx designava por flores que servem para mascarar os grilhões do homem” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 115).

Somente no século XX, mais especificamente após o “Manifesto dos Pioneiros de 1932”, as correntes renovadoras ganharam relevância no Brasil, mas, antes disso, no mundo, influenciadas primeiro por Rousseau, Pestalozzi e Froebel, passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (SUCHODOLSKI, 1978 apud SAVIANI, 2005c), “chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (SNYDERS, 1978), à pedagogia institucional (LOBROT; OURY) e ao Construtivismo, desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral” (SUCHODOLSKI, 1978 apud SAVIANI, 2005c, p. 2). As concepções educacionais de modo geral, que englobam o nível da filosofia, da teoria e da prática pedagógica, são concepções pedagógicas que podem ser entendidas “como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticadas. Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular” (SAVIANI, 2005c, p. 24).

A concepção pedagógica tradicional (religiosa e a leiga) se caracteriza por uma visão filosófica essencialista de homem e pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Essas concepções tiveram predominância até a segunda metade do século XIX, tornando-se menos relevantes no Brasil só após o “Manifesto dos Pioneiros de 1932”. Dentre as concepções tradicionais, podemos citar a pedagogia católica, que em sentido mais geral defendia o primado da família e da Igreja sobre o Estado, inclusive com recursos públicos para tal. Os católicos concebiam sua “pedagogia integral”, aliando o âmbito natural e sobrenatural, em três planos ontológicos: “o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das ideias), ambos subordinados ao plano moral e religioso (ordem dos deveres)” (SAVIANI, 2005c, p. 25).

As teorias da educação e/ou do ensino não podem ser entendidas descoladas das principais correntes teóricas e epistemológicas, que guardam estreitas relações com a realidade material. Nesse sentido, fica bastante evidente entender a primazia das visões filosóficas essencialistas, em seu nascedouro, fortemente ligadas a uma perspectiva religiosa, que revela o poderio da Igreja Católica e o próprio humanismo, posteriormente abraçado pelo idealismo burguês, que buscaram respaldo filosófico em clássicos como Platão, Kant, Hegel.

Pensando no Brasil, podemos dizer que essas concepções religiosas chegaram ao país especialmente através dos jesuítas em 1549, que instituem o que ficou conhecido como “pedagogia brasílica”, sob a chefia do Pe. Manuel da Nóbrega e atendendo às peculiaridades da Colônia. Houve um intenso processo de “aculturação” do indígena por meio do aprendizado do português, da doutrina cristã (católica). Na escola aprendia-se a ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, bem como o aprendizado profissional e agrícola e, no caso de quem se dedicava a estudos superiores (Coimbra), a gramática latina. É certo que essa concepção particular da Colônia encontrava oposição no interior da própria Ordem Jesuítica, tanto que em 1599 foram organizados pela Companhia de Jesus e consubstanciados no *Ratio Studiorum* “novos” estudos para os colégios da Ordem Jesuítica (SAVIANI, 2005c).

Com o advento da “Reforma Protestante”, foi constituído um plano de estudos que abarcava 467 regras, que iam desde as regras provinciais, do Reitor, dos professores, prova escrita, distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2005c).

A concepção leiga, que no Brasil ficou conhecida como “reformas pombalinas da instrução pública”, de 1759, se diferenciava da concepção religiosa – embora ambas dentro da

filosofia da “essência” – por estar centrada na ideia de “natureza humana” e não na “essência humana” como criação divina, haja vista, em algum grau, a influência do racionalismo iluminista, a ascensão econômica e política da burguesia (Revoluções Industriais e Francesa), mas não o rompimento com a Igreja, tendo em vista sua importância para a difusão das ideias liberais, inclusive na sua vertente mais jacobina (radical), que defende a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória. Assim, o Marquês de Pombal, primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I, propunha o predomínio das ideias religiosas, com o privilégio do Estado na instrução, regido pelo Estatuto do Padroado (vinculando estreitamente à Igreja Católica). As orientações educacionais não se davam de fora da religião, mas com base em outras ordens católicas, dentre elas, os oratorianos. “A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das ‘aulas régias’, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do ‘subsídio literário’ instituído em 1772” (SAVIANI, 2005c, p. 26), perdurando no Brasil até 1834.

Diferentemente da concepção essencialista, no século XX, a pedagogia da existência ganha relevância. Essa visão filosófica renovada ancorava-se na existência da vida, da atividade, da mutabilidade da natureza humana. Assim, o sujeito da aprendizagem é privilegiado; nessa “visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança” (SAVIANI, 2005c, p. 26).

De acordo com Saviani (2005c), sob a perspectiva pedagógica renovadora, o intelecto desloca-se para as vivências, do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos e do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do direcionamento do professor para a iniciativa do aluno, da quantidade para a qualidade, da lógica para a experimentação. Embora “a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumindo características variadas” (SAVIANI, 2005c, p. 27), ficou conhecido principalmente pelo termo escolanovismo. Com o objetivo de romper com a dualidade entre a pedagogia da essência e da existência, Suchodolski (1984) defende que

[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia deve ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação

da vida cotidiana acima do nível atual.(SUCHODOLSKI, 2000, p. 117 apud DUARTE, 2008, p. 206)

Buscando entender melhor as concepções pedagógicas escolanovistas, podemos afirmar que no seu interior estão à produtivista e tecnicista e as contra-hegemônicas progressistas e revolucionárias, nas vertentes socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica, e as contra-hegemônicas reacionárias do método monitorial-mútuo e intuitivo. Enquanto as concepções hegemônicas seguem, em linhas gerais, uma lógica liberal, economicista e de reprodução do capital. Assim, a concepção produtivista é a principal representante, na medida em que postulava que a educação é um bem de produção e não de consumo, de maneira a considerar sua importância no processo econômico, ancorada na “teoria do capital humano”, buscando o máximo de resultado pelo mínimo de investimento, ancorada em grande medida no Positivismo na sua versão estrutural-funcionalista. No Brasil, essa concepção foi implementada no período da Ditadura Militar, por meio da pedagogia tecnicista, e depois, na década de 1990, foi se configurando nas “[...]pedagogias do ‘aprender a aprender’, tais como o escolanovismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, dentre outras, ligadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2008, p. 217). Já as concepções pedagógicas não hegemônicas, guardadas as exceções acima citadas, buscam romper com essa lógica, motivo pelo qual dedicaremos maior atenção a elas nesse estudo, especialmente como forma de compreender a educação integral de maneira mais abrangente.

Fazer esse resgate histórico torna-se relevante para entender nossa formação social e, em especial, educacional, considerando o processo colonizador ao qual fomos submetidos e que guarda resquícios até os dias de hoje (sob a versão do neocolonialismo) em nossa sociedade. Nesse sentido, conhecer nossa história de exclusão e poder fazer um bom diagnóstico de nossa desigualdade educacional é o primeiro passo para romper com esse “estado de coisas” que naturaliza e institucionaliza as desigualdades, sejam elas sociais ou econômicas.

1.1.2 Historiografia da educação-trabalho no Brasil

A obra *A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional*, de Ciavatta *et al.* (2019), apresenta um panorama sobre a historiografia da educação integral. Além de elencar uma importante historiografia em trabalho e educação,

traz à tona, também, nas partes dois e três do livro, o “Trabalho e educação de crianças pobres” e “Trabalho-educação dos trabalhadores”. A obra busca compor a história da educação profissional no país, como processo e método. Embora o estudo esteja assentado fundamentalmente sob uma perspectiva histórica, escrita por historiadores e estudiosos da História da Educação, não podemos considerá-lo somente como um trabalho de história, haja vista seu caráter universal no plano teórico e metodológico.

Assim, cabe a diferenciação entre educação técnica e profissional, uma vez que esse estudo se aterá à busca pela compreensão da formação técnica integrada ao Ensino Médio, tendo em vista que, este adquire, na maioria das vezes, o objetivo de capacitar profissionais polivalentes e/ou especialistas, com currículos abrangentes ou não, mas principalmente com a finalidade de aperfeiçoamento em uma determinada prática, não buscando uma formação teórica mais abrangente, capaz de constituir os fundamentos das técnicas utilizadas e sua relação com as outras dimensões da vida, mas muito mais uma educação profissionalizante, que visa desenvolver as habilidades e competências para desempenhar uma ou mais atividades produtivas. Essa diferenciação é relevante, na medida em que observamos que a educação técnica, e mesmo a integrada ao Ensino Médio, está permeada pela concepção de ensino profissionalizante, o que revela ainda mais os discursos preponderantes que contribuem para/corrobora a dualidade educacional trabalho-educação. Ou seja, o ensino que é destinado às classes populares deve ser profissionalizante e não de cultura geral, já que este é tido como inútil, um “acessório de luxo para quem já tem a vida ganha”, segundo ditames populares.

Ciavatta (2019a) explica, na parte inicial do texto, que o uso do termo “trabalho-educação”, separado por hífen e não “trabalho e educação”, ocorreu por ocasião do Colóquio “Historiografia em Trabalho-Educação”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ, nos dias 8, 9 e 10 de novembro de 2017. Teve como propósito demarcar a indissolubilidade da relação trabalho-educação, bem como o princípio fundante, relacional e teológico do primeiro que remete, ao mesmo tempo, ao campo epistemológico situado no materialismo histórico e dialético, buscando evitar qualquer percepção fragmentária da realidade concreta humana. Também desperta a necessidade de restabelecimento da articulação trabalho-educação, por intermédio do trabalho como princípio educativo, como forma de conhecer/escrever a educação profissional no Brasil. Isso permite considerar que “a concepção de ser humano, de sociedade, de trabalho é a base epistemológica mediante a qual se desvela ou se mascara as relações sociais que a constituem” (FRIGOTTO, 2019, p. 1). Nesse sentido, adotaremos também nesse estudo a

concepção de indissociabilidade entre trabalho-educação; quando os termos estiverem empregados de forma separada, estarão cumprindo a função de informar aos leitores a perspectiva da corrente hegemônica com a qual não alinhamos.

O livro em questão traz, em seus primeiros capítulos, uma abordagem significativa relacionada à metodologia, ligada à base epistemológica marxista. Embora os textos sejam escritos dentro de uma forte referência historicista e historiográfica, não perde seu caráter universal e de totalidade social que essa perspectiva nos oferece. Acrescenta-se que Lukács e Gramsci são referências imprescindíveis para essa autora, no que tange à compreensão dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação como dimensões indissociáveis, já que o ser humano trabalha e educa-se simultaneamente, motivo pelo qual os termos (trabalho-educação) aparecem sempre juntos. A concepção “educação para a vida”, tão propagada na atualidade, rompe com essa onilateralidade, na medida em que entende que um é resultado do outro, fortalecendo as condimentações próprias de uma sociedade de classe, separada entre proprietários e não proprietários. Como aponta Pistrak (2003),

A escola sempre foi utilizada pelas classes dirigentes como uma arma em suas mãos. No entanto, apesar do claro direcionamento da escola dado pela burguesia, esta não possui interesse algum em caracterizar a escola como uma instituição comprometida com a classe dominante. Esse mascaramento da natureza da escola na sociedade capitalista se dá em função de que a minoria burguesa tem clareza de que uma escola não subordinada aos seus interesses colabora com a destruição de sua dominação. (PISTRAK, 2003, p. 30)

Não é recente a separação entre práticas escolares e trabalho produtivo. Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, a escola tem ganhado um papel de destaque na preparação de um “novo” homem. Homem este mais receptivo à velocidade das mudanças tecnológicas, produtivas e culturais. Assim sendo, o forte discurso governamental e de setores sociais sobre educação integral pouco ou nada se assemelha à perspectiva defendida por Karl Marx e os marxistas – preocupação e contribuição percebidas, do ponto de vista teórico-metodológico, na referida obra de Ciavatta *et al.* (2019).

Compreender a história em processo é a maneira de não romper com a *episteme* marxista, haja vista que a totalidade da realidade humana é resultado das múltiplas determinações, em que o uso das máquinas gerou o trabalho mecanizado, abstrato, alienado, exigindo a reorganização da articulação social, bem como a preparação de profissionais para a manutenção do maquinário, e as empresas se encarregavam de preparar o profissional para o serviço. Há uma apropriação negativa da relação trabalho-educação, dividindo o ensino entre

formação geral e formação profissional, escola para dirigentes e escola para trabalhadores, segundo a perspectiva gramsciana, reforçada por diversos autores brasileiros, dentre eles, José Carlos Libâneo.

Feita essa constatação, Ciavatta (2019b), sob a ótica marxista, oferece elementos ontológicos, epistemológicos e históricos para retomar a base estruturante do trabalho como princípio educativo, uma escola unitária, com cidadania plena, despertada pela importância exigida na hodiernidade de conhecimentos de escrita, de matemática, de ciências naturais e sociais, de direitos e deveres e de valores socioculturais. Isso precisa ser trabalhado no Ensino Médio, explícita e diretamente, para se relacionar o conhecimento à prática do trabalho, o saber ao modo produtivo.

A autora busca contribuir, metodologicamente, com os estudiosos do tema trabalho-educação, na medida em que trata os problemas do capitalismo na sua historicidade, o que nos permite perceber seu caráter de totalidade social, localizado num tempo e espaço específicos e como categoria fundamental para a construção da historiografia. Ao se deter “na relação presente e passado, presente na memória e na história” (CIAVATTA, 2019c, p. 54), possibilita, por meio de procedimentos teórico-práticos, a análise de questões ligadas ao tempo, memória e temporalidade, espaço-tempo, reconstrução histórica, sujeitos sociais e fontes documentais, fazendo uma crítica ao ceticismo e ao relativismo da pós-modernidade, que em suas vertentes sustenta que o passado não pode ser objeto do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que confere ao “narrativismo” os imperativos das narrativas históricas, contribuindo para fortalecer uma visão de mundo a-histórica, descolada dos processos históricos, das bases fundantes e da perspectiva de totalidade social.

O livro em tela se mostra em consonância com o que se pretende construir nesse estudo, tendo em vista que está comprometido em romper com uma dimensão aparente, papel fundamental da ciência, especialmente num momento em que a história dos homens é trocada e equiparada às narrativas de alguns homens, em que a pós-verdade ocupa o lugar da realidade dos fatos e em que o óbvio é superado pelo negacionismo.

É nessa linha que Sandra Morais e Sânia Nayara Ferreira comentam a obra de Celso Suckow da Fonseca, que, no seu estudo da Primeira República, utilizando-se de fontes primárias como entrevistas e a legislação concernente à educação-trabalho da época, traz a “história do ensino industrial de maneira cronológica e articulada aos acontecimentos do ensino dos ofícios manuais, técnicos e industriais no Brasil, desde a chegada dos portugueses até o início da República, localizando-os no seu tempo-espaço” (MORAIS; FERREIRA, 2019, p. 78).

Em sua obra, Suckow não se preocupou em tratar do conhecimento (teórico, científico e humanístico) dado às elites no Brasil, mas do conhecimento prático, inclusive demonstrando seu caráter “desonroso”, dada a sua referência ao estigma da servidão. No Brasil, os indígenas e os negros foram os primeiros a realizar trabalhos manuais, daí a intrínseca relação com o nosso processo político, econômico e social, que guarda até a atualidade vários de seus resquícios. Isso permite compreender as categorias de análise, tais como contradição, classes sociais e ensino industrial e sua gênese no país. O estudo de Suckow ajuda a compreender nosso presente segregador, permeado por uma miscelânea de preconceitos de classes, raça, sustentada e reproduzida pelas nossas instituições, configurando uma dimensão estrutural e estruturante de nossa formação.

Para a compreensão desse período e do anterior, a obra de Luiz Antonio Cunha é leitura obrigatória, pela quantidade de fontes históricas que possibilitam a articulação histórica dos acontecimentos no tempo-espço, que vai do século XVI ao XX. “O texto contém uma abundância de categorias no contexto da época em que os fatos ocorreram, e que nos permitem fazer a interlocução com o campo da história da escravidão no Brasil, com o mundo do trabalho e com a educação” (CIAVATTA; REIS, 2019, p. 95). O trabalho de Cunha é importante para o campo do materialismo, na medida em que alerta para a necessidade de trabalhar a dualidade educacional, atendo-se a algumas armadilhas para as quais a perspectiva histórica e dialética consegue nos alertar; na medida em que não estamos tão sujeitos ao engessamento dessa concepção, poderá ser compreendido por meio das identificações históricas da totalidade e suas relações com as estruturas de classes, com a questão social e a produção e reprodução da ideologia. Desse modo, também é possível compreender o caráter desigual da educação profissional no país e sua dimensão moralizante, que fazem com que pendure o discurso da ordem e as desigualdades de classes historicamente constituídas no Brasil.

No capítulo “Trabalho-educação das crianças pobres na Primeira República”, a autora Rosângela Rosa traz uma importante contribuição ao descrever as investigações feitas por Luciano Mendes de Faria Filho (2001), em seu livro *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Ao estudar, de forma minuciosa, a experiência de Leon Renault à frente do Instituto João Pinheiro, revelando, a partir de fontes primárias, a história do Instituto na primeira República, o autor traz relevantes contribuições. Sua investigação perpassa quase três décadas, descreve a origem do Instituto, a conjuntura política da época e o projeto pensado para a formação da classe trabalhadora, de uma perspectiva modeladora da educação para “pobres” e instituídas como “caridade”, bem como

a resistência empreendida pelos alunos. Faria Filho (2011) aborda diversas categorias, as quais podem ser divididas em quatro grandes blocos: sujeitos sociais, trabalho, formação e relações sociais que, embora sem a preocupação de conceituá-las, constituem a base imprescindível para se pensar a educação e o trabalho, dentro de uma política institucional na Primeira República, que remonta a história da educação profissional no Brasil.

É nesse sentido que parece haver um resgate da concepção de trabalho greco-romana (*labor, poiesis e práxis*) em nosso “paraíso tropical”. O trabalho a ser exercido estava – e ainda está – ligado à origem de classe e até mesmo de hereditariedade, embora não existam mais os títulos de nobreza da Idade Média e sua sociedade estamental. Não é necessário um grande esforço analítico para notar que parte dessa estrutura prevalece ainda nos dias de hoje, especialmente na forma trabalho manual e intelectual.

O livro de Adriana Maria Paulo da Silva (2000) se faz presente na discussão do racismo à brasileira, quando relata a aproximação entre professores e alunos, observando, inclusive, que crianças negras são menos elogiadas em suas atitudes enquanto seres humanos dignos e admiráveis, e quando ocorre, o elogio é pela tarefa realizada; diferentemente do que acontece com as crianças brancas, que recebem mais atenção e constante manifestação de afeto por parte dos professores. Constatou-se que essas atitudes interferem negativamente na autoestima e, conseqüentemente, contribuem para o fracasso escolar. Por outro lado, a autora constata nesse mesmo estudo que a educação, o aprender a ler e escrever e o próprio espaço da escola eram utilizando como locais de resistência, na medida em que o conhecimento era uma estratégia contra o racismo e também contra hierarquização, falta de acesso e controle social, especialmente dos negros. Sem sombra de dúvida, essas análises nos mostram algumas dimensões das disputas entre visões educacionais historicamente constituídas, pois, para romper com uma educação repressora, nos dizeres de Freire (2017), é necessário fazer dela um ato político de emancipação, o que passa pela mudança de currículo, de modo que proporcione a integração trabalho - educação, e por uma pedagogia que possibilite práticas educativas que considere os diferentes, não como forma de hierarquizar, mas com a utilização de metodologias diferentes, e sobretudo que as teorias educativas emancipatórias estejam em consonância com a legislação e as práticas educacionais, tendo em vista uma “Escola Única” para todos.

Nessa mesma linha de discussão do racismo, o livro de Milton Ramon de Oliveira (2003), denuncia, num caráter historiográfico, a herança escravista que organizou a nossa República e que se encontra presente até os dias de hoje como resquícios de um cruel passado escravocrata. A partir desse livro, podemos estabelecer uma ponte, guardadas as proporções,

com os estudos de Florestan Fernandes (1989), tendo em vista sua afirmação de que nossas elites se juntaram aos interesses externos para subjugar a população trabalhadora e seus filhos, submetendo-a à produção e produtividade capitalista que, para além de seu caráter econômico e político, se caracteriza por uma forte ação policial, “para controle dos hábitos de vida e de trabalho da infância e da adolescência pobres” (CIAVATTA, 2019d, p. 144). Segundo Ciavatta, a obra de Oliveira (2003), embora se trate de uma análise historiográfica da Primeira República, tem importante ressonância no tempo presente, na medida em que apresenta traços ainda presentes na realidade brasileira, como o tratamento dado aos moradores das periferias das grandes cidades – o que reforça a distinção de classes presente em nossa formação. A autora destaca que o livro de Oliveira se estrutura buscando elucidar três questões: “a infância e adolescência pobre, a conformação da força de trabalho e os patronatos agrícolas” (CIAVATTA, 2019d, p.145), se constituindo como um estudo necessário para compreender os mecanismos econômicos e político-ideológicos utilizados para produzir o ideário disciplinador do que se espera do trabalhador, seja para trabalhar nas fazendas ou nas fábricas sob a égide do regime capitalista.

Na terceira parte desse livro, no texto “As contradições do mundo do trabalho no sistema SENAI- o livro de Marcelo Lima”, os autores Jordan Rodrigues dos Santos e Lisia Nicolliello Cariello discorrem sobre a vida e obra de Marcelo Lima, um pesquisador que estudou no SENAI/ES. Lima dispõe de uma diversidade de fontes que fazem com que seu trabalho não caia numa perspectiva fatalista, mas, ao contrário, permitem compreender os sentidos da racionalidade que moviam o SENAI, bem como suas contradições, rompendo com a perspectiva linear, dada a “costura entre os aspectos econômicos, históricos, sociais e culturais que compõem a totalidade que nos permite identificar as mediações que dão forma aos diferentes momentos e transformações ocorridos no SENAI/ES” (SANTOS; CARIELLO, 2019, p. 165). Desse modo, pode-se dizer que a obra de Lima é de caráter universal, pois, ao desvelar as políticas educacionais de um período, propicia compreender o sistema educacional no Brasil não deixa de revelar as intencionalidades e racionalidades por traz de todo um modo de produção de uma época e suas contradições e antagonismos.

O capítulo intitulado “História da socialização da força de trabalho em São Paulo (1873-1934) - a contribuição de Carmen Sylvia Vidigal de Moraes”, de coautoria de Marcelo Lima e Jacqueline Botelho, nos brinda com a análise da relação entre o Estado e os trabalhadores, demonstrando as estratégias pedagógicas populares impostas pelas elites e com o apoio do Estado. Nesse sentido, guardadas as peculiaridades do Estado de São Paulo e da escravidão no Brasil, há elementos comuns entre o papel que a educação e o Estado cumprem

na sociedade capitalista, haja vista seu caráter de conformação da luta de classes. No caso, houve uma “pactuação de classes e arrefecimento da luta dos trabalhadores promovida pelas elites, como herança da aliança entre as classes dominantes rurais e urbanas no Brasil” (LIMA; BOTELHO, 2019, p. 178). Com o fim do tráfico negreiro, fomentado pelos interesses econômicos do capitalismo central, a burguesia urbana, especialmente no pós-1929, obteve certa hegemonia na consolidação de bens de consumo não duráveis, dentro do modelo de substituição de importações. Nessa perspectiva, Moraes demonstra o processo de alteração da fábrica-escola para a escola-fábrica, quando há a regulamentação das escolas profissionais oficiais, em sua primeira versão, alinhada a uma ética do trabalho, dentro da perspectiva weberiana, assentada em conteúdos racistas e moralistas. Já no segundo formato, o controle do Estado complementa as iniciativas privadas; embora trouxesse as mesmas concepções anteriores, essa concepção era mais completa e visava à formação para a produção ou não, modelo esse que serviu como base pedagógica para o CEFESP e deu origem ao SENAI. Esse estudo nos revela a proeminência da burguesia em estabelecer o ensino integral, além de levantamentos trazidos por Marx e vários marxistas. A questão que se coloca é qual educação integral se pretende para o trabalhador, conformadora ou emancipadora, haja vista que, como já mencionado nos escritos marxianos, o objetivo da classe dominante de integrar educação e trabalho é no sentido de formar uma classe trabalhadora domesticada e apta para a execução do trabalho necessário, inclusive os mais elaborados e que requerem uma multiplicidade maior de conhecimentos. Dessa forma,

[...] outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação, e particularmente a educação profissional. Não pretendemos realçar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples para o qual não há necessidade de qualquer formação. Também não queremos realçar que ela empurrou cada vez mais crianças a partir dos sete anos para detrás das máquinas, fazendo delas uma fonte de lucros tanto para a classe burguesa como para os seus próprios pais proletários. O sistema manufatureiro põe em causa a legislação escolar – como é disso testemunha a Prússia. Não queremos finalmente realçar que a formação intelectual, se o operário a tivesse, não exerceria influência direta sobre o seu salário; que a instrução em geral depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral o enfarto de princípio burgueses; e que afinal de contas a classe burguesa não possui os meios nem o desejo de oferecer ao povo uma educação verdadeira. (MARX; ENGELS, 1978, p. 73-74 apud ARAÚJO, 2008, p. 57-58)

O texto de Sandra Morais e Rosângela Rosa, “Relações e tensões entre trabalho escola e profissionalização – o livro de Sílvia Maria Manfredi” permite compreender algumas mediações presentes na Educação Profissional no Brasil, sob o prisma do marxismo.

Manfredi, ao não limitar seu estudo aos parâmetros legais, promove uma importante análise sobre diversas forças e relações sociais em luta e alianças, tais como: sindicatos, empresas, associações de bairro, associações comunitárias e movimentos sociais. Assim como Lima, Manfredi é também sujeito de seu próprio estudo, o que, com uma consolidada mediação teórico-metodológica, oferece maior riqueza ao estudo; como pesquisadora e militante pode recuperar a educação sindical que obteve e lhe permite conhecer melhor as relações entre trabalho-educação, buscando desenvolver as categorias de trabalho, emprego, profissão, profissionalização, escola, escolarização, destacando “que o trabalho é a base para a estruturação das categorias sócio-profissionais, sendo, por isso, objeto de ação e intervenção de políticas governamentais” (MORAIS; ROSA, 2019, p. 196). As autoras destacam que o estudo de Manfredi demonstra que houve uma mudança de discurso sobre trabalho, emprego e educação, de ordem estrutural, na qual a reforma da educação, pós-LDB, promoveu uma separação entre ensino profissionalizante e ensino médio, fazendo crítica ao projeto de reforma de ensino médio e profissional, implantado pelo governo FHC.

O estudo de Manfredi sobre Educação Profissional traz contribuições de três centrais sindicais, a saber: Central Única dos Trabalhadores, Força Sindical e Comando Geral dos Trabalhadores (CUT, FS e CGT). Destaca que as concepções e práticas sobre Educação Profissional no Brasil não são homogêneas, pois uma concepção se liga aos grupos dominantes e outras aos projetos de resistência, o que permite entender que a autora não parte apenas de uma perspectiva de educação formal, mas de uma concepção ampla e globalizante. Assim, Manfredi descreve a educação profissional como um espaço de luta e ressalta a importância de abordagens histórico-sociais críticas sobre educação para salvaguardar a história das políticas públicas da educação profissional.

A escolha pela abordagem desse livro, *A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional*, organizado e também com alguns capítulos escritos por Ciavatta (2019), se deve à diversidade de assuntos e autores(as) que, de algum modo, estarão na base de nosso estudo, dado o corte temporal e teórico de nossa pesquisa, fato que nos impossibilita de apresentar as devidas relações e cronologia históricas. Acreditamos que com essas análises trazidas, as várias mãos, conseguiremos transmitir aos leitores(as), mesmo que incipientemente, um pouco da complexidade de nossa formação social e educacional, demonstrando seu caráter excludente, segregador elitista, em total descompasso com a construção de uma sociedade emancipada.

1.2 Precusores da educação integral no Brasil

É certo que a educação integral é fruto de processo histórico, social, político e cultural, próprio do acúmulo de conhecimento pela humanidade, que traz no seu bojo as diferentes concepções e, portanto, correntes teóricas e filosóficas (liberais, integralistas, socialistas, libertários, comunistas) que se ocuparam em pensar a formação de um ser humano total e que acabam se tornando ou não projetos governamentais com interesses divergentes em constantes disputas. Nesse sentido, elencaremos nesse tópico os pensadores brasileiros Anísio Spínola Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Florestan Fernandes, os quais se ocuparam em estudar e, em alguns casos, implementar a educação integral no Brasil. Não temos, com isso, a intenção de esgotar a discussão sobre a educação integral, nem tão pouco os teóricos brasileiros que se ocuparam do assunto, mas apresentar um cenário que contribua para compreendermos essa concepção de educação, bem com a corrente teórica e/ou filosófica a que se filiem, suscitando alguns elementos histórico-sociais que nos ajudem a entender a educação integral no contexto atual, já que “a proposta de educação integral esteve [...] presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas” (CAVALIERE, 2010, p. 250). Inclusive, cabe mencionar as preocupações dos integralistas, na primeira metade do século XX, em oferecer uma teoria e prática sobre educação integral. No entanto,

Em campo oposto ao exemplo da corrente autoritária brasileira, encontram-se, em âmbito internacional, as propostas de educação integral dos socialistas utópicos que, desde o século XIX, a tinham como bandeira política (Gallo, 1995). Além delas, destacam-se também as correntes liberais, representadas pelo diversos movimentos de renovação da escola, que viam, na educação integral, o meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas. (CAVALIERE, 2010, p. 250)

Apesar de defendermos que, dentro da epistemologia adotada, a proposta de educação integral que mais tem potencialidade para construir a onilateralidade e a emancipação humana advenha das propostas marxianas e marxistas, não deixaremos de considerar as propostas de educação integral que se filiem a outros matizes filosóficos. De maneira que apresentaremos as ideias de alguns pensadores brasileiros que foram, a nosso ver, precusores do debate e da implementação da educação integral em nosso país, mesmo estando em campos político-ideológicos diferentes, como o liberal-pragmatismo de Anísio Teixeira, o social-trabalhismo de Darcy Ribeiro, ou ainda os que se encontram em alguma medida dentro do marxismo, como a perspectiva libertadora de Paulo Freire e a socialista de Florestan Fernandes, como

forma de melhor conhecermos nossa educação, em particular a integral, seus caminhos e descaminhos.

1.2.1 Anísio Spínola Teixeira

Na década de 1920, a concepção liberal-pragmatista, vinculada ao movimento escolanovista, despontou no Brasil, tendo ganhado força nas décadas seguintes. Anísio Teixeira aparece como principal representante do movimento escolanovista, assim como proeminente figura da “escola ampliada”, concepção que compreendia a educação para além de sua dimensão formal, na relação de escolar de ensino-aprendizagem. Dentre outras importantes realizações, destaca-se sua atuação no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932, na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), aprovada em 1961 (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Influenciado pelas ideias de John Dewey, autor estadunidense que também influenciou o Brasil e o mundo com a concepção de renovação da escola, Anísio Teixeira construiu uma concepção de educação com enfoque na ação e no fazer, dando menos importância aos conteúdos, de maneira a guardar várias características do funcionalismo, tendo em vista a atenção dada às funções ou ocupações dos homens na sociedade e a sua relevância para a vida dos indivíduos. No seu entendimento, “três anos de escola elementar [...] não bastam para habilitá-los às ocupações corriqueiras, nem ao menos os preparam para fazer um pouco melhor o que terão que fazer de qualquer modo, mesmo levando a mais rudimentar das existências” (TEIXEIRA, 1997, p. 81).

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) é reconhecido como o precursor da educação integral no país. Figura entre aqueles que propuseram renovar nossa educação, combatendo veementemente a educação tradicional, de cunho religioso, portanto, um integrante das “correntes liberais, representadas pelo diversos movimentos de renovação da escola, que viam, na educação integral, o meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

No estudo empreendido por Cavaliere (2010), sobre as três principais obras de Anísio Teixeira, a saber, *Educação para a democracia* (1997), *Educação não é privilégio* (1994) e *Educação é um direito* (1996), a autora relata que

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais

amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino. (CAVALIERE, 2010, p. 250)

Teixeira (1997) evitava o uso do termo educação integral, talvez para não suscitar comparações com a concepção trazida pelos integralistas, que abusava de expressões como “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”. A crescente urbanização e industrialização que o país experimentava entre os anos de 1920 e 1930 fazia com que uma concepção inovadora de educação tivesse lugar. Nesse contexto, a forte orientação republicana e democrática de Teixeira ganhou mais um incremento quando “tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira” (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Dentro desse cenário a concepção liberal de sociedade e Estado, embora ligada à defesa do modo de produção capitalista, pode ganhar contornos mais ou menos democráticos. Afirmar isso não é corroborar com as afirmações burguesas que entendem que só existirá democracia em sociedades de livre mercado, com exaltação do indivíduo competidor, autocentrado e egoísta, responsável único pelo seu fracasso ou sucesso, uma sociedade que vê no talento e/ou mérito pessoal o principal responsável pela ascensão e desenvolvimento pessoal e até mesmo social. Essas observações nos impulsionam a alguns esclarecimentos, como forma de contrapor a visão corrente e baseada no senso comum, mas fortemente utilizada e fortalecida pelas grandes corporações de mídias, de que a democracia é fruto do capitalismo, sem problematizar sua dimensão, muitas vezes abstrata, que não atinge os grotões e a grande maioria da sociedade, que difunde, por outro lado, a contra informação e a propaganda de outras formas de sociabilidade como o “socialismo real”. Assim, a melhor forma de dimensionar o quão democrática é a sociedade é compreender seu grau de participação, sua capacidade organizativa, o acesso à educação e à informação capaz de formar criticamente as opiniões e, fundamentalmente, a existência de um “poder popular”, de maneira que democracia é uma dimensão a ser construída.

Esses registros ajudam-nos a compreender melhor a perspectiva liberal de educação integral, mesmo na vertente democrática mais radicalizada de Anísio Teixeira. Já que nem tudo é um “mar de rosas”, a educação integral constituída no país, sob a orientação, primeiro, de Teixeira, enfrentou um contexto de

ambiguidades que resultavam da coexistência contraditória entre (a) uma visão radicalmente liberal e um liberalismo elitista, ainda “curativo” e “domesticador” das classes populares; entre (b) a escola com funções formativas e culturais ampliadas e a escola meramente alfabetizadora; e entre (c) a busca da qualidade na educação e a urgência da expansão, isto é, a urgência do crescimento quantitativo dos sistemas escolares. (CAVALIERE, 2010, p. 251)

Ambiguidades estas que se arrastam, em alguma medida, até os dias de hoje, mas que, por outro lado, foram elementos que contribuíram para a formulação da visão dos integralistas, pós-1930, sobre educação integral, dentro de uma perspectiva hierárquica cívico-elitista (CAVALIERE, 2010), e de outro lado, especialmente pelas contribuições de Teixeira, houve, posteriormente, uma ruptura com essa concepção, por parte dos reformistas liberais que, embora também fossem oriundos dessas concepções educacionais, surgidas na década de 1920 e 30, rompem em certa medida com essa concepção mais elitista.

Na perspectiva dos integralistas, a bandeira da educação integral de caráter conservador surgirá como uma “cruzada moral” para a salvação, o que nos remete em algum grau ao contexto atual, na rápida escalada autoritária e moralista que tem assolado a sociedade brasileira e diversas partes do mundo. De maneira que

Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada.[...]A educação integral tinha, para os Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam a formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, era a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar às características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista. (CAVALIERE, 2010, p. 250)

No entanto, as visões de educação integral que se tornaram hegemônicas, só podem ser compreendidas no âmbito do capitalismo enquanto uma totalidade global, mas também de naturalização e engessamento das relações sociais de produção pautadas no elitismo de classe e nações, no lucro e na exploração. Tendo em vista que, segundo Florestan (1989), constituiu-se em nosso país uma espécie de “capitalismo dependente”, que explica em grande medida nossa posição na “divisão internacional do trabalho”, bem como o viés preponderante pretendido na formação de nossa classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, havia uma preocupação de contenção das classes populares, produzida por uma visão preconceituosa de nossas elites econômicas de que “pobres e/ou negros” eram “classes perigosas”, haja vista que “os negros libertos tornaram-se suspeitos preferenciais, pois seus ‘defeitos’ são atribuídos à

sua própria ‘natureza’” (CHALHOUB, 1990, p. 8 apud CIAVATTA; REIS, 2019, p. 89).

Fato condicionante, entender as relações hierárquicas, dual e preconceituosa de nossa história educacional, quando se pretende estudar, sob uma perspectiva de totalidade social, a formação do Estado e do poder político no Brasil, tendo em vista que o percurso seguido pelas economias centrais não se reaplicou no Brasil, ao menos não em sua totalidade, já que os condicionantes de classe, de raça, de gênero, de “periferia” (imperialismo, neocolonialismo) estruturam as peculiaridades de nossa formação.

Anísio Teixeira tornou-se um dos precursores da educação integral no Brasil, não apenas por seus escritos, mas também por sua constante atuação profissional, haja vista que ocupou vários cargos públicos e políticos em sua trajetória de vida. Como já mencionado, foi um educador e teórico da educação, numa concepção de enfrentar as adversidades impostas pelas necessidades imediatas, também pela importante influência recebida de John Dewey. A trajetória de Teixeira apresenta a defesa, inicialmente, de uma educação funcionalista (fortemente ancorada no Positivismo). Também defendeu que, na ausência de recursos para implementar uma educação integral, no seu sentido ampliado (como ele mesmo referia), era preferível a simplificação da mesma, para que mais pessoas pudessem ter acesso. Profeticamente, parece ter sido isso que ocorreu. “Foi, com efeito, nessa época que começou a lavar, como ideia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número” (CAVALIERE, 2010, p. 257).

Em síntese, a visão de Teixeira sobre a necessidade de um novo modelo educacional se justificaria pelas seguintes razões:

(a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver. (TEIXEIRA, 1997, p. 89)

Esses itens foram tomados como referência, posteriormente, e utilizados como

paramêtros para a reorganização da educação na Bahia e no Distrito Federal, respectivamente nas décadas de 1950 e 1960, quando esteve à frente da gestão educacional desses estados. Com essa perspectiva de educação ampliada e de extensão da escola, “aparecia a grande preocupação com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, rompendo com a visão estritamente utilitária da educação escolar” (TEIXEIRA, 1997, p. 206).

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas. (TEIXEIRA, 1997, p. 65 apudCAVALIERE, 2010, p. 254)

Ao assumir a ampliação das responsabilidades da educação escolar, Teixeira rompe com o perfil da escola meramente instrutora, estabelecendo um caráter instituidor para a mesma, já que estava ligada a questões sociais mais amplas, como pensar os novos meios de trabalho e os novos costumes. Os fundamentos filosóficos de sua perspectiva liberal aparecem na valorização do protagonismo individual, nas vivências cotidianas, na reconstrução da experiência (CAVALIERE, 2010, p. 255).

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. (TEIXEIRA, 1994, p. 162)

Ao longo da produção teórica e da atuação de Anísio Teixeira, que percorre mais ou menos cinco décadas, podemos observar sua defesa e como seria a construção de uma escola de educação integral. Para Cavaliere (2010), a concepção de Teixeira sobre educação integral expressa “o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente ‘comum’, isto é, democrática” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

A compreensão de Teixeira, de que o homem aprende na ação e no fazer, e não por meio de uma aprendizagem externa a ele, nos remete ao foco dado ao aluno a partir do movimento escolanovista, bastante explorado por Saviani (2010), que começa a ganhar

relevância no Brasil pós-1930, especialmente pelo projeto republicano que se desenhava, inclusive de educação pública, e pautado num viés de educação integral pragmática, que servirá, posteriormente, à concepção pedagógica tecnicista e também dual de educação em nosso país.

1.2.2 Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro foi um importante antropólogo que, ao estudar os “povos nativos” do Brasil, ocupou-se em repensar o processo civilizatório a partir das opressões sofridas por esses povos, procurando ordenar as tradições do humanismo perdido. Dentro da tradição escolanovista e, portanto, progressista, foi um importante parceiro de Anísio Teixeira nas causas da educação, com destaque em várias ações e teorias, como fundador e diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e contribuiu para a elaboração da primeira LDB de 1961. Atuou na criação da Universidade de Brasília (UNB), sendo seu primeiro reitor em 1961 e tendo Teixeira como Vice-Reitor, entre 1962 e 1963. Foi Ministro da Educação e Chefe de Gabinete do Governo de João Goulart. Com o Golpe Militar em 1964, exilou-se no Uruguai, onde recebeu o título de *Doutor Honoris Causa*, sendo responsável pelo planejamento, construção e reformas de universidades em diversos países, como Venezuela, Peru, Argélia e no México (GOMES, 2010). Além de ter sido, na condição de Deputado Federal pelo PDT, juntamente com Florestan Fernandes, pelo PT, um dos principais responsáveis pela atual LDB, de 1996.

Dando continuidade ao projeto de educação ampliada proposta por Anísio Teixeira, considera-se o herdeiro de suas ideias e projetos, exemplo disso é a criação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola (PDT), quando foi Secretário de Educação. Em termos político-ideológicos, podemos afirmar que Darcy Ribeiro era considerado um “social trabalhista”, a partir de seus escritos e suas ações como gestor, dado o caráter mais aprofundado de radicalizar as reformas dentro do liberalismo burguês.

Embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs (Ribeiro, 1986) apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira. (CAVALIERE, 2002; MAURÍCIO, 2002). Foi principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento

intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano. (CAVALIERE, 2010, p. 258)

Darcy Ribeiro não aceitou a concepção fatalista da América Latina e, em especial, do Brasil, de que somos e seremos uma nação “subdesenvolvida”, a qual era reproduzida no imaginário social. Na condição de estudioso do povo brasileiro, estava preocupado em conhecer melhor sua formação, na intenção de utilizar esse conhecimento como forma de intervir no meio social. Fato pelo qual coloca a educação como central para a formação de um “novo homem”. Por outro lado, havia no imaginário social dois pólos diferentes, mas de igual nocividade. De um lado, uma América Latina rica e de outro, pobre, “com oposições assimétricas de relações de poder em polos diferentes. Esse antagonismo se materializava por meio de um cenário cultural e socioeconômico abruptamente diferente” (MATOS, 2015, p. 967).

Entre 1983 e 1986, Darcy Ribeiro implanta o I Programa Especial de Educação, que tinha como objetivo assegurar a educação pública em tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias, para o Ensino Fundamental em 500 unidades escolares, que representariam um quinto dos alunos do Rio de Janeiro nesse nível escolar. Nesse momento, sua concepção estava ancorada na vulnerabilidade social de crianças, tendo em vista que buscava abarcar as famílias mais pobres em áreas mais periféricas, como a “Baixada Fluminense”, como forma de evitar o trabalho infantil, alargando sua permanência na escola. Para além disso, tinha como princípio assegurar o respeito ao universo cultural do aluno, valorizando sua bagagem cultural e agregando-a ao conhecimento formal historicamente acumulado (nos termos de Paulo Freire). A implantação dos CIEPs estabeleceu uma rotina escolar de educação em tempo integral com uma variedade de atividades pedagógicas, tais como aulas de diversas grades curriculares, recomendações sobre saúde e higiene, “orientação de estudos dirigidos e de atividades desportivas, recreativas, como acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, discussões de vídeos em sala, participação em eventos e feiras culturais” (MAURÍCIO, 2006 apud MATOS, 2015, p. 977).

É importante reconhecer o caráter avançado das ideias e práticas educacionais de Darcy Ribeiro, tendo em vista o período da história do Brasil (antes e após a Ditadura empresarial-militar) em que estavam sendo defendidas e em parte implantadas. Nota-se que há, nas concepções desse pensador, uma certa negligência com a formação política e a crítica aprofundada ao processo de desigualdade existente em nosso país. Esse fato se justifica, em parte, pelo seu caráter de “reformista mais radical”, que pensa a melhoria da educação, especialmente para os mais pobres, mas pouco se atenta para a construção do “homem total”,

onilateral, que tem a politecnia, a escola única e o trabalho como princípios educativos. Podemos dizer que sua vertente de educação integral estava muito alinhada à perspectiva de acolhimento social, visão estudada por Paro (1988) e Libâneo (2012).

1.2.3 Paulo Freire

Paulo Freire, pensador atuante na teoria e na prática, sintetizou e materializou diversas concepções filosóficas e pedagógicas, criando uma “nova” perspectiva educacional. Suas influências vêm desde o existencialismo de Sartre, passando pelo materialismo de Marx e Engels, de Gramsci, da Escola de Frankfurt de Adorno, Horkheimer e Marcuse, da pedagogia da Escola Nova de Dewey, bem como do personalismo cristão proveniente de Emanuel Mounier, Lebret, Jacques Maritain, Teilhard Chardin, dentre outros, e constituem as bases do pensamento freireano.

Freire fez parte da Juventude Universitária Católica (JUC), onde foi fortemente influenciado pela “Teologia da Libertação³”, responsável por formar seu pensamento político, já que trazia no seu cerne um engajamento social, político, de forma a desvendar a realidade dos sujeitos, com clara defesa dos mais fracos e oprimidos.

Paulo Freire talvez seja o autor brasileiro que mais teve suas teorias aplicadas em políticas governamentais. Isso se explica porque ele, a partir do envolvimento com as teorias marxistas, percebeu a importância da formação política no ato de ensinar e aprender voltado para a transformação social. Como um dos principais percursores da pedagogia libertadora, Freire acreditava na possibilidade de estimular e permitir a palavra dos educandos(as) como forma de contribuição das experiências vividas para o conhecimento formal, aproximando a teoria da realidade concreta dos educandos(as). Seus princípios abrangem a educação como ato político, de construção do conhecimento, do sujeito e de criação de uma sociedade mais ética, justa, humana e solidária, daí seu caráter de humanista e militante.

Com base em Zanardi (2016), podemos afirmar que Freire, através da territorialização do currículo, possibilitou uma maior integração entre a realidade vivida e o conhecimento escolar, fazendo dessa relação uma proposta educativa, que também se vincula à tradição marxista. Um currículo que possibilita “aos educandos(as) a compreensão de sua realidade

³ A **Teologia da Libertação** é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que a teologia, para concretizar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teologia_da_liberta%C3%A7%C3%A3o#. Acesso em: 03/03/2021.

para o desenvolvimento de ações transformadoras, em um processo que humaniza os sujeitos” (ALVES; GOMES, 2013, p. 1; ZANARDI, 2016, p. 89).

Um currículo crítico busca romper com esse cenário no qual sujeitos apartados da realidade concreta das comunidades escolares desenvolvem matrizes curriculares homogeneizadas, desconsiderando as necessidades e contradições presentes em seu contexto sociocultural. Esse currículo, comprometido com a superação das contradições sociais, tem como objetivo formar o sujeito que, consciente de sua realidade social e política, atue na tomada de decisões de maneira crítica, com a possibilidade de transformá-la. Consideramos como crítico o currículo fundamentado em práticas socioculturais construídas por todos os sujeitos – coletivamente – a partir de demandas, dando concretude aos problemas e contradições que se pretende superar a partir de fazeres comprometidos. (ALVES; GOMES, 2013, p. 1; ZANARDI, 2016, p. 89)

É nesse sentido que o conceito de território e toda a construção teórica de Freire é importante para a concepção da Educação Integral, pois avança na perspectiva de romper com as estruturas de poder, de maneira que a jornada ampliada, propalada pelas perspectivas liberais, não pode ter apenas como objetivo atacar as vulnerabilidades sociais, especialmente das crianças pobres. Não há uma separação, em Freire, entre o universo escolar e a vida, a educação e a cidadania, a prática e a teoria, de maneira que “a cidade se converte em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada” (MORIGI, 2014, p. 26). Concepção essa defendida em seu discurso no II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1992.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece a Educação como preparação para o exercício da cidadania, de forma que o tempo é empregado para que crianças, jovens e adolescentes possam viver a experiência de ser cidadão, de participar da vida da cidade em suas várias manifestações, de usufruir de seus bens culturais, de se sentirem sujeitos de suas cidades (LEITE, 2012, p. 69).

O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. A partir desta referência freireana, entendemos ser necessária uma investigação tendo a pergunta como fundamento e recorreremos a mais simples delas – o “por quê?” – como forma de as crianças terem condições de revelar com mais intensidade sua curiosidade epistemológica e o possível diálogo desta com a Educação Integral. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985)

No livro *Pedagogia do oprimido* (1968), Freire demonstra sua convicção de que os métodos da opressão não podem ser usados para libertar. Assim, a pedagogia libertadora não

pode ser fruto da prática de dominação. Essa pedagogia, diferente de vários outros métodos de seu tempo, não ensina a repetir palavras,

não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condição de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (FIORI; FREIRE, 2017, p. 17).

Para Paulo Freire, a circulação do diálogo com a participação de todos, propicia a intersubjetivação, que assume uma dimensão crítica e criadora, capaz de re-elaborar, reconstruir o mundo e a si mesmo. “As mãos que os fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (FIORI; apud FREIRE, 2017, p. 24).

Freire criou o método de Educação Popular, pautado no processo de conscientização e politização, que considerava libertador. Não reconhecendo uma dicotomia entre o político e o pedagógico, mas considerando que esses elementos integram uma unidade do mesmo movimento que não se desprende da história. Esses elementos, que se aproximam do campo materialista, embora compostos por idealismo, estabelecem a indissociabilidade entre educação e vida, que é imprescindível numa análise materialista histórico dialética. Assim, conceitua “a educação como prática da liberdade”.

Se a sectarização, como afirmamos, é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário. Daí que a pedagogia do oprimido, que implica uma tarefa radical, cujas linhas introdutórias pretendemos apresentar neste ensaio, e a própria leitura deste texto não possam ser realizadas por sectários. (FREIRE et al, 2017, p. 37)

Dentre as várias contribuições de Freire, destacamos a relação entre o opressor e o oprimido, sintetizada na ideia de que o “sonho do oprimido é ser o opressor”. Com base nas teorias marxiana e marxista, Paulo Freire compreende que a sociedade possui estruturas sociais e ideológicas que fazem com que o oprimido reproduza o valores de quem o domina. Já que a situação concreta, real de opressão não foi transformada, “o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de ‘homem’” (FREIRE *et al.*, 2017, p. 45). Ressaltamos a importância desse trecho no que se refere às relações de poder e opressão existentes no contexto da sociedade atual, em especial a opressão empregada pela polícia contra as classes subalternas e vulneráveis, das quais muitas

vezes eles mesmo fazem parte; ou ainda no caso da classe média, que para manter sua condição de classe precisa hierarquizar e rebaixar os trabalhadores manuais, para manter o *status* de classe mais escolarizada, preparada para gerir o capital, assumindo muitas vezes um discurso de combate e desqualificação das classes populares.

De modo que Paulo Freire entende a educação como um parto doloroso, que possibilitará a superação da contradição opressores e oprimidos, produzindo um “novo” homem, liberto das opressões, já que não estará mais no estado alienante.

O rompimento com a educação “bancária” é condição necessária para a construção do homem livre, já que nessa educação o sujeito apenas recebe os “depósitos”, passivamente e domesticado, e pouco ou nada produz em termos de condições para sua libertação. Dessa maneira, enquanto a educação “bancária” e assistencialista inibe a criatividade e a tomada de consciência, a educação problematizadora é crítica e criadora, necessária à transformação.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2017, p. 97-98)

Ao afirmar que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão (FREIRE, 2017, p. 96)”, Freire considera que educadores e educandos são sujeitos do processo de superação, rechaçando o autoritarismo do ensinar e a falsa consciência do mundo. “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 2017, p. 105).

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 2017, p. 94)

Segundo Freire, não se faz revolução sem estabelecer o diálogo sincero, corajoso com as “massas”, pois a mentira serve aos propósitos dominadores, alienantes, autoritários. De maneira que a transformação se cria com as “massas” e pelas “massas”, produzindo “sua

práxis com a do povo, nunca no desencontro ou no dirigismo” (FREIRE, 2017, p. 175). Assim, enquanto as elites opressoras se fortalecem pela submissão/coisificação, a liderança revolucionária busca o caminho oposto, a comunhão.

Esta é a razão pela qual o que fazer opressor não pode ser humanista, enquanto o revolucionário necessariamente o é. Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica a ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o *sine qua* desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui os oprimidos, ou se tonam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados”. (FREIRE, 2017, p. 179-180)

Em consonância com a teoria marxista, Freire reafirma a necessidade de diálogo com as “massas”, concomitante a uma luta política, de movimentos que devem ser construídos conjuntamente, criticando as perspectivas que não admitem que não é possível uma forma de “comportamento educativo-crítica antes da chegada ao poder por parte das lideranças, negam o caráter pedagógico da revolução, como *revolução cultural*. Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder” (FREIRE, 2017, p. 189).

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação”. (FREIRE, 2017, p. 243)

De maneira que

Não é possível à sociedade revolucionária atribuir à tecnologia as mesmas finalidades que lhe eram atribuídas pela sociedade anterior. Consequentemente, nelas varia, igualmente, formação dos homens. Neste sentido, a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização. (FREIRE, 2017, p. 214-215)

Pensando em nosso contexto de capitalismo dependente e periférico, podemos afirmar que

A sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo, mesmo que assuma, por mera delegação, algumas áreas mínimas de decisão. Isto é o que ocorre e ocorrerá com qualquer sociedade dependente, enquanto dependente. (FREIRE, 2017, p.

218)

Nesse sentido, a perspectiva de totalidade no pensamento libertador de Freire, está presente em toda a sua atuação e escrita, não só numa visão de educação integral encerrada em si mesmo, mas quando defende que o ato de ensinar é um ato político, que o ensino não pode estar separado das vivências do educando, não pode desconsiderar “a formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas, necessários à nova sociedade. Esta não pode distinguir-se, qualitativamente, da outra (o que não se faz repentinamente, como pensam os mecanicistas em sua ingenuidade), de forma parcial” (FREIRE, 2017, p. 214).

1.2.4 Florestan Fernandes

Florestan Fernandes (1920-1995) foi um dos intelectuais e políticos mais proeminentes da contemporaneidade brasileira. Considerado o fundador da sociologia crítica no país, colaborou em diversas pesquisas com Roger Bastide, tendo como alunos o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e o professor Octavio Ianni. Foi eleito Deputado Federal por dois mandatos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), entre 1986 e 1994, colaborando na elaboração da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996.

Com patrocínio da UNESCO, Florestan Fernandes trabalhou no Programa de Pesquisas sobre Relações Raciais no Brasil, contribuindo para desconstruir o “mito” da democracia racial no país, reforçada por diversos intelectuais, como Gilberto Freyre. Assim, inverteu a ideia de que o negro constituía um problema social, afirmando o contrário, que a sociedade brasileira é que constitui um problema para o negro – sociedade esta que apresenta, materialmente, obstáculos para constituição de nossa democracia, haja vista a segregação existente. Dentro dessa linha de estudo, foi um dos grandes formuladores de ideias para a compreensão da formação social e política do Brasil.

Com o advento da Ditadura Empresarial Militar, em 1964, é perseguido e preso por um curto tempo, sendo aposentado compulsoriamente pela Universidade de São Paulo e indo para o Canadá e Estados Unidos lecionar em diferentes universidades. Foi um fervoroso militante pela democracia, publicando diversas obras, tratando da questão indígena, do negro, do capitalismo dependente no Brasil e na América Latina em geral, de revolução e ditadura. Esse pensador contribuiu para a edificação da crítica cientificamente rigorosa à teoria social brasileira, sendo crucial para a compreensão de nossas peculiaridades históricas.

Ao reportamo-nos a Florestan Fernandes como educador, percebemos que ele compreendia a função política da educação como algo possível de ser ensinado em

consonância com a realidade, na perspectiva de emancipação humana através da conscientização política. Postulava que não se aprende a pensar politicamente fora da prática. Se o educador supõe que sua tarefa

é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 1989, p. 165)

É nesse sentido que,

ao considerar que o ensino da sociologia e a pesquisa sociológica provocaram “o aparecimento de uma segunda natureza humana dentro de mim”, Florestan está apontando para a essência da educação, isto é, um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Constituem, pois, um *habitus*, ou seja, uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos. Trata-se, conseqüentemente, de uma *segunda natureza* construída pela educação sobre a base da *primeira natureza* transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea. (SAVIANI, 1996, p. 73, grifos do autor)

Saviani (1996) aponta que Florestan, em texto escrito em 1946, deixa evidentes as esperanças que depositava na educação, acreditando que não era possível transformar o sistema econômico e político, sem o fazer também com o ensino. Assim como acreditava na necessidade da intervenção do Estado, por meio do sistema educacional, para criar as condições para a transição de uma democracia incipiente para a plenamente constituída:

Primeiro, criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente constituída. [...]. Segundo, concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras. E o texto de 1959 reitera as mesmas esperanças: “A educação é, naturalmente, o elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais que se alteram celeremente, como aconteceu em São Paulo”. (SAVIANI, 1996, p. 75-76)

Florestan Fernandes se mostrou mais radical que Paulo Freire, já que era assumidamente marxista, tomando os problemas sociais pela raiz. Contrapõe-se a Paulo Freire quando afirma que não existe a pedagogia do oprimido, mas a pedagogia da desopressão, da

liberação do oprimido. Denuncia o fato de não haver investimentos na formação política dos educadores, que, sem conhecimento da realidade, mais acomodados se tornam, ao invés de romper com esse estado de dominação.

Para que haja verdadeiramente mudanças na ordem vigente, reforça a necessidade da indissociabilidade entre o professor e o cidadão, para que a mudança ocorra, tanto dentro quanto fora da escola. Nesse sentido compartilha com o pensamento de Gramsci (1988), ao conceber que a educação está para além dos muros da escola, ultrapassando as barreiras impostas pelo sistema para impedir a emancipação humana dos trabalhadores.

Florestan Fernandes expõe em seus estudos o caráter de dualidade da educação no país, especialmente fomentada pelos nossos preconceitos de classe e raça, quando expõem o pensamento generalizado, por parte de nossas elites, de que o trabalhador deve ter uma educação específica, no sentido negativo do termo. A ideia corrente em grande parte desses segmentos é a de que o trabalhador precisa ser instruído dentro dos limites do conhecimento técnico, ou seja, ele precisa ser adestrado, e não polido e intelectualizado pelo conhecimento da ciência, literatura, filosofia e artes em geral. Ideia que Florestan rebate/rechaça argumentando que “o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção (FERNANDES, 1989, p. 243 apud SAVIANI, 1996, p. 81-82).

A contribuição de Florestan Fernandes se deu tanto no âmbito intelectual quanto na esfera política. Sua militância estava ancorada em questões sociais caras à nossa sociedade, mas como se filiava ao socialismo e, portanto, ao marxismo, suas ideias não traduziam a hegemonia dos movimentos progressistas, tais como se verifica na luta pela escola pública, dividida em três grupos distintos, os liberais-pragmatistas, os liberais-idealistas e os de tendência socialista.

Os primeiros provêm do movimento da Escola Nova e se encontram na origem do projeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948. Entre eles se situam Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Faria Góis e Anísio Teixeira o qual esteve mais em evidência durante a Campanha, em razão dos ataques que vinha sofrendo, na condição de diretor geral do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), por parte dos defensores da Escola Particular. O segundo grupo era composto por professores da USP ligados ao jornal O Estado de S. Paulo, como Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, que redigiam os editoriais de educação do jornal, João Eduardo Rodrigues Villalobos e o próprio diretor e proprietário de O Estado de S. Paulo, Júlio de Mesquita Filho. No terceiro grupo se situavam os professores ligados a Florestan Fernandes através da Cadeira de Sociologia, como Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, além de outros não-vinculados à referida cadeira, como Wilson Cantoni. (SAVIANI, 1996, p. 80)

Com base em Saviani (1996), podemos afirmar que os dois primeiros grupos tinham em comum a perspectiva liberal, no primeiro grupo encontram-se os liberais-pragmatistas, que compreendem o homem centrado na vida, na existência, na atividade, e que contribuíram para o surgimento da concepção tecnicista e neotecnicista de educação, ancorada no “capital humano”. Enquanto a outra ala representava a corrente dos liberais idealistas, partindo de um visão essencialista de homem, de caráter absoluto e sagrado, concebendo o indivíduo na sua liberdade, originalidade e autonomia, sendo a educação fruto e expressão desses preceitos. E por fim,

[...] a tendência socialista, partindo da consideração de que os homens constituem, social e historicamente, um processo contraditório marcado por conflitos e lutas, via na escola pública um instrumento eficaz no processo de superação do subdesenvolvimento econômico, social, político e cultural próprio da sociedade brasileira. Assim, enquanto na visão de educação dos liberais-idealistas o indivíduo tem precedência sobre a sociedade e os liberais pragmatistas buscam educar os indivíduos para ajustá-los à sociedade em mudança, os de tendência socialista entendem a educação em suas relações recíprocas com a sociedade o que significa que o processo educativo deve ser dirigido não apenas à adaptação mas à transformação social. (SAVIANI, 1996, p. 80)

Na década de 1940, o grupo hegemônico no movimento de defesa da escola pública foi o dos liberais-idealistas. Talvez uma das grandes contribuições seja o fato de, no plano filosófico, sua concepção estar mais assemelhada à concepção religiosa, hegemônica em todo o período anterior, e o fato de ter sob seu controle um poderoso órgão de imprensa, o jornal *O Estado de S. Paulo*, colocado prioritariamente a serviço do movimento.

A atuação de Florestan Fernandes como militante da educação se fez presente várias outras vezes, como as intervenções pela reforma universitária entre 1964 e 1969, quando profere conferências, concede longos e analíticos depoimentos, culminando com o texto “Os dilemas da reforma universitária consentida” (1970). Florestan defendia uma reforma universitária que fosse capaz de dar autonomia a essas instituições, no sentido de “preencher todas as funções que deve satisfazer sob a civilização urbano-industrial de ser uma fonte de consciência histórica crítica e de pensamento inventivo (na ciência ou demais formas de saber), de converter-se em um dos eixos da revolução democrática” (FERNANDES, 1975, p. 241-242 apud SAVIANI, 1996, p. 82).

Inserir-se nesse contexto da militância, a publicação do livro *A questão da USP* (FERNANDES, 1984), por ocasião do centenário dessa instituição, e sua eleição como

deputado federal, participando intensamente da elaboração do capítulo da educação na Constituição promulgada em outubro de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Efetivamente, apesar de ver com clareza a magnitude dos impasses e obstáculos, Florestan colocou fortes esperanças na possibilidade de transformação do nosso quadro educacional a partir da conjuntura que se abria com a Nova Constituição e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por isso não poupou esforços nem a saúde, já debilitada, na luta que travou até o último momento. Sua coluna semanal na Folha de S. Paulo saiu regularmente durante seis anos, de 26 de junho de 1989 a 7 de agosto de 1995. Nem a proximidade da morte impediu essa regularidade, pois os três últimos artigos foram publicados já após o seu falecimento. (SAVIANI, 1996, p. 83)

É nesse sentido que “a prática educativa, a produção científica, a militância incansável e a tenaz ação do publicista Florestan Fernandes permanecem como uma contribuição inestimável, e sua figura coerente e íntegra constitui um exemplo a impulsionar as lutas que somos impelidos a continuar travando” (SAVIANI, 1996, p 85). Abrindo um “novo” cenário para se pensar a educação e pavimentando os caminhos tortuosos e profundos dos grotões de nosso país.

2 O PAPEL DO ESTADO BURGUESES E AS RELAÇÕES ECONÔMICAS, SOCIAIS E POLÍTICO-IDEOLÓGICAS NA AMÉRICA LATINA E BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A metáfora do “edifício social” é de suma importância na evolução do pensamento de Marx, como explica Althusser. O rompimento com a “totalidade” hegeliana, que se guiava por princípios idealistas, pouco ou nada contribuía para transformar a realidade social. Marx dá um caráter revolucionário ao “todo social”, e o faz quando define que a realidade é algo a ser construído, mas dentro de condições históricas determinadas, retirando o caráter inato das idéias e de sua “racionalidade universal”.

Os patamares de infra e superestrutura contribuem, de forma didática e metodológica, para a compreensão da totalidade social. Por isso é importante que se entenda o caráter limitado e descritivo dessa tópica (infra e superestrutura), mas que nos ajuda a evidenciar a epistemologia marxiana abordada.

Marx concebe a estrutura de toda sociedade como constituída por “níveis” ou “instâncias”, articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica (“unidade” das forças produtivas com as relações de produção) e a superestrutura que comporta em si mesmos dois “níveis” ou “instâncias”: o jurídico-político (o Direito e o Estado) e o Ideológico (as diferentes ideologias: religiosa, moral, jurídica, política, etc.). (ALTHUSSER, 2008, p. 79)

Além da contribuição teórico-pedagógica da metáfora da edificação, o que, nos permite ver a totalidade social com maior clareza e eficiência, a escolha desse mecanismo explicativo permite-nos entender que “os andares superiores não poderiam ‘manter-se’ (no ar) por si sós, se não repousassem precisamente sobre sua base e seus alicerces” (ALTHUSSER, 2008, p. 79). O que, nesta pesquisa, tem uma relevância primordial, já que o estudo de trabalho-educação como dimensões indissociáveis trata justamente desses elementos da “estrutura social total” que se complementam, se correspondem, se condicionam, de modo que um existe através e por meio do outro, não cabendo concepções mecanicistas e/ou deterministas como o querem as ideologias concorrentes.

Esse entendimento nos leva, também, à compreensão de que “a determinação em última instância” se dá pela base econômica, mas não de uma forma rígida ou mecânica e, sim, por meio de um complexo mecanismo de interações e sobredeterminações que, dentro da tradição marxista, pode ser compreendida sob duas formas: “1) a existência de uma

‘autonomia relativa’ da superestrutura em relação à base; 2) a existência de uma ‘ação de retorno’ da superestrutura sobre a base” (ALTHUSSER, 2008, p. 80).

Portanto, podemos dizer que a grande vantagem teórica da tópica marxista, portanto, da metáfora espacial do edifício (base e superestrutura), consiste, simultaneamente, em fazer ver que as questões de determinação (ou de índice de eficácia) são capitais; em fazer ver que é a base que determina em última instância todo o edifício; e, por consequência, em obrigar a formular o problema teórico do tipo de eficácia “derivada” próprio da superestrutura, isto é, obrigar a pensar o que a tradição marxista designa pelas expressões conjugadas de autonomia relativa da superestrutura com a ação de retorno da superestrutura sobre a base. (ALTHUSSER, 2008, p. 80)

É importante que se reconheça o pioneirismo de Marx em fornecer uma epistemologia que busca conhecer a estrutura total da sociedade, e o faz não procurando analisar diferentes temáticas, mas através do método materialista histórico e dialético, que, além de partir da base material, não perde de vista o movimento constante da história, suas contradições e embates, de maneira que tudo se liga direta e/ou indiretamente, ao mesmo tempo em que se impacta e é impactado. O que releva as contribuições da metáfora apresentada, já que possibilita uma visão muito mais descritiva, de modo que não pode ser feita uma transposição pura e simples na análise da realidade social. Nesse sentido, a corrente althusseriana avança e fornece subsídios para enfrentarmos a problemática das estruturas, às quais recorreremos nesse estudo.

De acordo com Saes (1996), podemos entender que o modo de produção dominante em cada momento histórico recobre a articulação entre duas estruturas fundamentais do todo social: estrutura econômica (relações de produção) e estrutura jurídico-política (tipo de Estado). Esta articulação, ou matriz de um modo de produção dominante, é que determina as características decisivas de todas as instâncias de uma formação social qualquer. Tal determinação se materializa por meio do conjunto das práticas dos agentes sociais em favor da reprodução do todo social, definido nos seus limites pela matriz do modo de produção dominante, em uma formação social determinada. Isso não significa considerar as relações sociais engessadas, mas reconhecer que existem estruturas e aparelhos na sociedade que contribuem para a produção e reprodução da ideologia e dos interesses da classe dominante, o que é facilmente observado no aparelho escolar e na estrutura hegemônica educacional.

O estudo da educação se insere, mais especificamente, de maneira a compreender os elementos históricos e estruturantes da educação integral no Brasil, tendo em vista que a educação transita entre a infra e superestrutura da sociedade, como uma atividade que reproduz a ideologia dominante, mas que também propicia as condições cognitivas, criativas e

críticas para o rompimento com essa ideologia, motivo pelo qual é um campo em constante disputa.

Conforme Saes (1996), somos impulsionados a conceber a estrutura global de forma articulada e através das “implicações recíprocas”, o que nos permite investigar um objeto determinado dentro de uma totalidade social, isto é, localizando-o na estrutura complexa da realidade social, desvendando sua função nessa mesma estrutura. A caracterização dessas instâncias fundamentais (estruturas) é, de acordo com Saes (1996), um passo necessário para empreender uma análise científica menos aparente e mais profunda sobre a educação. É nessa perspectiva que a discussão da centralidade do trabalho se encaixa e faz sentido na relação trabalho-educação.

2.1 A defesa da centralidade como condição *sine qua non* para a educação integral

Podemos dizer que o trabalho nas diversas sociedades humanas ganha concepções diferentes, uma vez que a divisão da sociedade em classes produz condições desiguais de acesso, valorização e hierarquização do trabalho e da educação, onde várias delas se reproduzem ao longo do tempo. De acordo com análise realizada por Arendt (1981), na sociedade greco-romana estabelecia-se uma separação clara entre o trabalho manual (labor), realizado comumente por servos e escravos e que tinha pouca valorização social, o trabalho intermediário (poiesis), que seria desempenhado pelas mãos, mas que necessitava de algum nível de interação cognitiva, e o trabalho intelectual (práxis), próprio das classes abastadas, possuidoras de terras e bens, que não precisavam dedicar-se ao trabalho manual e cujo ócio era tido como condição de prestígio. Essas formulações não passariam pelo crivo da teoria crítica, especialmente de Gramsci e Lukács, no tocante às contribuições trazidas com o entendimento da dimensão teleológica do trabalho, bem como o reconhecimento de que todo trabalho tem uma dimensão intelectual, do pensar, do projetar. Desse modo,

É uma luta que muitas vezes toma a única forma possível da resistência. Por isso, defender o “não-trabalho” e a redução da jornada, pois a transformação do trabalho burguês (labor) em poiesis passaria inicialmente por essas bandeiras. Na verdade, nunca o trabalhador defendeu o não-trabalho como sinônimo de ócio no sentido vulgar do termo, pois nunca recusou o trabalho e o progresso técnico dentro de uma delirante perspectiva de retorno a um passado bucólico. A poiesis é, afinal, a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência. (NOSELLA, 1989, p. 37)

Pensar essas formas de trabalho em sociedades anteriores à capitalista, e mesmo sob o prisma de uma teoria nada revolucionária ou marxista, é relevante na medida em que o processo de separação entre o pensar e o executar é também um mecanismo de contrapropaganda, de condicionamento e fragmentação das ideologias estranhas à burguesa. Mas é preciso também reconhecer a processualidade histórica que resiste até os dias de hoje, como a separação entre trabalho manual e intelectual, e, de outro lado, o fato de que as estruturas que prescrevem as práticas dos agentes sociais estão “funcionando a todo vapor” e as que não são fundamentais estão esmaecidas e/ou mais livres. Desse modo, não é a separação ou dualidade trabalho-educação que tem que ser combatida para se criar condições viáveis de transformação social, é necessária a junção do trabalho das mãos com o trabalho do intelecto, ou seja, o reconhecimento de que na *poiesis* reside a “semente da revolução”, da mesma forma que o estudo da técnica deve estar integrado ao conhecimento propedêutico.

É nesse sentido que Weber (2004), em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, reflete sobre uma ética do trabalho, analisando a instrumentalização do mesmo aos propósitos do capitalismo, e aponta a necessidade, criada pela burguesia, através das religiões protestantes em romperem com a visão negativa atribuída ao trabalho, especialmente pela Igreja Católica, contribuindo para o desenvolvimento do capitalismo e, por conseqüência, a fragmentação, hierarquização e divisão da sociedade em classes sociais, mas agora dentro de um modo burguês, onde, em teoria, o indivíduo de acordo com seu esforço individual pode se ascender. O autor em tela desenvolve uma teoria que associa o capitalismo com a religião, ou melhor, o desenvolvimento daquele ao protestantismo, de maneira que a concepção da “predestinação”, muito comum nessas doutrinas religiosas, entendiam/defendiam que a ascensão econômica, por meio do trabalho, era um “sinal de salvação”.

Resgatar a processualidade histórica, que faz com que o trabalho se torne uma “mercadoria”, é de grande relevância para entendermos os fins que justificam a separação entre trabalho - educação. Considera-se que não existiria grande indústria se não houvesse a desintegração das corporações de ofício, se o artesão não tivesse se tornado um assalariado e se a divisão do trabalho não ganhasse contornos tão severos. É a partir das revoluções burguesas (Francesa e Industrial I e II) e da ascensão política, econômica, moral e cultural da burguesia e, portanto, da consolidação do capitalismo, que faz sentido discutir a mais-valia.

Ressalto aqui que esta não é uma defesa nostálgica da concepção do trabalho como *poiesis*, mas o reconhecimento de que a separação, valorização e hierarquização do trabalho na sociedade capitalista ganha ao menos duas funções, diferentes e indissociáveis, para a manutenção de classes, a saber: trabalho manual e intelectual – necessários para o surgimento

do trabalho abstrato, alienado, fetichizado, ocorrendo por meio desse a sobreposição do valor-de-troca sobre o valor-de-uso, condições necessárias para a hierarquia entre as classes.

Posto isso, podemos empreender a discussão sobre a teoria do valor e sua relação com a educação. Embora não seja nenhuma novidade essa referência, já que a teoria do valor é antiga e está presente na economia clássica, especialmente em Smith e Ricardo, pensá-la sob o viés marxista e como condicionante para melhor compreensão da totalidade global torna-se relevante, tendo em vista que foram Marx e Engels que melhor aprofundaram e depuraram esse conceito, contribuindo para uma análise mais consistente da realidade, no que diz respeito ao trabalho enquanto categoria que produz valor.

Segundo a visão marxista, o trabalho é categoria central da vida humana, pois é através dele que o homem se relaciona com a natureza, modifica-a e, ao mesmo tempo, modifica a si mesmo, na sua relação com o meio e com os outros homens, o que ficou conceituado como relações sociais de produção e desenvolvimento das forças produtivas. Nesse sentido, é também através do trabalho que o homem se humaniza.

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2003, p. 11)

O trabalho empregado para a criação e produção das necessidades humanas não pode ser percebido em sua integralidade e de forma direta na sociedade capitalista, já que o mesmo perde o fim em si mesmo, na medida em que há uma sobreposição do “valor de troca” sobre o “valor de uso” e do “trabalho abstrato sobre o concreto”.

No capitalismo, o trabalho não tem unicamente a função de produzir coisas úteis ou dotadas de “valor-de-uso”, que são compostas, também, de “valor-de-troca”. Este se sobrepõe ao primeiro por meio das superestruturas da sociedade, que criam o “fetichismo da mercadoria” e todo um sistema simbólico, de uma realidade fragmentada e estranha. Dessa forma, o “trabalho concreto”, que se materializa no atendimento das necessidades humanas, ramifica-se também em “trabalho abstrato”, necessário para a produção de “mais-valia”, para a alienação e exploração do trabalhador, a homogeneização do trabalho e, principalmente, a reprodução do capital, através do lucro, o que possibilita, de modo estrutural (material e imaterial), a manutenção da sociedade capitalista. Nesse sentido, ancorado na perspectiva lukacsiana, Ricardo Antunes afirma:

Entendo que o trabalho se apresenta com a chave analítica para a apreensão das posições teleológicas mais complexificadas, que se pautam não mais pela relação direta entre homem e natureza, mas sim por aquela que se estabelece entre os próprios seres sociais. O trabalho constitui-se numa categoria central e fundante, protoforma do ser social, porque possibilita a síntese entre teleologia e causalidade, que dá origem ao ser social. O trabalho, a sociabilidade, a linguagem, constituem-se em complexos que permitem a gênese do ser social. (ANTUNES, 2000, p. 156)

As duas macroestruturas (infraestrutura e superestrutura) da totalidade global se condicionam reciprocamente a partir da sustentação da sociedade capitalista, que ocorre por meio da forma como os homens produzem sua sobrevivência material e imaterial; ou, dito de outro modo, pelas relações sociais de produção que, no capitalismo, se pautam pela exploração e pelo conjunto das ideias que surgem dessa relação e formam as estruturas e, de forma mais específica, as ideologias, condicionando os aparelhos e instituições aos interesses das classes dominantes. Vale destacar que existem outras instâncias constitutivas da sociedade que, em algum grau, de forma direta ou indireta, se ligam e/ou são condicionadas por essas dimensões estruturais supracitadas, as quais compõem o ciclo do que entendemos por totalidade social.

O debate da centralidade ou não do trabalho ganha relevância na medida em que vivemos num momento da história humana de intenso desenvolvimento técnico-científico, especialmente com as atuais Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o que possibilita toda uma construção argumentativa contrária à concepção da centralidade do trabalho na contemporaneidade. Autores como Gorz, Habermas, Offe, partem da concepção de que o trabalho deixa de ser central na sociedade contemporânea na medida em que o trabalho vivo (força de trabalho) deixa de ser essencial para a produção de mercadorias e é substituído pelo trabalho morto (máquinas e todo o desenvolvimento técnico-científico empregado para sua criação). Na tese de Habermas (1987), as dimensões da subjetividade, da comunicação sobrepõem-se ao trabalho enquanto categoria central de mediação da vida humana, entendendo que essa dimensão da linguagem estabelece uma inter-relação com as diversas outras dimensões da vida humana e considerando ao mesmo tempo a autonomia dessas dimensões. Conforme aponta Josué Pereira da Silva,

Todavia, as mudanças ocorridas durante as últimas décadas, tais como; automatização da produção e o aumento do tempo livre (voluntário ou involuntário), com suas consequências tanto sociais quanto culturais – têm contribuído para colocar em causa a centralidade do trabalho (assalariado). Ou seja, o trabalho mostra sinais de exaustão como fator de integração social – porque com a subdivisão e desqualificação ele se tornou uma atividade monótona e incapaz de fornecer condições de auto-realização para quem o

prática; como mecanismo de integração sistêmica – porque sua diminuição (traduzida em massivo desemprego) impede que através de seu uso instrumental os indivíduos adquiram a renda que lhes franqueie o acesso aos bens de consumo; e como paradigma para a pesquisa social científica – já que ele está cada vez mais longe de ser a única, ou mesmo a mais importante, atividade na vida dos cidadãos das sociedades desenvolvidas. (SILVA, 1995, p. 131)

Dessa maneira, citando Habermas, Silva diz que

Não faz mais sentido calcular o montante de capital investido em pesquisa e desenvolvimento com base no valor da força de trabalho simples, não especializada, quando o progresso científico-técnico se tornou uma fonte independente de mais-valia, em relação à qual a única fonte de mais-valia considerada por Marx – isto é, a força de trabalho dos produtores imediatos – desempenha um papel cada vez menor. (HABERMAS, 1987 apud SILVA, 1995, p. 137)

Também integra essa concepção o fato de o Estado Providência, expresso no Welfare State, dentro da concepção keynesiana (WSK), ter derrubado a tese marxiana da “luta de classes”, já que os acordos estabelecidos entre Estado, Capital e Trabalho romperam com os antagonismos de classe e com a pauperização absoluta, característicos do sistema social de classes. Assim sendo,

O compromisso do Estado social e a pacificação dos conflitos de classe devem ser obtidos através do poder estatal democraticamente legitimado, que é interposto para o zelo e a moderação do processo natural do desenvolvimento capitalista. O lado substancial do projeto nutre-se dos restos da utopia de uma sociedade do trabalho com o status do trabalhador normatizado pelo direito civil de participação política e pelo direito de parceria social, a massa da população tem a oportunidade de viver em liberdade, justiça social e crescente prosperidade. Presume-se, com isso, que uma existência pacífica entre democracia e capitalismo pode ser assegurada através da intervenção estatal. (HABERMAS, 1987, p. 107)

A negação do “trabalho como categoria unificadora da totalidade das relações sociais abre espaço para se pensar a sociedade não mais a partir de uma única atividade, ou a partir de uma única lógica ou forma de racionalidade” (SILVA, 1995, p. 133). Os trabalhos de Habermas e Gorz, ao criticarem o paradigma da produção, propõem, cada um a seu modo, um modelo dual, formado por duas esferas diferentes e autônomas: sistemas e mundo da vida (Habermas) e heteronomia e autonomia (Gorz).

Há, porém, pelo menos duas grandes diferenças entre as dualidades de Gorz e de Habermas, por um lado, e a de Marx, por outro. Uma primeira diferença está na separação, para efeito de análise, que, sob a influência de Weber,

ambos Habermas e Gorz fazem entre os aparatos econômico e político-administrativo. Para esses dois autores, os subsistemas estatal e econômico são relativamente independentes um do outro e se desenvolvem de acordo com uma lógica que é própria a cada subsistema. Em Marx, ao contrário, o subsistema político-administrativo, por ser concebido como uma variável dependente do subsistema econômico, parece não ter vida própria. (SILVA, 1995, p. 134)

Em contraposição à perspectiva de Habermas e à tese da “descentralidade do trabalho”, Antunes (2000) argumenta que há um desacoplamento entre sistema e mundo da vida, o que o leva a transferir a esfera do trabalho para a esfera da ação comunicativa. Aos “processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem os componentes estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade e pessoa” (ANTUNES, 2000, p. 120). Enquanto o sistema abrange as esferas econômicas e políticas voltadas para a reprodução da sociedade, “esferas que têm como meios de controle o dinheiro e o poder, o mundo da vida é o *locus* do espaço intersubjetivo, da organização dos seres em função da sua identidade de valores que nascem da esfera da comunicação” (ANTUNES, 2000, p. 121).

O poder e o dinheiro, como meios de controle que se desenvolvem no interior do sistema, acabam por se sobrepor ao sistema interativo, à esfera comunicacional. Opera-se uma instrumentalização do mundo da vida, sua tecnificação. Com o aumento e complexificação dos subsistemas, o fetichismo, descrito por Marx, acaba por invadir e instrumentalizar o mundo da vida. Dá-se, então, o que Habermas caracteriza como o processo de colonização do mundo da vida. Esses fenômenos já se constituem como efeitos do desacoplamento entre sistema e mundo da vida. A racionalização do mundo da vida torna possível realizar a integração social, por meios diferenciados daqueles presentes no mundo da vida, como a linguagem. (ANTUNES, 2000, p. 149-150)

Na mesma linha de Antunes, Saviani (2008, p. 231-233) “entende que a contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador”. O trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador. Em consequência, a educação que a burguesia concebeu para a base do ensino básico comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos

fundamentos teóricos, e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo, a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Embora a existência das classes sociais não seja uma exclusividade do modo de produção capitalista, o tratamento e a própria utilização desse conceito estará ligado a esse sistema, haja vista sua dinâmica, racionalidade e estruturas próprias; dessa forma, o momento histórico que nos interessa, para remontar a processualidade e totalidade do estudo pleiteado, tem como corte temporal a consolidação da sociedade capitalista. Na discussão sobre o fim das classes sociais, discussão que nos posicionamos de maneira categórica entre aqueles que não reconhecem o fim das classes sociais, mas que houve, ao contrário, houve uma complexificação, fragmentação, heterogenidade e metamorfoseamento das classes sociais (ANTUNES, 2000), que suscita ainda mais um estudo para sua maior compreensão, dado o cenário do Estado burguês neoliberal, o enfraquecimento do poder dos sindicatos, bem como o aumento das instituições, aparelho e as estruturas (em especial a jurídico-política) que compõem o Estado (SAES, 2001a, 2013).

Assim, parece vir à tona a teoria do “capital humano⁴”, que se contrapõe à concepção do trabalho como categoria central, de modo que vai ficando evidenciado que o combate à perspectiva da “centralidade do trabalho” requer elementos constitutivos e necessários para construção de um trabalhador de “novo” tipo, adequado às exigências do atual desenvolvimento das forças produtivas. O que nos leva a crer que há o fomento a uma forma renovada de sociabilidade (pautada na exploração e nas classes sociais), empregada pelas concepções burguesas hegemônicas na sociedade, na interface de um modelo de Estado neoliberal e suas políticas públicas (em especial a educacional), de maneira a alcançar a subjetividade do trabalhador. Assim, trabalho produtivo e improdutivo são partes constituintes desse processo, o qual valoriza muito mais o trabalhador competente, que seja capaz de realizar tarefas complexas, em detrimento do trabalhador consciente. De maneira que os argumentos de que o Novo Ensino Médio (NEM) diminuirá a distância entre a escola e o trabalho, no sentido de formar um cidadão mais crítico, participativo e de diminuir a evasão escolar, é na verdade um grande engodo, já que

A Teoria do Capital Humano foi operacionalizada no sentido de apropriar de termos teórico-científicos para operá-los em favor do projeto de sociedade dado pelo Consenso de Washington. Apresenta-se como o salvamento da educação em relação a paradigmas educacionais que seriam “retrógrados”,

⁴ Concepção que entende o trabalho como meio de produção e não como categoria central na produção de valor.

inadequados às demandas do mundo globalizado. Acerca disso, o direcionamento da chamada globalização no aspecto da educação impera com o pensamento de que, em primeiro lugar, as lutas agora são por sobrevivência no mundo globalizado e não há alternativas. Projetos coletivos de mudança social, movimentos políticos de reformas estruturais na sociedade, tudo isso é soterrado pelo “pensamento único” de que a globalização é o único dado que existe, do qual não se pode escapar, e com o qual se deve trabalhar. Em segundo lugar, infiltra-se o discurso de ideólogos do capital humano de que faltam profissionais qualificados para ocupar as vagas no mundo da produção flexível e que a educação tal como existe é insuficiente para contribuir para o suprimento desta demanda do mercado. Inicia-se um processo de pressões exógenas à educação básica, principalmente no sentido de torná-la a ponte técnica e profissionalizante entre o jovem e o mercado de trabalho. O objetivo da Teoria do Capital Humano é “enxugar” o saber e a técnica produzidos até então ao ponto de torná-los instrumentais para inserção e manutenção no mercado de trabalho. Na perspectiva do projeto de sociedade neoliberal e mais precisamente de sua face pedagógica, qual seja a Teoria do Capital Humano, operacionalizada pela pedagogia das competências, todo o conhecimento produzido pela humanidade deve servir como ferramental para que cada indivíduo sobreviva e sobressaia na competitividade intensa de uma sociedade de pessoas livres e iguais. Como bem demonstram Frigotto e Ciavatta (2003), os ideólogos do capital humano suprimem – não por ignorância, mas por escolha – de sua narrativa a desigualdade estrutural das sociedades capitalistas. Quando se trata das sociedades e economias de desenvolvimento tardio, especialmente o Brasil, um dos países em desenvolvimento com o maior abismo social, tal estratégia de dissimulação da realidade histórica é mais danosa. Numa população que se vê na quadra histórica da luta para obter educação universal de qualidade, como o Brasil pós-Constituição de 1988, este tipo de tese se infiltra com mais facilidade do que em países que já conheceram a universalidade e qualidade da educação. No Brasil, devido a uma experiência histórica de exclusão de boa parte da população no que se refere à educação, propaga-se rapidamente a certeza de que, quanto mais rápida e “prática” for sua formação, mais chances de vitória no “mercado de trabalho” existirão. (VASCONCELOS, 2019, p. 127-128)

A relação trabalho-educação parece relevante na perspectiva de Frigotto (1993), segundo a qual a escola é uma instituição imediatamente improdutiva e mediatamente produtiva. Desse modo, a escolarização representa uma contribuição pouco significativa na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, ao mesmo tempo em que é fundamental para o fornecimento de conhecimento objetivo e elementar para o conjunto dos trabalhadores e mesmo para a manutenção da ideologia dominante.

Outro registro importante, dentro do debate da centralidade do trabalho, é o reconhecimento da ciência como meio necessário ao desenvolvimento da humanidade e das forças produtivas. Nesse sentido, não no acesso desigual a ela, como defendem os liberais, mas de maneira que ela possa ser uma dimensão necessária para a própria independência e a desnaturalização do homem frente à natureza (no sentido contrário aos das teses

“malthusianas”). O que é central é a luta pela apropriação, igual, horizontalizada e “justa”, desse conhecimento e “produto” científico.

Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob variante taylorista-fordista, ruma-se à pragmática da liofilização e da flexibilização “multifuncional”, alcunhada “generalista”, sob comando da empresa flexível e da hegemonia financeira. (ANTUNES, 2000, p.101).

Remetendo-nos à discussão do trabalho enquanto atividade humana central, como sendo a base material e econômica de uma sociedade, uma vez que o trabalho produz, além das coisas úteis, as riquezas e sua relação jurídico-política. Produz ainda ideologia. Remontando, na perspectiva marxista, aos elementos estruturantes de toda formação social, dentro da epistemologia adotada, acreditamos que esse debate contribuirá para a compreensão do Novo Ensino Médio e sua (des) integração entre trabalho - educação. A nosso ver, existem importantes confrontos no interior da própria burguesia, ao definir, por meio do embate, quais serão as frações hegemônicas da classe dominante que irão liderar os rumos da educação básica pública brasileira, ao mesmo tempo em que deturpa e ressignifica a concepção de educação capaz de formar o ser humano integral, negando a perspectiva da politecnicidade e da escola única. Portanto,

Entendo que o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns princípios que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação omnilateral, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e destes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção. (LOMBARDI, 2008, p. 20-21)

Entender os embates das frações das classes dominantes e inter-classe, seus interesses, contradições, as políticas públicas empregadas é um caminho necessário para aprofundar a compreensão sobre o Ensino Médio e sua integração com o ensino técnico-profissional e as disputas em seu entorno, seja para formar o estudante/trabalhador que sabe fazer ou o educando/trabalhador que faz, mas também reflete sobre sua atividade laborativa. José Carlos Libâneo, como um importante estudioso e crítico da educação dentro do projeto neoliberal, aponta para algumas mazelas propiciadas por esse contexto.

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social. (LIBÂNEO, 2012, p. 24)

A discussão da centralidade do trabalho, feita preliminarmente, ganha relevância na educação, na medida em que a criação do “Novo” Ensino Médio (NEM), pela Lei 13.415/2017, recoloca no centro do debate a relação trabalho-educação, por meio da escola integral e integrada que busca, ao menos no plano do discurso governamental, integrar o Ensino Médio ao ensino técnico-profissional, conferir maior flexibilidade ao currículo e protagonismo ao educando. No entanto, acaba por tornar mais evidente o interesse na formação para o “mercado de trabalho”, valendo-se de uma perspectiva político-ideológica que aparece de forma fragmentada e que nega a história, as classes sociais, a luta de classes, o trabalhador, buscando formar um trabalhador apto às mudanças trazidas pelas TICs, resiliente e multifuncional, mas ao mesmo tempo com pouca consciência de classe.

2.2 A situação do “trabalho” e da “classe média” na “era” do capital monopolista

Nesse momento, reportamo-nos às fases do capitalismo monopolista, tendo como aporte teórico principal o estudo de Harry Braverman (1987), *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, e a contribuição de autores como Antunes (2000, 2018), Albuquerque (1977). Para o nosso estudo, as pesquisas desenvolvidas pelos autores mencionados têm um caráter relevante específico, uma vez que se pretende lançar mão de alguns elementos comuns na era atual do capitalismo, compreendida como sua fase monopolista⁵, como forma de entender a nova configuração do “mundo do trabalho”; elementos estruturantes, que acreditamos serem imprescindíveis para um melhor olhar, desvelamento e identificação das concepções e práticas da classe média na sua relação com o trabalho e sua luta para manter sua “condição de classe”.

O estudo das classes sociais e, em especial da classe média, não está descolado do modo de produção, das fases do capitalismo, do modelo de estado, nem tão tampouco das

⁵ Capitalismo financeiro, também chamado de capitalismo monopolista, corresponde a um tipo de economia em que o grande comércio e a grande indústria são controlados pelo poderio econômico dos bancos comerciais e outras instituições financeiras, que teve seu início após a crise de 1929.

estruturas que o compõem. Compreender o momento presente da fase global do capitalismo é uma característica imperativa para se pensar a Divisão Social do Trabalho e sua categorização profissional (a exemplo dos docentes das instituições federais e demais segmentos da classe média), expressão da forma de sociabilidade que se pauta pela divisão em classes. Braverman, tendo realizado seu estudo nos Estados Unidos, no início dos anos 1970, se torna um dos precursores da análise da “estrutura⁶” da classe trabalhadora, buscando entender as mudanças que estavam em curso, engendradas por uma nova racionalidade de organização da produção.

Braverman (1987) analisa o modo capitalista de produção, mais especificamente pós transição para a produção flexível (Toyotismo), quando a gerência científica de organização do trabalho e da produção ainda estava muito pautada pelo binômio fordista/taylorista, de produção intensificada e rígida numa clara passagem para a produção mais flexibilizada, orientada pela Psicologia Social que implantada na indústria (tendo sido influenciado por Walter Dill Scott) com o objetivo de garantir o aumento sucessivo das taxas de lucros e a produtividades.

Para Braverman (1987), o desenvolvimento tecnológico e científico representou importantes mudanças na produção e no trabalhador, pós 1970, cunhando, de forma pouco definida, uma “nova” classe trabalhadora. Essa perspectiva, seguida por diversos outros autores marxistas, como Alves (2010), Anderson (1995), Antunes (2000), Harvey (1992), além de impulsionar a diminuição do movimento revolucionário, reduziu, em parte, o “novo trabalhismo”, influenciado pela teoria revisionista, presente na II Internacional e que ganha força nas primeiras décadas do século XX, dado também o Estado Social, que se configurou nas principais economias capitalistas.

O trabalho de Braverman ganha uma relevância nas Ciências Humanas em geral e nas Ciências Sociais em particular, por ser um dos precursores do estudo da Sociologia do Trabalho e, principalmente, por estudar as peculiaridades da complexa “nova” classe trabalhadora na sua dimensão mais direta e imediata de “classe-em-si⁷”, por vezes mais objetiva, diferindo dos demais estudos marxistas que sempre buscavam compreender a “classe-para-si⁸”, na sua dimensão mais subjetiva e de organização política (revolucionária).

⁶ O sentido dado à estrutura, nesse momento do texto, não é o mesmo significado conceitual que estará em demais parte desse trabalho. Aproveita-se aqui o termo de Braverman, que tem um significado mais no sentido de configuração, composição e rearranjo da “nova” classe trabalhadora.

⁷ Conceito marxista que compreende a consciência de classe mais direta e imediata, que ainda não passou pelo processo da práxis social, que une teoria e prática.

⁸ Consciência de classe ampla, revolucionária, que reconhece a divisão da sociedade em classes e busca a união dos trabalhadores para transformar a realidade social.

Além de fornecer elementos para se pensar a própria “resistência”, dentro da perspectiva de “luta de classes”, à nova configuração dada pela relação capital, trabalho e Estado.

Na mesma linha de outros autores marxistas, Braverman analisa/discute o movimento de diminuição da pequena burguesia do capitalismo pré-monopolista, na medida em que aumentam as ditas “camadas médias” do emprego, que acabam por constituir o que vem a ser conhecido como a classe média, especialmente porque seus integrantes se tornam trabalhadores assalariados não manuais, com uma forte dependência econômica ou ocupacional do capital.

Esta parcela do emprego abrange os engenheiros, técnicos, quadro científico, os níveis inferiores da supervisão e gerência, o considerável número dos empregados especializados e “liberais” ocupados e mercadejamento, administração financeira e organizacional e semelhantes, fora da indústria capitalista, em hospitais, escolas, repartições públicas etc. (BRAVERMAN, 1987, p. 341)

De acordo com Braverman, essa nova composição intermediária das classes sociais é bastante reduzida em relação à pequena burguesia na fase pré-monopolista, que representava algo em torno de metade ou mais da população. Diferentemente da antiga classe média, que mantinha certa independência da polarização capital-trabalho, “a complexidade da estrutura de classe do moderno capitalismo monopolista surge da própria consideração oposta: isto é, que quase toda a população transformou-se em empregada do capital” (BRAVERMAN, 1987, p. 342).

As graduações de posição na linha da administração podem ser vistas sobretudo em termos de autoridade, enquanto as graduações em posição funcional são expressas pelo nível de perícia técnica. Uma vez que a autoridade e a perícia das camadas médias na empresa capitalista representam uma inevitável delegação de responsabilidade, a posição de tais funcionários pode ser julgada melhor por sua relação com o poder e a riqueza que os comandam de cima, e com a massa de trabalho sob eles que eles por sua vez ajudam a controlar, comandar e organizar. Seu nível de remuneração é significativo, porque além de certo ponto dele, como a remuneração dos dirigentes da empresa, claramente representa não precisamente a troca de seu trabalho por dinheiro – uma troca de mercadorias – mas uma participação no excedente produzido na empresa, e, pois, pretendendo ligá-los ao êxito ou fracasso da empresa e dando-lhes um “apoio administrativo” mesmo que pequeno. O mesmo é certo na medida em que partilham de uma garantia reconhecida de emprego, na semi-independência de seu modo de trabalho dentro do processo produtivo, na autoridade sobre o trabalho de outros, no direito de admitir e demitir e outras prerrogativas de direção. (BRAVERMAN, 1987, p. 343)

A partir das afirmações de Baverman, entendemos os mecanismos ideológicos que contribuem para forjar setores intermediários do trabalho, que estão inseridos numa fragmentação de classe, de salários, de posição no trabalho, de relação entre o topo e a base da fábrica, e de sua atitude enquanto classe média, assumindo características de ambos os lados. Isso remete à perspectiva marxiana do não posicionamento das classes intermediárias em relação aos setores mais proletarizados, ou quando o fazem de modo mais conjuntural, é propiciado especialmente por algum risco da sua condição de classe, suscitando inclusive a teoria de que a classe média não reproduz uma ideologia própria de sua classe. É certo que o papel que cabe à classe média na “era” do capital monopolista não é uma tarefa fácil de desvendar. Na busca por essa compreensão, surge a seguinte questão: quais são as “categorias” profissionais que compõem os setores sociais intermediários da sociedade na atualidade, uma vez que

Poder-se-ia levantar a objeção contra a inclusão da maior parte das “novas classes médias” no proletariado, da suposta ausência de produção de mais-valia por esses assalariados. Ora, é um erro querer partir da mais-valia, resultado, condensação das relações de produção, ao invés de partir das relações que a constituem como tal. Pois enquanto houver produtores independentes numa formação social em que predomine o modo de produção capitalista, eles também produzirão mais-valia, sem, no entanto, fazerem parte do proletariado industrial. (ALBUQUERQUE, 1977, p. 15)

Nesse sentido, é preciso entender que a produção da mais-valia no processo das relações de produção capitalista não se restringe ao trabalho produtivo em detrimento do improdutivo, mas como parte constitutiva de um mesmo processo, que envolve produção, circulação, distribuição, consumo. Assim, a posição em que o indivíduo se encontra na divisão social hierarquizada do trabalho estabelece o conjunto de ideologias e, portanto, de estruturas e subestruturas que orientam determinadas práticas sociais. Se vivemos numa sociedade sob a égide, preponderantemente, do capital, de modo que a identidade de classe é suprimida por outros “coletivos”, como o de Estado-nação, haverá a tendência do caráter de isolamento, próprio do “direito burguês”, contribuir para a desorganização, fragmentação e hierarquização superarem a perspectiva de “luta de classes” e conformarem as classes sociais, em especial a média, sustentar seu status como tal.

Sabemos que a noção marxista de classe média remete a um tema bastante complexo, que transcende a esfera da materialidade, uma vez que, para compreender as classes sociais, é necessário apreender uma complexa dimensão relacional entre o mundo da objetividade e o da subjetividade, o que se opõe à unilateralização que, com frequência, ocorre quando se discute o tema das classes sociais. [...] Nessa direção, começamos indicando que as

classes médias (melhor falar no plural) configuram um conceito amplo: são, desde logo, compostas pelos que exercem trabalho predominantemente intelectual (não manual), o que essencialmente as distingue da classe operária. E, mais, as classes médias buscam uma clara diferenciação em relação à classe operária também na esfera do consumo, em seu ideário, nos seus valores simbólicos. Em relação às classes burguesas, o imaginário das classes médias frequentemente transita na esfera dos valores da classe dominante. Mas, por serem destituídas dos meios materiais e simbólicos da dominação e da riqueza, vivenciam um cenário em que a oscilação e a incerteza são mais frequentes do que a estabilidade e a ascensão. (ANTUNES, 2018, p. 59)

O estudo das classes sociais, em especial da classe média, deve levar em conta não só a materialidade da sociedade, no tocante à dimensão econômica e material, mas também às dimensões imateriais, como a função do Estado e as ideologias. Apesar de não ser o foco desse estudo aprofundar a análise sobre a classe média, acreditamos ser necessária a apresentação de alguns elementos que a configuram, como forma de compreender como a ideologia dominante se vale desses setores intermediários para garantir sua difusão e hegemonia ideológica, através de discursos pós-estruturais que abarcam as dimensões da vida e das instituições sociais, como a escola.

Observamos que essa relação não é simples, nem direta. Há uma base de fundo que as teorias sociais liberais e as grandes corporações de mídias negligenciam, por desvelar parte substancial da estrutura social, como o caráter de desertificação e concorrencial das políticas neoliberalizantes, que colocam em risco, inclusive, a condição de classe dos setores médios da sociedade.

Partimos da hipótese de que os trabalhadores e as trabalhadoras em serviços (como call-centers, telemarketing, indústria de softwares e TICs, hotelaria, shopping centers, hipermercados, redes de fast-food, grande comércio, entre tantos outros) encontram-se cada vez mais distanciados daquelas modalidades de trabalho intelectual que particularizam as classes médias e, dada a tendência de assalariamento, proletarização e mercadorização, aproximam-se daquilo que denominamos novo proletariado de serviços. (ANTUNES, 2018, p. 59)

Dessa maneira, a complexificação da classe trabalhadora, dada a criação de novas funções e especialmente o crescimento do setor de “serviços”, contribui sobremaneira para não constituir uma identidade de classe trabalhadora, situação que se evidencia mais nas “camadas” médias do emprego, com as teorias que negam o trabalhador, as classes sociais e, de forma mais ampla, a própria história.

Agora, evidentemente, podem nos lançar em rosto as diferenças de salário, o problema das transferências de mais-valia etc. Pode-se responder a essas objeções de maneira extremamente simples: da mesma maneira que há transferência de mais-valia do setor de bens de consumo para o setor de bens de produção, transferência que pode ser “distribuída” sob forma de salário; que há transferência de mais-valia para um setor inovador ou monopolístico, igualmente partilhado pelos operários que se beneficiam de taxas de salários mais elevadas; há também transferência de mais-valia para o setor de produção de “conhecimentos” tecnológicos, que beneficia, além disso, o setor de produção de conhecimentos científicos; e há igualmente transferência de mais-valia para as “esferas” novas do imaginário, do meio ambiente etc. A existência dessa transferência de mais-valia não exclui, portanto, a produção de mais-valia nesses setores e esferas também. (ALBUQUERQUE, 1977, p. 18-19)

Desse modo, lançaremos mão de um estudo mais sistemático, nos tópicos que se seguem, para conhecermos a ideologia da meritocracia, defendida pela classe média. O que buscamos demonstrar aqui é o caráter central, complexo e fragmentário do trabalho e do trabalhador, no contexto de desenvolvimentos das forças produtivas, e sua dimensão relacional com as diversas instâncias da vida. Também como forma de entender seu vínculo necessário com a teoria do valor, dentro da perspectiva marxiana, para a relação das classes sociais, e dentro da “nova” configuração do capitalismo.

Aqui vale indicar que uma variante crítica procurou dar novo fôlego às teses do fim da teoria do valor, recorrendo ao argumento da sua intangibilidade, visto que na sociedade atual, de feição “pós-industrial”, tornar-se-ia impossível quantificar e contabilizar a mediação do valor. O argumento principal dessa proposição é o de que, no trabalho, em particular nos serviços considerados imateriais, sua intangibilidade acabaria por impedir a mensuração do valor, tornando impraticável a vigência do valor trabalho e, por consequência, a criação do mais-valor. Mas o capitalismo contemporâneo parece ter jogado por terra essa possibilidade, uma vez que o valor é cada vez mais resultante de trabalho social e coletivo, complexo e combinado, predominantemente material, mas crescente em seus traços de imaterialidade, ambos presentes nas novas cadeias produtivas globais, cada vez mais imbricados e inter-relacionados. Assim, é preciso enfatizar que o trabalho imaterial se tornou também parte integrante e vital da forma-mercadoria, em vez de ser excluído do complexo processo de criação do valor que encontra vigência no capitalismo financeiro, informacional e digital de nosso tempo. Sua mensuração deixou de ser, há muito tempo, individualizada, sendo uma média social, uma vez que o valor é resultante do trabalho social, coletivo, complexo e combinado. (ANTUNES, 2018, p. 56-57)

Com a nova “morfologia” do trabalho, própria da fase monopolista do capital, há ainda mais participação da classe trabalhadora no processo de valorização do capital e da

geração de mais-valia, mesmo que de maneira indireta e por meio do “trabalho improdutivo”⁹, mas que representa parte do processo global de valorização do capital. O que nos parece certo é que a atual ofensiva do capital, para garantir as taxas maiores de lucro, não só complexificou a classe trabalhadora e média, mas também destruiu seu poder combativo, representado pelos sindicatos, movimentos sociais e partidos de esquerda revolucionários, por meio do Estado burguês neoliberal e sua estrutura jurídico-política, na sua ofensiva de retirada de direitos sociais e trabalhistas, atingindo, em maior ou menor grau, todo o universo da classe trabalhadora, seja ela manual, ou não manual e/ou intelectual.

Em suma, não é o fato de deixar traços materiais na mercadoria – os operários de transporte não deveriam, ao menos em princípio, fazê-lo; não é o fato de produzir diretamente mais-valia – pois os operários de manutenção nem sempre o fazem, como os de limpeza também não; não é o fato de fornecer um esforço contínuo diante de uma máquina complicada, pois este é exatamente o caso de um piloto de B-52; o que constitui um trabalhador em proletário é o fato de ser produtor direto no interior de relações de produção capitalistas. (ALBUQUERQUE, 1977, p. 14)

É nesse sentido que a defesa da centralidade e o estudo da “nova morfologia” do trabalho ganham importância, haja vista que o crescimento do “setor de serviço”¹⁰ e, portanto, do trabalho improdutivo não representa o fim da mais-valia, mas uma forma renovada e complexa de retirá-la, especialmente porque as novas tecnologias propiciaram um aumento exponencial da produção de mais-valia, distribuindo-a em todo o processo de produção, circulação e consumo da “mercadoria”, que impulsiona a complexificação e fragmentação da classe trabalhadora.

2.3 Um olhar sobre o sistema das classes sociais na América Latina e a revolução burguesa brasileira

Estudar as classes sociais na América Latina e seus traços de continuidade e descontinuidade não é uma tarefa fácil, dadas suas complexidades, nuances e indefinições. No escopo que se segue, temos a pretensão de identificar alguns elementos comuns que nos

⁹ Conceito marxista de trabalho que não produz mais-valia diretamente, mas indiretamente, como, por exemplo, o trabalho do professor de escola pública.

¹⁰ O setor terciário da economia é um setor econômico, na teoria dos três setores, que descreve o papel do comércio de bens e à prestação de serviços. Abrange uma vasta gama de atividades que vão desde o comércio de mercadorias à administração pública, passando por transportes, atividades financeiras e imobiliárias, serviços a empresas ou pessoais, educação, saúde e promoção social. De fato, o terciário é constituído por atividades complementares aos outros setores (primário e secundário da atividade econômica), focado na composição e adição a bens de consumo (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Setor_terci%C3%A1rio).

permitam compreender o conjunto das classes na América Latina e no Brasil, no que tange aos aspectos socioeconômicos, político-ideológicos, cultural e educacional, dentro de um corte teórico em que traremos à baila autores como Althusser, Antunes, Fernandes, Poulantzas e Saes, na perspectiva da “teoria marxista da dependência”.

A América Latina, a Ásia e a África têm em comum peculiaridades que nossos estudos não podem negligenciar. Embora não nos aprofundemos em seu caráter *sui generis*, temos como propósito demonstrar que são regiões que sofrem as mazelas, interferências e exploração do capitalismo global, particularmente dos países centrais, que buscam impor, dentro de um caráter imperialista e neocolonialista, seus interesses econômicos e geopolíticos. Imposições/manobras que foram e continuam sendo eficazes, ao longo da história recente do capitalismo, para garantir a Divisão Internacional do Trabalho favorável a essas economias e certa hegemonia da moeda, do comércio, das tecnologias de ponta e da cultural.

De acordo com Fernandes (2009), as classes sociais na América Latina, pós-revolução burguesa, ganham configurações específicas em relação às economias centrais, dado o seu caráter associado, de dependência e subordinação em relação às burguesias hegemônicas. Isso se dá pela origem senhorial e colonial que constituiu as classes altas e médias, que foram incapazes, ao longo do período de colonização, de forjar uma alternativa autônoma e democrática, que configuraria um projeto nacional autossustentado.

Seguindo a análise de Fernandes, percebemos que a dialética desenvolvida por meio da concepção de “revolução dentro da ordem e pela revolução contra a ordem” (FERNANDES, 2009, p. 14). A primeira tinha na classe trabalhadora uma visão de certa passividade, e atribuía às classes dominantes e médias o papel de constituir um projeto nacional e democrático, especialmente por meio de reformas estruturantes, que romperia com nossa condição de dependência e subordinação estrutural, dado o caráter de subserviência, elitismo de nossas burguesias e de nossa tradição colonial. No segundo caso, a revolução contra a ordem buscaria superar a ordem capitalista dependente, o subdesenvolvimento e a subordinação das sociedades latino-americanas, que representaria uma etapa importante para uma transformação mais profunda dessas sociedades.

O que coloca o dilema crucial para a América latina: ou realizar a revolução dentro da ordem, a reforma capitalista do capitalismo, visando à implantação de um conjunto de transformações capazes de superar a dependência e a subordinação estrutural; ou, ante a impossibilidade desta, abre-se espaço para a revolução contra a ordem, que já contém em sua própria origem um caráter socialista, de que foi exemplo a Revolução Cubana. Menos que reformas, nesta variante, as mutações seriam dotadas de significado marcadamente revolucionário e anticapitalista. (FERNANDES, 2009, p. 14)

Segundo Fernandes (2009), há três fatores estruturais e históricos que explicam o tipo de dominação presente na América Latina. O primeiro refere-se ao padrão de exploração colonial, que, de acordo com o autor, dentro de uma perspectiva weberiana, segue um tipo de dominação legal inerente ao sistema político externo, portanto de capitalismo mais maduro. A economia da Espanha e de Portugal, principais responsáveis pela colonização na América Latina, não eram suficientemente fortes para sustentar o financiamento das atividades mercantis. Acerca do crescimento das colônias, havia uma “parceria” com outras economias europeias, como a Holanda, no fornecimento e para investimento de capital, fornecimento de tecnologias, equipamentos e a base comercial do mercado internacional. Nesse sentido, existia uma escalada fracionária dos lucros retirados das colônias, que impunha aos movimentos emancipatórios uma luta pela independência antes de uma luta mais sistematizada pela mudança da base sócio-política de exploração.

O segundo fator está ligado à disputa das colônias pelas economias centrais, especialmente a Holanda, a França e a Inglaterra, das colônias, o que provocou a crise do sistema de exploração no final do século XVIII e início do XIX. Isso contribuiu para a desagregação das potências centrais e intermediárias que detinham o controle externo do antigo sistema colonial. Desse modo, houve a necessidade de considerar alguns setores, alocados nas cidades e vilas da população das colônias, vitimados pelo sistema de exploração colonial antigo e identificado com uma certa inatividade do poder econômico e político, de maneira que foram responsáveis por recrutar a massa que deu apoio aos movimentos de emancipação.

Por fim, o segundo tipo de dominação externa, de acordo com Fernandes (2009), e que expressa o terceiro fator estrutural e histórico surgiu como produto da desagregação do antigo sistema colonial. A Inglaterra ocupou o vácuo deixado pelo “poder imperial”, tendo como objetivo maior do comércio nessas colônias. As exportações dos produtos das colônias, especialmente as monoculturas, eram bastante atrativas economicamente, o que suscitava o interesse de controle de posições estratégicas nas esferas comerciais e financeiras, inclusive dentro de uma perspectiva de importação. A Inglaterra passa, então, a impulsionar os mercados capitalistas modernos nos centros urbanos das ex-colônias, caracterizando o que poderíamos reconhecer como neocolonialismo.

Dessa maneira, “a monopolização dos mercados latino-americanos foi mais um produto do acaso que de imposição, pois as ex-colônias não possuíam os recursos necessários para produzir os bens importados e seus setores sociais dominantes tinham grande interesse na continuidade da exportação” (FERNANDES, 2009, p. 25). A independência das colônias

possibilitou aos “produtores”, exportadores de bens primários, uma relação mais vantajosa economicamente em relação ao do que o antigo sistema colonial. No entanto, constituía bases sólidas para uma relação de dependência de nossas elites em relação às “classes exportadoras”, cumplicidade que era sustentada pela manutenção do *status quo* das classes altas e médias latino-americanas, perpetuando as estruturas econômicas constituídas sob o antigo sistema colonial, pouco distributivo com relação às camadas mais baixas da população.

Essas formas de dominação nos ajudam a entender, na contemporaneidade, o modelo de educação implementado nos países periféricos, em especial no Brasil, tendo em vista a relação de dependência e de reprodução social e internacional do trabalho. Trabalho esse que é “determinado” pelas economias centrais a partir das agências globais de fomento, as quais “orientam” as políticas educacionais que devem ser seguidas pelas economias periféricas. Assim,

[...] Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto. (DUARTE, 2008, p. 207)

Os países periféricos da América Latina, em especial o Brasil, foram impactados por essas concepções de educação, seja em sua versão tradicional ou moderna. Assim,

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação política entendida como a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. (DUARTE, 2008, p. 217)

O terceiro tipo de dominação externa ocorreu com a reorganização da economia mundial, produzida pela Revolução Industrial na Europa. O capitalismo industrial provocou novas formas de articulação das economias periféricas da América Latina, em meados do século XIX, na direção dos dinamismos das economias capitalistas centrais, calcadas no neocolonialismo anteriormente citado. As mudanças externas tornavam-se inexoravelmente uma realidade que influía de modo consistente nas esferas econômicas, da sociedade e da cultura, não apenas indiretamente, mas sobretudo diretamente, por meio de “processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa

tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina” (FERNANDES, 2009, p. 26). Posto isso, algumas ordens de conclusões tornam-se possíveis:

Primeiro, a concentração de renda, do prestígio social e do poder nos estratos e nas unidades ecológicas ou sociais que possuem importância estratégica para o núcleo hegemônico de dominação externa. Segundo, a coexistência de estruturas econômicas, socioculturais e políticas em diferentes “épocas históricas”, mas interdependentes e igualmente necessárias para a articulação e a expansão de toda a economia, como uma base para a exploração externa e para a concentração interna da renda, do prestígio social e do poder (o que implica a existência permanente de uma exploração pré ou extracapitalista, descrita por alguns autores como “colonialismo interno”). Terceiro, a exclusão de uma ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política existente, como um requisito estrutural e dinâmico da estabilidade e do crescimento de todo o sistema (essa exclusão variava, em 1964, de um quarto até a metade ou três quartos da população, conforme os países). O desafio latino-americano, portanto, não é tanto como produzir riqueza, mas como retê-la e distribuí-la, para criar pelo menos uma verdadeira economia capitalista moderna. (FERNANDES, 2009, p. 29)

Fica bastante visível que nossa condição periférica e de “atraso” é um projeto, especialmente quando observamos o tratamento dados a nossos recursos naturais estratégicos (minérios, Pré-sal/Petrobras) e ao desenvolvimento técnico-científico (petroquímico, produção de vacinas e aviões de pequeno porte – Embraer), fruto de intrigas e entreguismos (privatizações) por parte de nossas elites, através de seus representantes políticos, seja do executivo e/ou legislativo, ao mesmo tempo que atacam frontalmente a educação de qualidade no país. É da maior relevância a tese de Florestan Fernandes sobre os padrões de dominação externa na América Latina, ao discorrer sobre as configurações do capitalismo latino-americano, de dependência, subordinação e subdesenvolvimento (ou para adequar a terminologia atual, economias em desenvolvimento), oferecendo um arsenal teórico para analisarmos o caso brasileiro. Essa breve exposição do pensamento de Fernandes sobre a relação de dependência e subordinação da América Latina e o Brasil nos permite compreender como ocorrem as articulações e sobreterminações entre a base e o topo, ou seja, entre as estruturas econômicas, sociais, político-ideológicas e culturais, nas relações cotidianas, nacionais e globais.

O capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. Em ambos os casos, ele une o arcaico ao moderno e suscita seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico. Todavia, seria ilusório pensar que as diferenças de ritmos e estágios históricos expliquem por si mesmas os processos pelos quais se dá tal união e tais transfigurações. No período de

transição neocolonial, por exemplo, a modernização baseou-se largamente tanto na segregação quanto a intensificação do arcaico. As relações de trabalho de origem colonial serviram de suporte ao tipo de acumulação originária de capital que iria alimentar a eclosão do mercado capitalista moderno, a inclusão direta do mercado mundial e o esquema de produção-exportação-importação que ambos pressupunham. (FERNANDES, 2009, p. 66)

Percebe-se que Fernandes (2009) não tem uma preocupação em identificar mais especificamente os vários segmentos e/ou frações que compõem as classes sociais. Nesse sentido, trabalha em uma perspectiva de maior generalidade, na qual as classes “altas e médias” compõem um bloco quase monolítico, que expressa alguns interesses e condições de classes fortemente ligados ao desenvolvimento global, inspirados nos países de capitalismo central, em contraposição aos interesses das classes “baixas”. Embora essa perspectiva da “Sociologia geral e histórica” muito se aproxime da perspectiva weberiana de “tipo ideal”, possibilita-nos, de uma forma generalizada, identificar alguns elementos comuns e estruturantes da formação do capitalismo e das classes sociais na América Latina, tais como o caráter do capitalismo dependente e subordinado, a dependência e subordinação que caracterizam a estratificação social dentro de um patamar de privilégios de alguns setores sociais e a manutenção do *status quo* das classes dominantes e, a reboque dessas, os setores médios, sob o jugo de certa submissão vantajosa da racionalidade econômica do capitalismo global, fato este que torna essa análise tão relevante para nosso estudo. Nesse sentido,

O padrão descrito de hegemonia burguesa explica os erros e os êxitos das classes “altas” e “médias” na América Latina, tanto nos países economicamente mais adiantados quanto nos países economicamente menos desenvolvidos. Ele leva a uma política econômica (geralmente implícita ou apenas formulada mistificadamente), que permitiu o uso maciço de recursos da coletividade, através do Estado, para promover o “progresso da empresa” (nacional ou estrangeira) e não o “processo da Nação”, a “integração nacional” ou a “revolução nacional”. Ele também facilita certas transigências viscerais, pelas quais se transfere para pólos econômicos externos e para agentes econômicos estrangeiros a liderança das transições estruturais na organização da economia (como sucedeu, de maneira pouco visível, com a revolução comercial e acontece em nossos dias, de modo notório, com a revolução industrial). É nele que se funda, por fim, a filosofia exclusivista, que dá fundamento às tendências autoritárias e autocráticas das classes privilegiadas ou aos interregnos totalitários, quando se torna impossível salvar o status quo mantendo as aparências. Essa filosofia germinou e propagou-se através da formação e da consolidação da ordem social competitiva, nas condições descritas anteriormente. Supõe e impõe uma ideia-diretriz, segundo a qual os que não têm talento para manter o status atribuído ou para vencer por conta própria merecem ser excluídos e condenados à subalternização. (FERNANDES, 2009, p. 107-108)

Por outro lado,

As classes “baixas”, que lutavam com dificuldade para alcançar maior consciência de seus interesses de classes e, em especial, para desenvolver formas de solidariedade de classes politicamente eficientes, perderam momentaneamente grande parte do terreno ganho. A consolidação da democracia com participação ampliada, que parecia iminente, desviou-se de seu curso e revelou-se como ela é, uma democracia elitista, que somente intensifica e amplia a participação das classes “altas” e “médias”. (FERNANDES, 2009, p. 110)

Nesse sentido, Florestan (1975) discordava da investigação histórico-sociológica da Revolução Burguesa no Brasil, que acreditava que a crise do poder burguês se daria pela transição do capitalismo competitivo para o monopolista e, por consequência, do capitalismo comercial para o industrial. Essa concepção constitui um paradigma, que tem na burguesia nacional seu principal representante – o que levaria à crença de uma evolução gradual, linear e universalizante de que as forças acumuladas levariam naturalmente a uma autonomização e ao desenvolvimento do capitalismo interno, com orientações democrático-nacionalistas.

Essa ilusão não só fazia parte da ideologia burguesa, tal como ela se constituíra na junção da oligarquia com os novos rebentos das altas finanças, do alto comércio e da indústria. Ela era perfilhada pelo radicalismo pequeno-burguês, em suas várias ramificações (e em certo sentido, o seu principal propagador); e impregnava, de várias maneiras, as concepções táticas das diversas correntes do pensamento propriamente revolucionário na esquerda (dos anarco-sindicalistas e socialistas aos comunistas). (FLORESTAN FERNANDES, 1975, p. 215)

Décio Saes (2001a) destaca a relevância dos trabalhos de Florestan Fernandes, especialmente da obra *A revolução burguesa no Brasil*, que está entre as mais importantes da segunda geração de teóricos que se ocuparam em estudar o processo histórico brasileiro. No entanto, seus trabalhos se situavam em princípios e exigências científicas formuladas dentro da “Sociologia geral”, “Sociologia diferencial”, “Sociologia empírica”, “Sociologia sistemática” etc. Desse modo, o uso que faremos desses trabalhos terá uma funcionalidade macrossociológica e histórica, como forma de situar e identificar o objeto específico de nossa pesquisa. A não identificação de alguns sujeitos históricos, como os antiescravistas (principalmente os escravos rurais) e a classe média urbana (orientada pelas ideias cosmopolitas da meritocracia e da cidadania), contribui para uma perspectiva de revolução dentro da ordem, em que os segmentos sociais mais baixos na estratificação social pouco ou nada contribuem para o processo de revolução burguesa no Brasil e na América Latina como um todo. Assim, para Saes (2001a), Fernandes (1975), ao conceberem a revolução burguesa

no Brasil de cima para baixo, deixam de considerar o protagonismo de importantes agentes nesses processos de mudanças, tais como os escravos, num primeiro momento e as classes populares, num segundo, especialmente sobre a liderança dos anarco-sindicalistas e dos comunistas, a partir de 1922, com a criação do PCB.

Esse protagonista é aquela parte da aristocracia agrária que exerce cumulativamente atividades agrícolas e atividades comerciais de exportação; ou, numa fórmula sintética, o “fazendeiro-homem de negócios”, cujo habitat típico é a economia cafeeira paulista de meados do século XIX. Esse grupo social desempenha, segundo Fernandes, um papel revolucionário, na medida em que: a) vai adotando um comportamento econômico inspirado por motivações puramente econômicas; b) vai se convertendo ao antigo domínio senhorial numa plantação moderna de caráter mercantil; c) vai introduzindo o trabalho livre em ritmo progressivo, o que o leva afinal a promover a própria abolição da escravidão. É, portanto, nesse segmento da aristocracia agrária – os fazendeiros de café envolvidos nos negócios de exportação – que vai se desenvolver, durante o período imperial, uma “mentalidade econômica tipicamente racional com relação a fins”. (SAES, 2001a, p. 25)

Fernandes é responsável por engendrar e alçar a Sociologia, no Brasil, ao posto de disciplina acadêmica e de instrumento para entender nossa formação social. No entanto, há de se reconhecer, apesar de sua perspectiva marxista, que várias das obras de Marx e Engels ainda não tinham sido publicadas e/ou traduzidas na língua portuguesa, diferentemente dos escritos de Émile Durkheim, que tinham preponderância na ciência, e de Max Weber, que representava nesse momento a principal contraposição ao positivismo. Desse modo, a visão de Fernandes foi fortemente influenciada pelo pensamento weberiano, mesmo sendo ele um marxista (ROGÉRIO; BENEVIDES, M., 2011). Assim,

Na acepção em que tomamos o conceito, Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial. Há, porém, um ponto de partida e um ponto de chegada, e é extremamente difícil localizar-se o momento em que essa revolução alcança um patamar histórico irreversível, de plena maturidade e, ao mesmo tempo, de consolidação do poder burguês e da dominação burguesa. A situação brasileira do fim do Império e do começo da República, por exemplo, contém somente os germes desse poder e dessa dominação. O que muitos autores chamam, com extrema impropriedade, de crise do poder oligárquico não é propriamente um “colapso”, mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa. Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil, e praticamente separa (com um quarto de século de atraso, quanto às datas de referência que os historiadores gostam de empregar – a Abolição, a Proclamação da República e as inquietações da década de 20), a “era senhorial” (ou o antigo regime) da “era burguesa” (ou a sociedade de classe). (FERNANDES, 1975, p. 203-204)

O que faz com que a burguesia, ao contrário de outras classes, não forje instituições próprias de poder, se valendo-se do Estado com maior recorrência, é o fato de que “a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica no que Weber entendia como ‘poder político indireto’” (FLORESTAN FERNANDES, 1975, p. 204). A burguesia nacional é pouco dada ao espírito modernizador e empreendedor, de modo que, os setores empresariais, se valem do aparelho de Estado, para garantir crescimento econômico, sem ter que arriscar grandes montantes. O que justifica em grande medida, dentro da concepção liberal, de não empreender para uma educação mais autônoma, de qualidade e democrática e se valendo das instituições educacionais públicas e de parceria público/privado (como o Sistema “S”) para preparar os filhos da classe trabalhadora para o processo produtivo. Cabe mencionar o fato de que, ainda hoje, estamos ancorados à tradição monoculturista e de commodities para exportação, embora com grande potencial represado de produção de tecnologias e ciências de ponta.

A convergência de interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o tipo de crescimento econômico, que ambos pretendiam, e para o estilo de vida política posto em prática pelas elites (e que servia de suporte ao padrão vigente de estabilidade econômica e política). Portanto, a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisados no presente, e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos, que deveriam ser instituídos (na verdade, eles tinham existência legal ou formal, mas eram socialmente inoperantes). (FLORESTAN FERNANDES, 1975, p. 207)

Diferentemente de Fernandes, Saes (1985) considera que a revolução política burguesa no Brasil ocorreu entre os anos de 1888 e 1891, durante os processos de Abolição da Escravatura (1888), da Proclamação da República (1889) e da Assembleia Constituinte (1891). Esses processos, por meio dos quais se concretizou a transformação do Estado escravista moderno em Estado burguês, de maneira a propiciar a reprodução das relações sociais capitalista de produção, a ideia de que houve revolução burguesa lato sensu e uma stritu sensu. As peculiaridades da coexistência do “novo” e do arcaico são contradições funcionais ao nosso tipo de capitalismo. Enquanto Fernandes (1975) considera que não houve uma revolução nacional democrático-burguesa, podemos dizer que a revolução aconteceu de cima para baixo, nos termos de uma “revolução institucional”, ou seja, “o sentido da dominação burguesa se desmascara, deixando a sua natureza imperceptivelmente autocrática,

‘contra quem’ ela se faz e sua incapacidade de realizar os alvos históricos com que se identificara durante todo o período republicano” (FERNANDES, 1975, p. 220).

No caso brasileiro, a burguesia se moldou sob o tipo de capitalismo competitivo, que nasceu da confluência da economia de exportação (de origens coloniais e neocoloniais) com a expansão do mercado interno e da produção industrial para esse mercado (realidade posteriores à emancipação política e condicionantes de nossa devastadora “revolução urbano-comercial”). No entanto, a burguesia atinge sua maturidade e, ao mesmo tempo, sua plenitude de poder, sob a irrupção do capitalismo monopolista, mantidas e agravadas as demais condições, que tornaram a sociedade brasileira potencialmente explosiva, com o recrudescimento inevitável da dominação externa, da desigualdade social e do subdesenvolvimento. (FLORESTAN FERNANDES, 1975, p. 220)

É nesse sentido, já em tom conclusivo, que autores do campo da “teoria marxista da dependência” traçam alguns caminhos que nos conduziram até o presente. A exemplo de Caio Prado Júnior (1966), que destaca três problemas existentes e que se reforçam na nossa formação social desigual, impedindo mudanças estruturais.

O primeiro é o mimetismo na análise de nossa realidade histórica, que se caracteriza por uma colonização intelectual, hoje das teses dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Os protagonistas dos projetos econômicos e das propostas de reformas educacionais, a partir da década de 1990, se formaram em universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ou trabalharam nos mesmos. O segundo problema é o crescente endividamento externo e a forma de efetivá-lo pelo alto pelas frações dominantes da burguesia brasileira. E, por fim, o último constitui-se pela abismal assimetria entre o poder do capital e do trabalho, configurando uma das forças de trabalho de maior nível de exploração do mundo. (FRIGOTTO, 2007, p. 1132)

Também no objetivo de compreender a formação econômico-social brasileira, Celso Furtado apresenta sua visão crítica em relação aos rumos que o Brasil poderia ter assumido para romper com sua dependência e subordinação aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial, que obsta a construção de uma sociedade mais igual e justa. Furtado, juntamente com Florestan Fernandes (1975, 1981) e Francisco de Oliveira (2003),

rechaçam a tese dual que atribui nossos impasses para nos desenvolvermos à existência de um país cindido entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas. Pelo contrário, mostram-nos estes autores a relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou

particularidade de nossa formação social capitalista. (FRIGOTTO, 2007, p. 1132)

Essa tese contrária, inclusive, parte da esquerda. Os teóricos supracitados entendiam que, no plano estrutural, as crises nas frações da classe dominante poderiam ser superadas pela estratégia de conciliação de interesses que passava pelo arcaico e o moderno. De maneira que não são os resquícios do “atraso” que inviabilizam a mudança social qualitativamente, mas é “a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho (OLIVEIRA, 2003 apud FRIGOTTO, 2007, p. 1132)”, sendo muito usada a ideia da “modernização do arcaico”.

Dito de outra forma, os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados e em simbiose com os setores atrasados. Assim, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, uma ampliação ou inchaço do setor terciário ou da “altíssima informalidade” com alta exploração de mão de obra de baixo custo foram funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda. Quase quarenta anos depois de publicar *Crítica à razão dualista*, Oliveira (2003) atualiza a sua análise com o adendo de um novo capítulo, cujo título é “O ornitorrinco”. Para o autor, a imagem do ornitorrinco faz a síntese emblemática das mediações do tecido estrutural de nosso subdesenvolvimento e a associação subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo e os impasses a que fomos sendo conduzidos no presente. A metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num monstro em que a “exceção” se constitui em regra, como forma de manter o privilégio de minorias. As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil, observa o autor, permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social. Da mesma forma, a atual mudança técnico-científica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, torna nossa tradição de dependência e cópia ainda mais inútil. (FRIGOTTO, 2007, p. 1133)

O que demonstra para esses estudiosos que a educação nunca foi uma prioridade na sociedade brasileira, fato que fez com que Fernandes conferisse grande importância a essa temática, tanto na Constituição de 1988, como na LDB de 1996, embora nos embates com as forças liberais o projeto nacional popular tenha sido vencido. Então, mesmo abrindo brechas para pequenas alterações, a visão de educação pautada na ideologia do “capital humano”, posteriormente substituída pelo seu “parente de primeiro grau” e mais novo, a pedagogia das competências, continua ainda hegemônica. De maneira que

No âmbito do pensamento pedagógico, a relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou colocado de forma inversa tanto na ideologia do capital humano (conjuntura da década de 1960 a 1980), quanto nas teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (Ramos, 2001) e da empregabilidade (décadas de 1980 e 1990). No primeiro caso, a noção de capital humano mantém, no horizonte da classe dominante, a idéia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138)

Essas concepções demonstram uma situação difícil de ser alterada, já que o desenvolvimento e o senso crítico são barrados devido aos baixos níveis de escolaridade e ao fato de os trabalhadores que estão desempregados não investirem em sua empregabilidade, isto é, não possuem “o quantum de educação básica e de formação técnico-profissional que os constitua reconhecidos e desejáveis pelo mercado como ‘cidadãos produtivos’” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006 apud FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Dessa forma, nossa inserção na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), foi consentida pelo grande capital dentro das condições de subalternidade do capitalismo dependente, com uma hipertrofia da formação para o trabalho simples, represamento de nosso potencial técnico-científico, agora sendo alterado, em partes, pelas exigências do mercado de trabalho pautadas pelas TICs (FRIGOTTO, 2007). De modo que, há um projeto orquestrado pela burguesia nacional e estrangeira que, produz e reproduz as desigualdades, nos limites que garantem ainda mais a acumulação de capitais, que se retroalimenta da não efetivação da universalização da educação básica em níveis de qualidades aceitáveis mundialmente, mantendo-a dual, excludente e elitista, como forma de conservar os privilégios de nossas elites econômicas (FRIGOTTO, 2007).

2.4 Superestruturas, Estado e relações jurídico-políticas no sistema capitalista

Os conceitos de instituição, estrutura e aparelho, que serão mais explorados posteriormente, são de grande relevância para o desenvolvimento de nosso estudo, tornando possível sustentar que a escola, bem como os demais aparelhos da sociedade capitalista, ao assegurar o domínio ideológico dos interesses políticos e econômicos do conjunto da classe

dominante (seja ela nacional ou estrangeira), contribui para uma limitação das resistências e reações espontâneas das classes trabalhadoras (exploradas) dentro dos limites da estrutura social capitalista, e, por consequência, promovem a reprodução das relações de produção capitalista.

Sabemos que essa conceituação não é suficiente para compreendermos toda a estrutura social da sociedade capitalista. No entanto, acreditamos que essa formulação nos orientará nesse propósito, permitindo-nos apropriar das concepções de outros autores que avançaram nesse campo de estudo, podendo operacionalizar essa teoria para a análise de nosso objeto e avançarmos na direção de compreender o papel desempenhado pelas duas principais estruturas da sociedade capitalista (econômica e jurídico-política) e, dessa forma, entender melhor as implicações da implementação de um “novo” Ensino Médio no país, e quais os principais interesses que estão em disputa na relação trabalho-educação. Nesse momento da pesquisa, consideramos importante apresentar, mesmo que resumidamente, a teoria do Estado de Marx e Engels, haja vista que as análises das estruturas levantadas aqui estão assentadas nestes fundamentos.

Em primeiro lugar, como já vimos, Marx considerava as condições materiais de uma sociedade como a base de sua estrutura social e da consciência humana. A forma de Estado, entretanto, emerge das relações de produção, e não do desenvolvimento geral da mente humana, nem tampouco do conjunto das vontades dos homens. O Estado capitalista é a expressão política da estrutura de classes inerentes à produção. Desde que a burguesia, na produção capitalista, tem um controle particular da mão-de-obra no processo de produção, ela também estende sua relação de poder ao Estado e a outras instituições sociais. Em segundo lugar, Marx (diferentemente de Hegel) argumentava que o Estado, emergindo das relações de produção, não representa o bem comum, mas é a expressão política da classe dominante. O Estado capitalista é a resposta à necessidade de mediar o conflito de classe e manter a “ordem”, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia (o 18 Brumário...). Engels desenvolveu mais esse conceito, quando afirmou que o Estado tem sua origem na necessidade de controle das lutas sociais entre os diferentes interesses econômicos e que este controle é desempenhado pela classe de maior poder econômico na sociedade. [...] Em terceiro lugar, Marx e Engels enfatizaram o Estado como um aparelho repressivo da burguesia: um aparelho para legitimar o poder, para reprimir, para forçar a reprodução da estrutura de classe, das relações de classe. Mesmo o sistema jurídico é um instrumento de repressão e controle, desde que estabelece as regras de comportamento e as impõe, de acordo com os valores e normas da burguesia. (CARNOY, 1984, p. 20-21)

É nesse sentido que se faz relevante compreender o funcionamento da correspondência entre o Estado burguês e as relações de produção capitalista. Nos remetemos às principais formulações teóricas no âmbito do materialismo histórico e dialético, atentando-nos à

estrutura econômica e jurídico-política, sem deixar de reconhecer as outras instâncias, bem como sua importância na totalidade social. Essas dimensões são imprescindíveis para compreendermos a relevância da estrutura educacional, em especial a ideologia hegemônica que o Estado e seus agentes reproduzem através do conjunto das políticas educacionais, assim como a cooptação dos agentes envolvidos nesse processo, seus embates e contradições. Poulantzas descreve, em poucas palavras, as relações entre as dimensões econômica e jurídico-política do Estado burguês, perpassadas pelas ideologias dominantes e seus efeitos, como se lê na citação abaixo.

Deste modo, este Estado apresenta-se constantemente como a unidade propriamente política de uma luta econômica, a qual manifesta, na sua natureza, esse isolamento. Apresenta-se como representativo do “interesse geral” de interesses econômicos concorrenciais e divergentes que ocultam aos agentes, tal como por eles são vividos, o seu caráter de classe. Por via de consequência direta, e por intermédio de todo um funcionamento complexo do ideológico, o Estado capitalista oculta sistematicamente, ao nível das suas instituições políticas, o seu caráter político de classe: trata-se, no sentido mais autêntico, de um Estado popular-nacional-declasse. Este Estado apresenta-se como a encarnação da vontade popular do povo-nação, sendo o povo-nação institucionalmente fixado como conjunto de “cidadãos”, “indivíduos”, cuja unidade o Estado capitalista representa, e que tem precisamente como substrato real esse efeito de isolamento que as relações sociais econômicas do M.P.C. manifestam. (POULANTZAS, 1977, p. 129)

Antes de adentrarmos a reconstituição marxista da base econômica e jurídico-política da sociedade capitalista, é necessário esclarecer que, em primeiro lugar, apesar da dimensão da produção material e da estrutura jurídico-política exercerem papel preponderante dentro de uma formação social, não são essas dimensões determinantes em todas as esferas da realidade social. Essas dimensões exercem o papel de “gerenciadoras” e “reguladoras”, no sentido de definir a estrutura da realidade social que desempenhará tamanha tarefa, o que poderá ser compreendido dentro de um dado contexto histórico, político, social e cultural.

Podemos dizer que a formação social da sociedade capitalista não é composta exclusivamente por relações de produção capitalista, embora elas representem majoritariamente o conjunto das relações estabelecidas nesse modelo de sociedade. Quando afirmamos que só o Estado burguês propicia as condições de reprodução da sociedade capitalista, estamos de acordo com a perspectiva de que, no conjunto das relações e instâncias de um modo de produção, o modelo de Estado é imprescindível para a reprodução do modelo de sociedade, no sentido de conceber que um só existe por meio do outro, como afirma Décio Saes. Daí

a impossibilidade de levar em conta e analisar com profundidade a radical transformação política ocorrida, nas diferentes formações sociais, durante o processo de passagem ao capitalismo (e não, no final do processo). Ou seja, o estudo histórico das Revoluções (políticas) burguesas particulares traz problemas à tendência economista/mecanicista; concebendo a transformação do Estado como um reflexo retardado da transformação das relações de produção, tal tendência não pode admitir expressamente que a formação de uma nova estrutura jurídico-política (Revolução política burguesa) ocorra antes da dominância de novas relações de produção. (SAES, 1996, p. 22,).

Desse modo, acreditamos ser equívocado conceber as outras dimensões da realidade humana como simples reflexo causal da esfera material ou econômica – equívoco comum dentro e fora do marxismo, de modo que uma visão economicista e mecanicista do marxismo não nos permite ver a estrutura jurídico-política representada pelo Estado, e, no nosso caso específico, o Estado burguês. Cabe aqui outro esclarecimento, tendo em vista que vários autores utilizam Estado burguês como sinônimo de Estado capitalista. A nosso ver e, de acordo com Décio Saes, o termo mais correto é Estado burguês, não só por estar ligado à expressão clássica da teoria marxiana, mas também por entender que o conceito de Estado capitalista se apresenta de forma genérica para definir as diversas formas de Estado capitalista, como o Estado absolutista, o Estado despótico, dentre outros. Isso não quer dizer que o Estado burguês não opere de diferentes formas, mais democráticas ou mais autoritárias. Por esse viés,

é o Estado burguês que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas. É nesse sentido que o Estado burguês organiza de um modo particular – o modo burguês – a dominação de classe: as condições ideológicas por ele criadas definem um tipo particular de dominação de classe, a dominação burguesa. É o desempenho dessa função particular que define, fundamentalmente, o Estado burguês; a mera referência a uma função técnica, econômica, ou de acumulação pouco pode agregar a essa definição. (SAES, 1996, p. 50)

Na interface com a estrutura econômica, o Estado burguês cria uma estrutura complexa, denominada estrutura jurídico-política. A ótica marxista (Poulantzas e Saes) e marxiana considera a base econômica da sociedade capitalista como forma de compreender essas duas principais instâncias do modo de produção capitalista. Dizemos que o produtor direto, não proprietário dos meios de produção, é extorquido em seu sobretrabalho pelo proprietário dos meios de produção, não trabalhador, configurando a primeira relação de propriedade em sentido estrito.

O segundo momento, da extorsão do sobretrabalho consiste na separação entre o produtor direto e os meios de produção, ou seja, o não controle do produtor direto, das

condições naturais de trabalho, específico da produção capitalista. Tal princípio expressa uma concepção pacificada e relevante dentro do marxismo. As relações estabelecidas entre as duas classes fundamentais e meios de produção representaram uma das principais mudanças para o engendramento da sociedade capitalista. Desse modo, o escravismo, o feudalismo e o capitalismo são semelhantes ao extorquirem o sobretrabalho do produtor direto. No entanto, o último se diferencia dos demais por promover a separação entre produtor direto e meios de produção.

De um lado, a natureza da relação entre o produtor direto e os meios de produção afasta o capitalismo do escravismo e do feudalismo: se as relações de produção capitalista se caracterizam pela separação entre o produtor direto e meios de produção, tanto as relações de produção escravistas como as relações de produção feudais se caracterizam pela unidade de ambos. (SAES, 1996, p. 23)

Conforme Saes (1996), a existência desse duplo aspecto, a saber: relação entre o produtor direto e o proprietário dos meios de produção, bem com a separação do produtor direto e os meios de produção, nas relações de produção capitalistas, define o papel do Estado burguês na reprodução dessas relações, bem como a qualificação da estrutura jurídico-política que a torna possível.

A extorsão do sobretrabalho do produtor direto assume a forma de compra e venda, através do pagamento de um salário, fazendo com que a força de trabalho se torne uma mercadoria. Tendo em vista que o proprietário dos meios de produção pagou pelo uso dessa força de trabalho, cria-se a ilusão (que produz efeitos reais) de que é estabelecida uma troca de equivalentes entre o produtor direto e o proprietário dos meios de produção. Saes (1996) ainda sustenta que, para que a troca desigual se concretize, é necessário que a força de trabalho circule no mercado como se fosse uma mercadoria, caracterizando uma contradição no processo real. A repetição constante do encontro, no mercado, entre produtor direto (vendedor) e proprietário dos meios de produção (comprador da força de trabalho), garante a renovação dessa ilusão e, naturalmente, a permanência de seus efeitos reais.

No entanto, para que entendamos como se processa a renovação dessa ilusão, temos que recorrer não à esfera produtiva, mas à esfera do direito, e é aí que podemos compreender mais consistentemente a correspondência entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas.

A força de trabalho só pode figurar no mercado a título de mercadoria quando é colocada à venda por seu próprio possuidor. Para que seu possuidor a venda como mercadoria, é preciso que possa dispor dela e que

ele seja, conseqüentemente, livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor do dinheiro se encontram no mercado e entram em relação frente a frente, um com outro, como possuidores absolutamente iguais, diferindo apenas no fato de que um é comprador e o outro vendedor; isso quer dizer que ambos são pessoas juridicamente iguais. Esse trato só pode durar com a condição expressa de que o possuidor da força de trabalho não a venda senão por um tempo determinado. Porque se ele a vendesse como um todo, de uma só vez, vender-se-ia a si próprio e se transformaria, de homem livre, em escravo e, de possuidor de mercadoria, em mercadoria. A segunda condição essencial para que o possuidor de dinheiro encontre no mercado a força de trabalho a título de mercadoria é que o possuidor da força de trabalho, invés de poder vender mercadorias nas quais seu trabalho seja incorporado, veja-se ao contrário obrigado a colocar à venda sua própria força de trabalho, que existe apenas em seu corpo e em sua pessoa viva. (MARX, 1982, p. 30)

Saes é um dos autores marxistas brasileiros que mais avança na teoria do Estado burguês. Para entendermos esses avanços, é necessário retomarmos o segundo aspecto das relações de produção capitalistas: a separação do produtor direto dos meios de produção. A grande indústria moderna gerou a dependência, no processo de trabalho, entre os produtores diretos até o processo final da produção, principalmente devido à presença da máquina. Entretanto, foi o que diferenciou a independência existente em outras formações histórico-sociais anteriores, como, por exemplo, o trabalho do artesão no período do feudalismo. Diante disso, nos deparamos com a primeira grande dúvida: como explicar a dupla condição do trabalhador, de dependência e independência?

Para compreendermos essa equação referente à dependência e independência do produtor direto no processo de trabalho, típico da grande indústria moderna e tão estudada e polemizada por autores desse campo, valer-nos-emos justamente das análises de Saes, nas retificações que fez na obra de Poulantzas (*Poder político e classes sociais*, de 1977). Ao analisar as contradições próprias da sociedade capitalista, Poulantzas observa a formação, no produtor direto, de duas tendências permanentemente em luta: a tendência ao isolamento e a tendência à ação coletiva. Sabendo que as duas tendências estão num constante embate, conclui que a esfera que garante a predominância da tendência ao isolamento do produtor direto, em detrimento da ação coletiva, é o efeito neutralizador que advém do Estado. Diferentemente de Poulantzas, Saes entende que

Não é a estrutura objetiva do processo de trabalho que determina a dominância de uma das tendências em luta sobre a outra. A tendência do processo direto ao isolamento só pode predominar se uma outra esfera, diferente da esfera da produção, neutralizar a tendência oposta. Esse *efeito neutralizador* provém da esfera do Estado. (SAES, 1996, p. 29, grifo do autor)

Remontando à concepção de correspondência entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas, e tendo exposto o duplo aspecto das relações de produção capitalistas, chegamos a um dos objetivos dessa parte do estudo, que é a compreensão do que é o Estado burguês. O Estado é qualificado como burguês “quando cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas” (SAES, 1996). Isso acontece quando o Estado desempenha a dupla função de individualizar os agentes da produção (produtor direto e proprietários dos meios de produção) e neutralizar, no produtor direto, a tendência à ação coletiva. Assim Saes descreve as funções do Estado burguês:

a) Individualizar os agentes da produção (produtores diretos e proprietários dos meios de produção), mediante a sua conversão em pessoas jurídicas: isto é, sujeitos individuais aos quais se atribuem direitos e uma vontade subjetiva. Essa individualização confere à troca desigual entre o uso da força de trabalho e o salário a forma de um ato de vontade realizado por iguais: isto é, um contrato de compra e venda de força de trabalho. Uma vez imposta ao produtor direto à definição da prestação do sobretabalho como um ato de vontade, essa troca desigual pode se renovar continuamente, sem que seja necessário o exercício de uma coação extra-econômica (isto é, uma coação distinta daquela exercida pela pura necessidade vital) sobre o produtor direto.

b) Neutralizar, no produtor direto, a tendência à ação coletiva, decorre do caráter socializado do processo de trabalho, e determinar, por esse modo, a predominância, no produtor direto, da tendência ao isolamento, decorrente do caráter privado assumido pelos trabalhos nesse processo. Se a primeira função produz efeitos tanto sobre o produtor direto como sobre o proprietário dos meios de produção, esta segunda função produz, fundamentalmente, efeitos sobre o produtor direto. Pela primeira função, o Estado burguês coloca o produtor direto, no mercado de trabalho, como sujeito individual, dotado de vontade e de direitos; por esta segunda função, o Estado neutraliza a tendência dos produtores diretos a se unirem num coletivo antagônico ao proprietário dos meios de produção: a classe social. (SAES, 1996, p. 30-31)

Também é necessário dizer, pautado pelos estudos de Poulantzas e Saes, que o Estado organiza outro coletivo, oposto à classe social, que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução da sociedade capitalista, que é o coletivo Povo-Nação. Essa coletividade, delimitada pelo espaço geográfico, e, em parte, pela identidade cultural mais específica, contrapõe-se ao objetivo emancipatório do produtor direto. Isso não significa negar a importância das particularidades regionais e nacionais para empreender uma organização popular emancipatória, mas compreender o quanto o dispositivo nacionalista e o patriotismo são utilizados como uma força e uma ideologia conservadora para manter as estruturas de classes. Não é à toa que esse expediente está sendo usado atualmente em nossa sociedade.

De um lado, esse coletivo, por meio do contrato de trabalho, favorece o isolamento no mercado ou o próprio parcelamento dos trabalhos privados específicos da grande indústria moderna. Por outro lado, ele reproduz esse isolamento ao impedir a formação de um coletivo combativo na esfera da produção por parte do produtor direto, criando outra ilusão que produz eficientes efeitos reais: a falaciosa parcialidade do Estado burguês, que, segundo essa concepção, atende aos interesses comuns.

Quando, dentro da tradição marxista, o objetivo do Estado burguês é de apaziguar e/ou inviabilizar a luta de classe entre os produtores diretos e os proprietários dos meios de produção, cria-se também a ilusão de ambos os grupos estarem envolvidos num interesse geral maior, que desconsidera e/ou camufla os interesses particulares das classes sociais em luta. Tais recursos, considerados necessários à manutenção da ordem posta, são utilizados diuturnamente pelos “gerentes e ideólogos” do capital, como também pelos teóricos que negam a existência das classes sociais e da centralidade do trabalho. Sem falar em outras estratégias, como as nomeclaturas adotadas pelas empresas para designar os indivíduos: colaboradores, parceiros, empreendedores...

O Estado burguês, ao representar a unidade (vale dizer, proceder à unificação formal ou aparente) dos membros das classes sociais antagônicas no Povo-Nação, desempenha a função de neutralizar a tendência à formação de comitês de fábrica, sindicatos operários, partidos revolucionários; isto é, de atomizar os produtores diretos, conservando-os num estado de massa (individualismo, concorrência no mercado de trabalho), e impedindo a sua constituição em classe social (na fábrica, num ramo da indústria, etc.). (SAES, 1996, p. 32)

Apesar de Saes reiterar/ratificar/corroborar, em linhas gerais, as análises empreendidas por Poulantzas, inclusive no que concerne ao duplo efeito (de isolamento e de neutralização da ação coletiva) da estrutura jurídico-política do Estado burguês sobre os agentes da produção, difere desse autor no que diz respeito à qualificação do efeito de representação da unidade.

Para Poulantzas, a unificação aparente de todos os agentes da produção num Povo-Nação parece nada agregar ao isolamento – predominante sobre a interdependência – do produtor direto no processo de trabalho capitalista; é o que, pelo menos, indica a sua afirmação de que, no capitalismo, a estrutura jurídico-política sobredetermina a estrutura do processo de trabalho. Nossa análise procurou, ao contrário, qualificar a função neutralizadora da representação da unidade: dissolução da classe social, através da constituição do Povo-Nação. (SAES, 1996, p. 33)

Coadunamo-nos com Saes na leitura que ele faz do coletivo Povo-Nação, pois entendemos que a classe dominante, ao forjar esse coletivo, consegue, além de camuflar seus interesses de classe, evitar a “luta de classes”, na medida em que a redireciona para outros interesses, dificultando ou inviabilizando a constituição da “consciência de classe” num sentido mais amplo.

Conclui-se, nesse ponto, que, enquanto a primeira função do Estado burguês converte os agentes da produção em pessoas jurídicas, portadoras de direitos e vontades subjetivas, portanto, em sujeitos individuais, a segunda função neutraliza, no produtor direto, a tendência à ação coletiva, própria do caráter socializado do trabalho, existente na grande indústria moderna. Dessa forma, contribui para a predominância da tendência ao isolamento.

Enquanto a primeira função produz efeitos sobre os proprietários ou não dos meios de produção, garantindo à troca desigual (salário X força de trabalho) um caráter de igualdade e, ao mesmo tempo, sua renovação continuada, sem o exercício de uma coação externa ao aspecto econômico da necessidade de subsistência, a segunda função do Estado burguês, ao propiciar a predominância da tendência ao isolamento, inviabiliza a tendência dos produtores diretos a se juntarem num coletivo oposto aos interesses dos proprietários dos meios de produção e a não se converterem ideologicamente em classe social; aspecto esse, inclusive, facilmente perceptível nas organizações profissionais e políticas da atualidade, especialmente aquelas que, em tese, têm o objetivo de defender os interesses da classe trabalhadora.

Essa concepção permite-nos entender por que os trabalhadores não rompem com sua condição de explorados, mesmo sendo maioria, situação que ocorre também com os trabalhadores da educação e de diversos setores produtivos. Nesse sentido, poder-se-á analisar a função desempenhada pela estrutura social e também pelo Aparelho de Estado, orientando e determinando as políticas educacionais, e identificar as ideologias e agentes envolvidos nesse processo, temas que estarão reservados para os próximos capítulos.

Antes disso, vale lembrar/pontuar, com base em Marx e Engels, que Lenin já havia formulado uma teoria do Estado burguês (Estado e Revolução), considerando-o como órgão da classe dominante que visa conciliar o conflito entre as classes, condição que inviabiliza o processo de transformação e enfraquece a luta de classe, favorecendo as posições de classes, na medida em que cria a ilusão de que todos poderão participar das instâncias decisórias da sociedade, não levando em consideração a estrutura de toda formação social, seus aparelhos e ideologias, e colocando a necessidade de destruição do Estado burguês. “Caracterizando dessa forma o Estado, não é surpreendente que a escola pública não tenha tido uma função importante na análise de Marx ou Lenin sobre o capitalismo (LENHARDT, 1979; SARTI,

1979). Ambos certamente entenderam a natureza classista da escola em todos os níveis do sistema educacional” (CARNOY, 1984, p. 23).

2.5 Direito e burocratismo – elementos centrais da estrutura jurídico-política do Estado burguês

2.5.1 Sobre o direito burguês

O direito burguês, na sociedade capitalista, desempenha papel profícuo para a reprodução das relações de produção capitalistas e o faz por meio da estrutura jurídico-política do Estado burguês, ao disciplinar e regulamentar as relações entre os diversos agentes da produção, instaurando a previsibilidade das relações entre os agentes e, ao mesmo tempo, a possibilidade de repetição das mesmas, como já foi estudado por Saes (1996). Algo que merece um destaque entre o direito burguês e o direito presente em formações sociais anteriores é o fato de ambos conferirem um tratamento igual aos desiguais, diferentemente do tratamento desigual aos desiguais, próprio de sociedades escravistas ou feudais. Embora essa caracterização pareça algo natural nos tempos atuais, seus desdobramentos repercutiram de forma eficiente para garantir as relações de produção capitalistas.

No direito escravista, o proprietário dos meios de produção é dotado de vontade subjetiva. O mesmo não acontece com o produtor direto, que é submetido à pessoa do proprietário dos meios de produção como sua propriedade e tratado como “coisa”. Dessa forma, ao proprietário é atribuída a capacidade de praticar atos, e a propriedade, no caso dos escravos, será objeto de tais atos, numa relação entre quem é capaz ou incapaz, no dizer de Saes (1996). Relações que perduraram por centenas de anos e que serviram, inclusive, de base para constituição da racialização e dos preconceitos étnicos presentes ainda hoje em nossa sociedade, assim como as visões evolucionistas e imperialistas de vários Estado-Nação, próprias do velho e do novo colonialismo.

No direito feudal, tanto os proprietários dos meios de produção como o produtor direto são capazes de praticar atos. As atribuições eram desiguais, de capacidades desiguais, e configuravam formas de privilégios do proprietário dos meios de produção e de obrigações do produtor direto (SAES, 1996). Elementos que também observamos na sociedade atual, como o direito burguês de atribuir igualdade formal, mas não concretamente.

Feito isso, temos condição de estabelecer a unidade e a diferença entre os direitos acima descritos e o direito burguês, imprescindíveis nesse trabalho.

O direito burguês representou uma ruptura com os direitos anteriormente mencionados, por atribuir igualdade jurídica entre o proprietário dos meios de produção e o produtor direto, sendo ambos dotados de vontades subjetivas e capazes de praticar os mesmos atos (SAES, 1996). A atomização dos agentes da produção na esfera jurídica tem uma implicação importante e, ao mesmo tempo, nefasta para o produtor direto, visto que a ilusão de igualdade atinge uma dimensão abstrata jurídica, não avançando para uma igualdade de fato, ou substantiva. Os efeitos reais produzidos por essa ilusão de igualdade abarcam a base e o topo (infra e superestrutura) da sociedade capitalista, por meio do Estado burguês.

Entende-se que a não efetivação de justiça social é tida pela maioria como uma questão individual (incompetência do indivíduo, incapacidade gerencial, utilização inadequada das regras jurídicas e demais questões nessa mesma ordem), suprimindo ou camuflando os elementos da dimensão coletiva, como noção de classe, social, política e ideológica, presente na realidade concreta.

Por isso, a chamada “consciência jurídica” cumpre papel chave na sociedade burguesa. Ela expressa, em nível ideológico, a “visão jurídica do mundo”, um fenômeno tipicamente moderno e que nada mais é do que o sucedâneo da “concepção teológica do mundo” para justificar e efetivar o controle social. (FEITOSA, 2012, p. 108-109)

De forma que podemos afirmar que o Estado burguês atua como instituição, estrutura e a aparelho. Como instituição, dispõe de um conjunto de normas impositivas aos agentes da produção, conferindo às múltiplas relações um caráter repetitivo. O direito burguês não se reduz à lei escrita, compartmentada em Constituições, Medidas Provisórias, Leis, Decretos, Resoluções, entre outros preceitos legais, mas compreende também sua aplicação conforme a estrutura jurídica burguesa, que representa a organização material e humano-coletiva. Ou seja, o poder judiciário, que é constituído pelos juizes, desembargadores, ministros, tribunais, entre outros, é também um Aparelho de Estado (SAES, 1996), dentro de uma perspectiva althusseriana. Assim, como estrutura – na medida em que sua dimensão imaterial atua de forma prescritiva, dentro de uma ideologia de classe e que se apresenta na forma da estrutura jurídica burguesa, a lei e o processo de aplicação da lei, da qual o Estado burguês é o grande “gerenciador”, expressão de sua dimensão política e jurídica –, o direito compõe o que entendemos por estrutura jurídico-política do Estado burguês.

O direito burguês, ao definir os agentes da produção como sujeito, faz com que a troca desigual entre o uso da força de trabalho e o salário assume a forma de uma troca de equivalentes, resultante do livre encontro de suas vontades individuais: o contrato de compra e venda da força de trabalho.

Nessa medida, é uma estrutura jurídica particular – a do direito burguês, caracterizada pelo tratamento igual aos desiguais – que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas. (SAES, 1996, p. 38)

Assim, o direito burguês representa uma das principais estruturas da sociedade capitalista por atribuir tratamento igual aos desiguais, mesmo que no plano formal. Cria as condições ideológicas necessárias à sociedade capitalista, através da “ilusão” das trocas de equivalentes e dos sujeitos de direitos, redirecionando as desigualdades de ordem social, política e cultural para os indivíduos e suas vontades particulares. Além disso, esse direito cria dificuldades para a organização da classe trabalhadora, na medida em que elimina ou obscurece “a luta de classe”.

O direito burguês acentua, inclusive, as divisões entre os trabalhadores manuais e não manuais, e reforçando o seu não reconhecimento como classe social – aspecto que dificulta sua organização mais sistemática e combativa, em partidos políticos, sindicatos, etc. – faz com que a complexificação da classe trabalhadora, impulsionada principalmente pela intensa divisão social do trabalho, ganhe níveis mais elevados, setorizando, ainda mais, os vários segmentos da classe trabalhadora. Menciona-se, ainda, a cobertura da ideologia liberal, inserida nos partidos, nos movimentos sociais e na sociedade civil organizada, de maneira geral, ao ponto de não reconhecer uma possibilidade de transformação fora das eleições e do direito burguês, em que a radicalização e o rompimento com a sociedade de classe não é uma opção para a maioria.

2.5.2 O burocratismo burguês

O Aparelho de Estado burguês é, assim como os tipos históricos de Estado anteriores, um conjunto de recursos materiais/humanos (embora cada um os organize de modo particular), utilizado na conservação da extorsão do sobretrabalho, garantindo a exploração de uma classe sobre outra. Segundo Saes (1996), as forças armadas e as forças coletoras são imprescindíveis para viabilizar essa dominação, constituindo o que entendemos por Aparelho de Estado. Nesse sentido, o burocratismo deve ser entendido como esse modo particular, utilizado pelo Estado burguês para organizar as forças armadas e coletoras.

Por um lado, se vale da não monopolização das tarefas do Estado, permitindo, ao menos em tese, a inserção de sujeitos oriundos da classe explorada, visto que os principais mecanismos de controle são de origem socioeconômica, como, por exemplo, o não acesso à

escola de “qualidade” e a não aprovação nos concursos públicos para cargos de maior relevância para o Estado. Por outro lado, a hierarquização das tarefas do Estado, baseada em critérios formalizados de competência, possibilita o compartilhamento do conhecimento. A primeira norma fundamental permite a separação dos recursos materiais do Estado e dos proprietários dos meios de produção, dando caráter aparente de neutralidade e impessoalidade, já que os componentes humanos do aparelho estatal fizeram prova formal de competência para tanto, fato que se torna mais relevante a partir da ideologia do mérito. A segunda norma fundamental, ao hierarquizar as tarefas pelo nível de competência exigido, expressa o caráter despótico do Estado no desempenho de suas tarefas, garantindo a compartimentalização vertical descendente e a ocultação do saber dos funcionários (SAES, 1996). Saes assim sintetiza as duas normas:

I) Não monopolização das tarefas do Estado – forças armadas, forças coletoras – pela classe exploradora (proprietários dos meios de produção); ou não proibição do acesso, a essas tarefas, de membros da classe explorada (produtores diretos).

II) Hierarquização das tarefas do Estado segundo o critério formalizado da competência, isto é, do nível de conhecimento ou saber exigido daqueles que se dispõem a desempenhá-las. (SAES, 1996, p. 40)

O burocratismo está presente em diversos setores do Estado: na Administração, no Exército, no Judiciário. O judiciário talvez seja o melhor exemplo dessa forma particular de organização, que é a expressão prática da sociedade capitalista, pois, de um lado, concretiza o direito, e de outro, se organiza internamente segundo as normas do burocratismo, compondo a estrutura jurídico-política do Estado burguês, de acordo com os estudos já mencionados. A diferença entre o direito e o burocratismo burguês não exclui sua unidade, de forma que um só existe por meio do outro. Podemos afirmar que sem a individualização dos agentes da produção e sua igualização jurídica, seria impossível liquidar a monopolização das tarefas do Estado e ainda garantir a dominação de classe.

Nesse momento, é possível entender que o burocratismo se distingue, analiticamente, da burocracia. “Essa é a categoria social dos funcionários, civis ou militares: aquele é o sistema de organização que enquadra as práticas dos funcionários e determina a formação de uma tendência ideológica própria a essa categoria” (SAES, 1996, p. 44). O burocratismo domina duplamente a burocracia por lhe conferir unidade de ação e definir o seu interesse político particular, ou seja, a unidade de ação representa o caráter despótico das normas do burocratismo, expressa pela hierarquização das tarefas, compartimentalização vertical descendente, ocultação do saber, necessário ao isolamento de cada funcionário e à

subordinação ao seu superior imediato, elemento peculiar da sociedade capitalista, como pode ser visto na hierarquia dos funcionários de qualquer órgão do Estado.

Essa disposição favorece a execução das tarefas imposta pelo topo da burocracia, limitando as práticas dos funcionários, que variam apenas conforme o ritmo e os instrumentos adotados. Por outro lado, o burocratismo define o interesse político particular da burocracia a partir das normas despóticas do burocratismo, que constitui a ideologia particular dos funcionários. Isso propicia uma tendência desses funcionários a lutar pela conservação ou desenvolvimento do despotismo de Estado, em particular do burguês, visto que ela impossibilita a oposição da maioria dos funcionários públicos, que poderia ser rompida por organizações próprias da classe trabalhadora. Porém, na maior parte das vezes, encontra-se em estágio de letargia, de maneira que a concepção do indivíduo se impõe e, no caso da burocracia de Estado, o topo da pirâmide define a execução e o parcelamento das tarefas, de maneira a não se tornar objeto geral do conhecimento popular, nem de todos os funcionários.

Esse entendimento é a chave para a compreensão da atual composição dos trabalhadores em educação, mais especificamente aqueles trabalhadores alocados nas unidades escolares que pretendemos compreender para os fins desta pesquisa, como os gestores. A função de gestores e cogestores de instituições educacionais, geralmente, é desempenhada por pessoas que ocupam “cargos comissionados” (de “confiança”, com regras próprias para sua investidura). Pela importância estratégica do cargo na relação que estabelece com a comunidade escolar como um todo, o desempenho dessa função possui relevância no que tange à manutenção do burocratismo, definindo o interesse político particular da burocracia. Nas palavras de Saes,

Isto quer dizer que as normas despóticas do burocratismo constituem, elas próprias, a ideologia particular dos funcionários: e que, portanto, estes tendem a lutar principalmente pela conservação ou desenvolvimentos do despotismo de Estado; hierarquização das tarefas segundo o critério dos níveis de conhecimentos, compartimentalização vertical descendente, ocultação do saber. Ou por outro: o interesse político particular da burocracia é a conservação/desenvolvimento do Estado burguês. Pode, portanto, acomodar-se, alternativamente, à defesa da propriedade privada dos meios de produção ou à defesa da propriedade estatal dos meios de produção; mas é radicalmente inconciliável com qualquer proposta socialista de “destruição” do aparelho de Estado burguês (liquidação da burocracia profissional, rotatividade, controle democrático, fim dos privilégios salariais e da hierarquia de competências etc.). (SAES, 1996, p. 45-46)

Nesse sentido, percebe-se a importância desempenhada pelo Aparelho de Estado sob a égide do burocratismo burguês, na medida em que são resguardados os interesses da defesa da

propriedade privada ou estatal dos meios de produção, inconciliável com qualquer proposta de transformação da estrutura social total. Por outro lado, favorável à manutenção do Aparelho de Estado burguês no que diz respeito à permanência da burocracia profissional, observa-se a não rotatividade, a pouca “gestão democrática” concreta, a manutenção dos “privilégios” salariais (lançando mão, inclusive, de critérios de bonificações discricionárias) para setores estratégicos para reprodução da ideologia do Estado burguês e da hierarquia de competências.

A predominância do burocratismo sobre a burocracia permite que os interesses materiais e a origem de classe variem apenas dentro dos limites estabelecidos entre a unidade de ação e o interesse político particular, tendo em vista o poder da ideologia (do burocratismo) sobre os indivíduos e o papel que eles desempenham dentro do Aparelho de Estado.

Nesse sentido, o direito burguês individualiza os agentes da produção, produtores diretos ou não, e, por meio de uma relação articulada com o Estado burguês, neutraliza no produtor direto a tendência à ação coletiva, oferecendo outro coletivo, o Povo-Nação, contrário a constituição da “luta de classes”. Combinada a isso, a ideologia do burocratismo garante, no âmbito do Estado, por meio de seu aparelho e sua estrutura, uma organização própria para a manutenção da sociedade capitalista.

3 ESTRUTURAS, INSTITUIÇÕES, APARELHOS E HEGEMONIA: SUAS INTERAÇÕES E DINÂMICAS NA MATERIALIZAÇÃO DA IDEOLOGIA HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO

3.1 Para uma leitura das estruturas por meio da epistemologia marxista

Optamos, nesse estudo, pensar a sociedade sob o viés das estruturas, assim nossa discussão se orienta por uma categoria analítica do campo epistemológico do marxismo. Desse modo, buscamos entender, à luz da corrente althusseriana, especialmente através do cientista político brasileiro Décio Saes, os conceitos de estrutura, instituição e aparelho, conceitos imprescindíveis e estruturantes desse trabalho, haja vista nossa pretensão de examinar alguns dos mecanismos mais subterrâneos do Estado presentes na composição das classes sociais e, por consequência, da educação como instância relevante da sociedade.

Podemos dizer que as instituições consistem em um conjunto de regras jurídicas que orientam oficialmente o comportamento dos agentes de um sistema, seja ele escolar, familiar, sindical ou qualquer outro submetido ao aparato jurídico-político do Estado burguês, como afirma Saes (2013). A estrutura, por sua vez, se compõe de um conjunto de valores que induzem inconscientemente a prática dos agentes do sistema, mantendo-os conectados aos valores predominantes da sociedade capitalista. Já o aparelho corresponde a um conjunto de recursos materiais e humanos que se combinam na implementação de práticas sociais específicas, sejam elas econômicas, estatais, escolares ou religiosas (SAES, 2013).

De forma ainda preliminar, ainda segundo Saes (2013), essas distinções se tornam relevantes na medida em que nos permitem avançar para uma compreensão totalizante da realidade social, escapando das armadilhas do imediatismo, que só nos permite uma compreensão aparente e superficial da realidade social. Quando o analista concebe um “órgão” do Estado apenas como instituição, desconsiderando que ele se constitui como um aparelho “especializado” e também se define em nível da estrutura, acaba contribuindo para a omissão de importantes elementos de sua constituição, e só deixando ver sua dimensão mais superficial. Embora o conceito de instituição revele a dimensão jurídica formal da sociedade atual, não pode ser entendido como a totalidade dessa realidade, tampouco como o seu nível mais importante, mas sim como o “conjunto de regras formais de ação, corporificadas em documentos legais (regimento, regulamento etc.) que prescrevem um comportamento ‘oficial’ para todos os agentes do sistema escolar” (SAES, 2013, p. 283).

Os estudos que tomam as instituições como elemento central acabam por apresentar uma análise “restritiva” das relações sociais, desenvolvidas na sociologia institucionalista e nas ciências jurídicas, não dando conta de responder à complexidade da realidade social em geral e de uma dada realidade em particular. Assim, na visão do autor supracitado, o modo pelo qual é utilizado o conceito de instituição expressa muito mais o seu caráter ideológico de “superfície”, necessário para ocultar a prática institucional em seu conjunto, determinada pelos valores ideológicos estruturais.

Com base em Althusser, Saes afirma que, nos aparelhos, os agentes sociais só obedecem parcialmente e de modo variável aos objetivos proclamados pelas regras institucionais, orientados pela imposição de uma estrutura subjacente. Nesse sentido, essa apresentação e conceituação de instituição, aparelho e estrutura, dentro do materialismo histórico e dialético, tem o propósito de: *i*) evitar confusão teórica entre ambas os conceitos; *ii*) possibilitar uma análise das classes sociais e do próprio Estado, que se articule nas suas diversas instâncias variadas, complexas; *iii*) nos permitir conhecer o ser social, com suas ideologias (estruturas) e práticas sociais, dentro dos aparelhos de Estado (burocratismo e direito burguês).

Com base em Saes, entendemos que o papel desempenhado pela estrutura tem um caráter prescritivo, de modo a orientar os aparelhos às práticas a serem seguidas pelos agentes. Quando acreditamos que as instituições (normas, regimentos, estatutos etc.) são os responsáveis últimos pela totalidade das práticas num dado “órgão” do Estado – como, por exemplo, as instituições de ensino –, estamos orientados por uma perspectiva descritiva, própria da sociedade capitalista, que nos dificulta enxergar com maior profundidade a realidade concreta e o papel que as estruturas exercem sobre os agentes sociais.

Nesse sentido, a não coincidência entre as regras institucionais e as práticas dos agentes, ao ser interpretada de forma atomizada e individual, de maneira a não revelar a função da estrutura nos vários aparelhos de Estado que, reproduz e reforça a concepção ideológica liberal do individualismo (que define todo processo social como produto de vontades individuais aleatórias mais ou menos reguladas pelas normas morais e jurídicas) (SAES, 2013).

As estruturas representam um sistema de valores com caráter ideológico de classe e aspirando aos interesses materiais próprios de uma das classes sociais, mais especificamente aquela que detém o controle efetivo dos meios de produção. Ao mesmo tempo, apontam valores com características prescritivas, ou seja, que exprimem uma *moral de classe*, orientando os agentes das diferentes classes sociais a agirem de uma forma determinada nos

diversos *aparelhos* (SAES, 2013). Percebe-se que essa moral de classe é ocultada pela moral individual dos agentes, que é reforçada cotidianamente pela ideologia burguesa (em suas frações de classe) e expressa pelo funcionamento da estrutura social do modo de produção capitalista (articulação entre estrutura jurídico-política e estrutura econômica, dentro de uma dinâmica de classes). Como explica Saes,

[...] a estrutura da sociedade com um todo ou de alguma de suas instâncias (representada por um tipo de organização ou “aparelho”) pode ser definida como um sistema de valores dotado de duas características centrais. Primeira característica: tais valores têm um caráter ideológico de classe, à medida que exprimem a perspectiva, as aspirações e os interesses materiais próprios de uma das classes sociais em confronto no modelo vigente de sociedade; mais especificamente, a classe que detém a propriedade dos meios de produção e controla efetivamente o seu uso. Segunda característica: tais valores têm um caráter prescritivo. Ou seja: eles se configuram como uma “moral de classe”, que compele inconscientemente o conjunto de agentes a agir de uma maneira determinada no quadro de um aparelho (essa moral de classe é a camada subterrânea sistematicamente ocultada pelas manifestações expressas da moral individual dos agentes). (SAES, 2013, p. 284-285)

Nessa perspectiva, Saes (2013) aponta que os valores ideológicos de classe dominante assumem um caráter prescritivo (estrutural) quando se referem às práticas sociais importantes para a reprodução do tipo de sociedade vigente (capitalista). No caso das práticas desorganizadas, a ideologia dominante não prescreve práticas determinadas, definindo apenas os limites ideológicos gerais para as práticas e, deste modo, permanece presente na mente dos agentes, assumindo uma presença muito mais “passiva”, como se estivesse momentaneamente “adormecida”. Dessa maneira, a problemática da classe média se insere no âmbito das estruturas “sobredeterminadas”, mas que tem nos valores ideológicos dominantes (da estrutura econômico-social) e depois na “moral de classe” compelida pela estrutura jurídico-política, seus principais indutores para as prescrições das práticas sociais dos agentes sociais (que compõem ou não o aparelho de Estado).

Os avanços estabelecidos pela corrente althusseriana e, em especial, os realizados por Saes, nos permitem compreender que não podemos conceber a estrutura de forma determinista, mas entender que ela desempenha um papel preponderante na prescrição das práticas sociais, sem representar todas as práticas, tão pouco o conjunto de ações do Aparelho de Estado, mas apenas aquelas necessárias à reprodução da ideologia dominante, imprescindível para estruturar uma totalidade de uma dada formação social. Contudo permitem, em menor grau, concepções e práticas divergentes dessa, o que expressa parcialmente a contradição da realidade social. Torna-se, assim, um “instrumental” teórico e

metodológico importante para se pensar a realidade atual, dentro do contexto complexo do capitalismo e do modelo educacional pretendido.

3.2 Ideologia, ideologia dominante e hegemonia

Após o exposto sobre as estruturas, instituições e aparelhos, chega-se ao momento de pensar a ideologia enquanto mecanismo e suas dimensões psicossociais que dão sustentação àqueles. A ideologia, nesse trabalho, tem uma relevância especial: de um lado, por atuar em vários momentos como estrutura do modo de produção capitalista, agindo como “elemento” articulador da realidade concreta e da superestrutura jurídico-política, representada pelas ideias econômicas, sociais, políticas, morais, filosóficas, artísticas e, de outro, por ser a ideologia a representação concreta, subjetiva e intelectual do mundo.

Embora esse não seja um trabalho que tem a ideologia como elemento central, acreditamos que, ao retomar algumas das correntes filosóficas, poderemos conhecer as teorias que orientam as práticas pedagógicas, bem como as práticas dos trabalhadores em geral e dos da educação em particular, de modo a entender por que as teorias mais conservadoras, do ponto de vista de manutenção da estrutura social total, como o liberalismo burguês e suas diversas variantes, tais como a concepção pequeno burguês e o ultraliberalismo/moralista tornam-se, em seu conjunto (desconsiderando as frações) forças hegemônicas, especialmente considerando a hegemonia ocidental, imperialista e neocolonialista dos países capitalistas centrais a que estamos submetidos, o que torna mais difícil a reação contra-hegemônica e revolucionária trazida pelas teorias críticas, em especial pelo materialismo. Além do que, um estudo que se valha do marxismo não pode perder de vista a dimensão de totalidade, em que a base material está em consonância com a superestrutural e há sempre um processo recíproco de condicionamentos.

Althusser (1992), ao analisar *A ideologia alemã*, de Marx, fornece importantes reflexões para entendermos a ideologia. Sua teoria sustenta-se na concepção de que uma ideologia, em geral, não tem uma história própria, ou seja, desvinculada da história da humanidade, materializada pela relação dos homens com os homens e com seu meio. Por outro lado, considera que a ideologia tem uma história sua, determinada, em última instância, pela luta de classes. A concepção de que a ideologia tem uma realidade “não histórica”, ou seja, “omni-histórica”, no sentido que tem uma estrutura que funciona de forma imutável ao longo do tempo, é similar à concepção de Freud de que o inconsciente é eterno. Ao mesmo tempo, a “dimensão” não histórica está relacionada à sua “dimensão” histórica, uma vez que é

a realidade concreta, sua interpelação no embate entre as classes sociais dentro de um modo de produção específico que propicia a materialização e, naturalmente, a constituição histórica da ideologia. Desse modo, Althusser afirma que,

em linguagem marxista, se é verdade que a representação das condições de existência reais dos indivíduos que ocupam postos de agentes da produção, da exploração, da repressão, da ideologização e da prática científica, remete em última instância às relações de produção, podemos dizer que: toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem. (ALTHUSSER, 1992, p. 88)

Nos termos de Althusser, podemos entender que a ideologia é eterna como o inconsciente. Assim, ela é “omni-presente”, “trans-histórica” e imutável. Ao mesmo tempo, não está descolada da realidade humana, mas vinculada/ligada a ela por meio das relações humanas e do contexto histórico. A visão negativa de Marx sobre a ideologia é fruto dessa compreensão, uma vez que ela é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, uma realidade concreta que se utiliza de mecanismos vários para esconder essa realidade, da exploração e da luta de classe, que leva a uma representação equivocada dessa realidade e, portanto, à dificuldade de modificá-la. É nesse sentido que Lowy (1994), valendo-se do sentido negativo atribuído por Marx à ideologia, entende que

a ideologia é uma forma de falsa consciência, correspondendo a interesses de classe: mais precisamente, ela designa o conjunto das ideias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e econômicas etc. (LOWY, 1994, p. 10)

Embora a ideologia constitua uma representação imaginária das relações reais, essa representação ideológica sugere o reconhecimento de que todo “sujeito” é dotado de uma “consciência”. Dessa maneira, para não sermos contrários às ideias que inspiram nossa consciência, somos motivados a agir segundo as ideias que nos motivam, e, portanto, formam nossa ideologia. De acordo com Althusser (1992), as ideologias interpelam os indivíduos enquanto sujeitos, isso quer dizer que só há ideologia pelos sujeitos e para os sujeitos. Nessa perspectiva, compreende-se por que a ideologia presente no direito burguês tem eficácia ao proliferar a ilusão das “trocas de equivalentes”, tão importante para gerar efeitos reais, na

sociedade capitalista, assim como é possível entender a prevalência da ideologia da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora.

Sugerimos então que a ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: “ei, você aí”. (ALTHUSSER, 1992, p. 96)

Assim, a ideologia age de modo a recrutar os indivíduos enquanto sujeitos, ou seja, interpela, obrigando-os, nas suas relações cotidianas, a se posicionarem, acreditando que estão agindo como indivíduos totalmente livres e desconsiderando o efeito ideológico das estruturas, presente nos aparelhos e nas instituições, assim como nas diversas dimensões da realidade humana (ALTHUSSER, 1992). É nesse sentido que, estudar a ideologia nos possibilita entender com maior clareza como se forma a prevalência ou a hegemonia de uma ideologia sobre outra e sua relação com a base material de uma sociedade dada. Para Althusser,

O que na realidade ocorre na ideologia parece ocorrer fora dela. Por isso aqueles que estão dentro da ideologia se pensam, por definição como fora dela: é um dos efeitos da ideologia a negação prática do caráter ideológico da ideologia, pela ideologia: a ideologia nunca diz: “eu sou ideológico”. É preciso situar-se fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso mais geral): estava na ideologia. Sabemos bem que a acusação de estar na ideologia vale apenas para os outros e nunca para si (a não ser que se seja verdadeiramente spinozista ou marxista, o que, quanto a este aspecto, vem a dar exatamente no mesmo). O que nos faz dizer que a ideologia não possui um exterior (para si mesma), mas que ao mesmo tempo ela é exterioridade (para a ciência e para a realidade). (ALTHUSSER, 1992, p. 97-98)

Alinhamo-nos a Althusser (1992) no entendimento de que um dos efeitos da ideologia é o não reconhecimento pelo sujeito de que está dentro dela, negando o caráter ideológico de suas práticas e visões de mundo. De modo que é preciso situar-se fora da ideologia, no conhecimento científico, para reconhecer que se está dentro dela, mesmo quando o sujeito interpelado é o do conhecimento científico. O que nos remete a uma reflexão: se tudo é ideológico e nada é neutro, quais garantias temos de nossas escolhas e práticas sociais? É claro que a resposta para essa indagação não é direta, nem simples, mas é possível obtê-la com maior grau de precisão se levamos em consideração os aspectos históricos, as forças que estão em luta e quais ideologias buscam esconder, justamente para prevalecer.

Também concordamos com a perspectiva althusseriana de que a dimensão histórica ou não da ideologia não possui um exterior para si, mas, ao mesmo tempo, ela é exterioridade, para a ciência e para a realidade, pois é por meio dela que o sujeito estrutura seu pensamento e atua na realidade concreta. Por isso, é possível explicar por que determinados paradigmas ideológicos se processam na realidade e perduram por tanto tempo, mesmo contrariando os interesses mais amplos de toda a sociedade.

A partir dessa compreensão de ideologia, apropriada de Althusser, podemos percebê-la agora mais visível nas práticas cotidianas e nas relações de classe, e entender como a estrutura, de forma prescritiva, solidifica o campo valorativo e orienta as práticas sociais, e como, em particular, isso acontece na teoria e nas práticas educacionais. Desse modo, suscitamos um questionamento: se a sociedade é composta por várias ideologias, por que a da classe dominante e suas variantes tornam-se hegemônicas?

Para tentar responder a essa pergunta, recorreremos às teses defendidas por Poulantzas (1977), no que refere à hegemonia. Segundo esse autor, a hegemonia é conquistada pela classe dominante, ou sua fração de classe, justamente pelo fato de essa classe conseguir, no âmbito político, representar o interesse geral, expresso no coletivo do povo-nação, e dificultar a organização sistemática da classe trabalhadora, que poderia se opor a sua ideologia; e ao mesmo tempo, por conseguir, no âmbito das demais classes e suas respectivas frações, uma dominância que lhe garante a liderança. Isso ocorre porque a classe dominante, ou a fração, consegue, na relação particular com o Estado burguês, uma aceitação política específica da sua dominação por parte das classes dominadas.

A ideologia, outrora eterna, “omni-presente”, “trans-histórica” e imutável torna-se uma realidade contextualizada historicamente e que interpela os indivíduos a tomarem posição na realidade concreta. Tendo em vista os mecanismos gerais propícios para estabelecer um pseudo-consenso – exemplo disso é a ideologia empresarial hegemônica da educação, que se instalou no último triênio no Brasil –, a classe ou fração que desfruta de melhores condições econômicas e políticas tende a tornar-se hegemônica. Certamente não se trata de uma soma simples, pois está perpassada por diversas contradições de ordem política, econômica, cultural, social, entre outras. No âmbito do político-econômico,

poderíamos descrever essa contradição principal do Estado capitalista “popular-de-classe”, que é o aspecto efetivo (de classe) da sua contradição interna “privada-pública”, da forma seguinte: o Estado capitalista tem por função desorganizar politicamente as classes dominadas, enquanto organiza politicamente as classes dominantes; de excluir do seu seio a presença, enquanto classes, dominantes; de fixar a sua relação com as classes

dominadas como representação da unidade do povo-nação, enquanto fixa a sua relação com as classes dominantes como relação com classes politicamente organizadas; em suma, esse Estado existe como Estado das classes dominantes, ao mesmo tempo que exclui do seu seio a “luta” de classe. A contradição principal desse Estado não consiste no fato de se “dizer” um Estado de todo o povo quando é um Estado de classe, mas, precisamente, no fato de se apresentar, nas suas próprias instituições, como um Estado “de classe” (das classes dominantes que contribui para organizar politicamente) de uma sociedade institucionalmente fixada como não-dividida-em-classes; no fato de se apresentar como um Estado da classe burguesa, subentendendo que todo o “povo” faz parte dessa classe. (POULANTZAS, 1977, p. 182)

A permanência da hegemonia de uma classe ou fração de classe só perdura por muito tempo por meio das estruturas e dos aparelhos. Assim, faz-se necessário retomar a discussão sobre o papel ideológico desses instrumentos na sociedade capitalista. Todas as instâncias da sociedade são permeadas por uma ideologia de classe. No caso da sociedade capitalista, a ideologia burguesa será hegemônica por conter “as aspirações e os interesses materiais próprios de uma das classes sociais em confronto no modelo vigente de sociedade; mais especificamente, a classe que detém a propriedade dos meios de produção e controla efetivamente o seu uso” (SAES, 2013, p. 284-285). No entanto, essa ideologia só se torna uma estrutura na medida em que assume um caráter prescritivo dentro de uma “moral de classe”, ou seja, quando, especialmente nos aparelhos, interpela ou compele os indivíduos a agirem de determinada maneira, dentro dos limites já estabelecidos pela burocracia. De modo que a “moral de classe” é ocultada pela moral individual dos agentes, transparecendo a esses indivíduos que estão agindo de acordo com sua vontade individual (mérito do direito), ou de acordo com as regras formalmente instituídas (descrição aparente da instituição e/ou do burocratismo).

Da mesma forma, a estrutura se compõe de um conjunto de valores que induzem os agentes do sistema a uma prática inconsciente, conectada aos valores predominantes da sociedade capitalista. É sob essa ótica que a ideologia dominante se torna hegemônica dentro de um modo de produção específico. Assim, as relações de produção, as forças produtivas e a esfera do Estado não podem ser pensadas de forma desconectada, uma vez que são os elementos estruturantes de uma sociedade de classe e que se ligam em seus diversos níveis.

Tendo em vista que os aparelhos ideológicos de Estado, conceito criado por Althusser, são mecanismos, como também lugar da luta de classe, a disputa por sua hegemonia é imprescindível para a manutenção ou destruição de um modo de produção particular. Nesse

sentido, temos como aporte teórico-conceitual o entendimento de Poulantzas sobre hegemonia, segundo o qual:

O conceito de hegemonia permite precisamente decifrar a relação entre estas duas características do tipo de dominação política de classe que as formações capitalistas apresentam. A classe hegemônica é aquela que em si concentra, ao nível político, a dupla função de representar o interesse geral do povo-nação e de manter uma dominância específica entre as classes e frações dominantes; e isto, na sua relação particular com o Estado capitalista. (POULANTZAS, 1977, p. 137)

O conceito de hegemonia, aplicado à dominação com direção hegemônica de classe das formações capitalistas, conota aqui as características específicas mencionadas da ideologia capitalista dominante, por meio da qual uma classe ou fração consegue apresentar-se como encarnando o interesse geral do povo-nação, e condicionar, por isso mesmo, uma aceitação política específica da sua dominação por parte das classes dominantes. (POULANTZAS, 1977, p. 215)

O desenvolvimento dessa teoria leva-nos a entender as dificuldades que a classe trabalhadora tem que enfrentar para romper com a hegemonia ideológica da classe dominante e constituir uma sociedade de base emancipada. Mas o argumento de Ernst Bloch aponta para a possibilidade de uma transformação social:

Contrariamente a todas as classes que o precederam, o proletariado revolucionário não tem nenhum interesse em camuflar seus interesses de classe – isto é, em produzir ideologias. Ele quer antes suprimir todas as classes e, finalmente, suprimir a si próprio enquanto classe: assim não tem ele necessidade, diferentemente das classes anteriores, de uma ideologia que embeleze, mas, ao contrário, do olhar penetrante de um detetive. [...] O marxismo, por sua vez, alcançou um ponto de vista livre de ilusões por uma reflexão particularmente intensa da parcialidade que carrega o interesse à emancipação e que apenas esta parcialidade vermelha lhe permite se liberar de todo obscurecimento por causa de preconceitos. (BLOCH, 1981 apud LOWY, 1994, p. 208)

É claro que é preciso constituir a consciência de classe e torná-la um fenômeno massivo, mas para isso é preciso fazer um bom diagnóstico da realidade concreta e seus condicionantes na superestrutura da sociedade. De forma que ter clareza do poder da ideologia da classe dominante e sua fração de classe, expresso pela conquista de sua hegemonia política e social, é um caminho necessário a percorrer e importante para a superação desse modelo societal capitalista. Ou seja, uma análise rigorosa e crítica da realidade social se faz necessária, para evitar os equívocos próprios da ideologia burguesa e seus ofuscamentos e, ao mesmo tempo, poder vislumbrar uma possibilidade de emancipação

humana que rompa com esse modelo de dominação social, pautado na exploração do homem pelo homem.

3.3 Aparelhos ideológicos e o Estado burguês

Partimos do pressuposto que o modo de produção capitalista não se configura por estabelecer apenas relações de produção capitalistas, mas que estas têm uma preponderância dentro desse modelo de sociedade, de modo que as instâncias têm uma contribuição particular e articulada para a reprodução desse sistema de produção. É sob essa perspectiva que o estudo da estrutura e do aparelho ganha relevância. E, para fazê-lo, nos valeremos principalmente do texto de Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado*, tendo em vista sua importante contribuição teórica.

Na tradição marxista, o Estado é concebido como uma força repressiva necessária para assegurar a dominação de uma classe sobre outra. Assim, o Estado é um Aparelho de Estado (AE). Isso quer dizer que é um aparelho especializado (com existência de política, tribunais, exército, prisões), que garante, por meio da força policial, em última instância, a “ordem vigente”. De acordo com Althusser, essas ainda são concepções ou representações descritivas, e, portanto, transitórias, mas necessárias (decisivas) para o desenvolvimento posterior da teoria sobre o Estado. Nesse sentido, confirma que

O Estado é, antes de mais nada, o que os clássicos do marxismo chamaram de o aparelho de Estado. Este termo compreende: não somente ao aparelho especializado (no sentido estrito), cuja existência e necessidade reconhecemos pelas exigências da prática jurídica, a saber: a política – os tribunais – e as prisões; mas também o exército, que intervém diretamente como força repressiva de apoio em última instância (o proletariado pagou com seu sangue esta experiência) quando a polícia e seus órgãos auxiliares são “ultrapassados pelos acontecimentos”; e, acima deste conjunto, o chefe de Estado, o Governo e a Administração. (ALTHUSSER, 1992, p. 62-63)

Todavia, a existência do Estado como aparelho só tem sentido em função do seu poder. De forma que toda a luta política das classes gira em seu entorno, no objetivo de conquistar esse poder. Assim, é preciso distinguir o poder de Estado, os objetivos que as classes sociais em luta têm, na intenção de mantê-lo ou tomá-lo, do Aparelho de Estado, que pode permanecer de pé mesmo com a posse de seu poder por outra classe. Preliminarmente, podemos afirmar que o Estado é um Aparelho Repressivo, mas não só isso, e que há uma distinção entre poder e aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1992).

Ao estabelecer a distinção entre Poder e Aparelho de Estado, torna-se possível ampliar o entendimento sobre sua constituição e funcionalidade como Aparelhos Ideológicos e Repressivos de Estado. Althusser estabelece uma distinção teórica entre o Aparelho Repressivo do Estado (ARE) e o Aparelho Ideológico de Estado (AIE): enquanto aquele funciona prioritariamente por meio da força (violência) e, num segundo momento, por meio da ideologia, nesse ocorre o contrário, ou seja, funciona preponderantemente pela ideologia, e secundariamente pela repressão, que pode ocorrer de forma atenuada, dissimulada ou simbólica.

Abrem-se, então, diversas possibilidades de análise, uma vez que os Aparelhos Ideológicos de Estado são constituídos por instituições da sociedade, como o Aparelho Ideológico de Estado religioso (o sistema das diferentes Igrejas), o escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas), o familiar (que intervém e influencia na totalidade das dimensões da vida humana), o jurídico (o direito pertence ao mesmo tempo ao Aparelho Repressivo do Estado e ao sistema dos AIE), o político (o sistema político, os diferentes partidos), o de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc), e o cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc.) (ALTHUSSER, 1992).

Os Aparelhos Ideológicos de Estados não são instituições e órgãos criados ou controlados necessariamente ou diretamente pelo Estado, mas um conjunto das relações e dos níveis de uma totalidade social que desempenham uma função articulada e alinhada aos interesses da classe que detém o poder de Estado, no caso do Estado burguês, a burguesia. É principalmente sob essa perspectiva que o estudo da estrutura ganha maior relevância, tendo em vista nossa pretensão de analisar como alguns dos Aparelhos de Estado se articulam e qual o elemento orientador dessa articulação. A premissa de que a classe ou fração de classe que detém o poder de Estado tende a definir as diretrizes e atuação dos Aparelhos Ideológicos e Repressivos de Estado explica, em grande medida, o fato de o empresariado definir, mesmo que indiretamente, as políticas educacionais em nosso país.

Para o objetivo desse estudo, faremos uma análise mais específica do Aparelho Ideológico de Estado escolar, que compreende o sistema das diferentes escolas públicas e privadas, embora nosso enfoque seja a escola pública, em particular a federal, conforme já apresentamos e iremos desenvolver nas próximas seções desse trabalho. Para chegarmos à conclusão da importância de estudar esse aparelho, levamos em consideração a concepção de Althusser de que o Aparelho Ideológico escolar, juntamente com o Aparelho Ideológico familiar configuram-se, na sociedade atual, como os principais Aparelhos Ideológicos de Estado, superando o Aparelho Ideológico da igreja, que anteriormente ocupava “status”

superior aos demais, por abarcar as funções escolares e culturais. Não por acaso as lutas ideológicas para romper com o feudalismo se concentraram numa luta anticlerical e anti-religiosa.

Se na esfera pública temos um Aparelho Repressivo do Estado unificado, o que vemos na esfera privada é uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos de Estado. O fato de os aparelhos ideológicos do Estado não pertencerem majoritariamente ao domínio público, mas serem constituídos por instituições privadas, pouco interferiria na sua natureza de classe, já que a distinção entre público e privado é uma separação formal de instituição própria do direito burguês.

Na perspectiva de Althusser, podemos sintetizar as características dos Aparelhos Ideológicos de Estado em três pontos principais: o primeiro é que os aparelhos repressivos e ideológicos de Estado funcionam tanto pela ideologia quanto pela violência; o segundo é que o aparelho repressivo de Estado está centralizado por uma unidade de direção aplicada pelos representantes das classes dominantes, ou que detêm o poder de Estado, resultado da luta das classes; por fim, enquanto o aparelho repressivo é assegurado por sua organização centralizada, unificada sob a direção dos representantes das classes no poder, os aparelhos ideológicos do Estado estão assegurados pela hegemonia da classe dominante, e se efetivam, de maneira contraditória, mas inteiramente articulada e complexa, nas diversas dimensões da realidade. Nas palavras do próprio Althusser,

1. Todos os aparelhos do Estado funcionam ora através da repressão, ora através da ideologia, com a diferença, de que o Aparelho (repressivo) do Estado funciona principalmente através da repressão enquanto que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia.
2. Ao passo que o Aparelho (repressivo) do Estado constitui um todo organizado cujos diversos componentes estão centralizados por uma unidade de direção, a da política da luta de classe aplicada pelos representantes políticos das classes dominantes, que detém o poder do Estado, – os Aparelhos Ideológicos do Estado são múltiplos, distintos e relativamente autônomos, susceptíveis de oferecer um campo objetivo às contradições que expressam, de formas ora limitadas, ora mais amplas, os efeitos dos choques entre a luta das classes capitalistas e proletária, assim como de suas formas subordinadas.
3. Enquanto que a unidade do Aparelho (repressivo) do Estado está assegurada por sua organização centralizada, unificada sob a direção dos representantes das classes no poder, executantes da política da luta de classes das classes no poder – a unidade entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado está assegurada, geralmente de maneira contraditória, pela ideologia dominante, a da classe dominante. (ALTHUSSER, 1992, p. 73-74)

Respaldados pelas teses althusserianas, afirmamos que todos os Aparelhos Ideológicos de Estado têm como finalidade a reprodução das relações de produção capitalistas, tendo em vista que elas são hegemônicas na sociedade atual, embora cada um desses aparelhos concorra para esse fim, de modo peculiar, regido pela ideologia dominante, que atua como estrutura.

Em se tratando da escola, confirmamos que o Aparelho Ideológico escolar desempenha um papel central na formação do ser humano, justamente por inculcar, durante anos, os saberes historicamente acumulados, reapropriados e ressignificados pela ideologia dominante, e devolvido sob a forma ideológica de conhecimento formal. O que ocorre também em outras instâncias da produção social, como na esfera da produção material, quando a divisão técnica do trabalho propicia um conhecimento compartimentado e circunscrito à necessidade funcional do sistema, em contraposição a sua dimensão universal e irrestrita – o que muitas vezes, independe da posição do agente como patrão, trabalhador não manual, ou trabalhador manual. Assim, a escola enquanto dimensão do conhecimento e do trabalho, ou seja, dimensões que são indissociáveis, mas que na lógica fragmentária da sociedade de classe ganha *status* diferenciado, é um lugar privilegiado para se impor uma educação e prática para o trabalho (educação técnica, que ensine a fazer, mas não a dirigir ou conceber, já que são negados os conhecimentos da cultura mais geral as classes populares) condizente com a ideologia dominante e, portanto, com a classe ou fração de classe que tenha conquistado a hegemonia.

A estrutura jurídico-política do Estado burguês e a estrutura da produção material se articulam entre si e com outras estruturas da sociedade, como, por exemplo, a estrutura presente no Aparelho Ideológico escolar, para a reprodução das relações de produção capitalistas. Essa ideologia acaba por se apresentar como principal elemento articulador entre as várias instâncias da totalidade social, naturalmente, numa sociedade de classe, a ideologia dominante e suas vertentes tendem a se tornar preponderantes sobre as demais ideologias.

Nesse sentido, a ideologia da escola, evocada por Althusser e aprofundada por Saes, representa um subproduto da ideologia da classe dominante, questão a que retornaremos de forma mais aprofundada posteriormente. O “Mito da Escola Única¹¹”, argumento ideológico utilizado pela classe média para garantir sua condição socioeconômica, garante também os

¹¹ Referimo-nos ao “Mito da Escola Única”, empregado por Saes, com base em Gramsci, como forma utilizada pela classe média para falsificar a realidade sobre a educação, no contexto da sociedade capitalista. Tendo em vista que o “mito” busca esconder a desigualdade entre as instituições públicas e privadas de ensino e as reais intenções da classe média em reproduzir e manter sua condição social e econômica de classe, em detrimento dos trabalhadores manuais, usuários da escola pública. Assim, Gramsci defende a igualdade (sem hierarquização na qualidade) da educação e do ensino em todos os setores (público e privado) e classes sociais.

interesses da classe dominante, na medida em que contribui para a manutenção da sociedade capitalista e a dissimulação dos interesses dessas classes (dominante e média) no seio da escola. Desse modo, o resultado são os efeitos reais dessa ideologia na realidade social.

Assim, esse trabalho se insere no contexto da educação, especialmente com o intuito de compreender o viés hegemônico que tem orientado a educação integral no contexto do “novo” Ensino Médio, não tendo a intenção de tecer críticas ao profissional de ensino, mas buscando descortinar os efeitos reais que as estruturas – portanto as ideologias e os Aparelhos Ideológicos de Estado, em particular o escolar – produzem sobre a sociedade contemporânea e os trabalhadores da educação pública, de forma específica. Acreditamos ser possível conhecer melhor o Estado burguês e sua relação com a produção material e ideológica da sociedade.

3.4 A ideologia do mérito e sua relação com a educação

Após essa breve explanação sobre a ideologia – pautada na concepção de Althusser, e que nos auxilia a compreender o posicionamento das principais classes sociais (classe dominante, trabalhadores manuais e classe média) na sua relação produtiva ou não –, podemos nos ater mais especificamente à estrutura escolar, à liderança exercida pela classe média na defesa do “Mito da Escola Única”, situação que se reflete também em nosso país, no que diz respeito à educação pública e aos interesses que orientam tal prática. O estudo das ideologias, em especial da classe média, sobre a educação pública nos possibilitará entender qual o tipo de educação será oferecido aos filhos dos trabalhadores manuais e, mais do que isso, quais os fatores que inviabilizam a efetivação da educação pública transformadora e favorecem a manutenção da ordem vigente.

O alto grau de escolaridade é um atributo importante por vezes utilizado pela classe média ou por suas frações como forma de diferenciar os trabalhadores intelectuais dos trabalhadores manuais. De maneira que a educação é uma subestrutura social que ela se reproduz social e economicamente e se justifica ideologicamente para a classe dominante, enquanto para a classe dominada corresponde a uma posição privilegiada na hierarquia do trabalho, fortalecendo a meritocracia e o “Mito da Escola Única”. É nesse sentido que Freire afirma que

[...] participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é

serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (FREIRE, 2017, p. 68).

Nos termos de Saes (2005), a escola assegura, assim, a reprodução da ideologia meritocrática, fundamental para a classe média se reproduzir, enquanto oculta a ideologia de segundo grau, mas não menos importante, a luta pela não equidade com a classe operária; e é por meio desta ideologia que a classe média irá agir politicamente. Nesse contexto,

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e de funcionalidade que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 204)

É fundamental, para uma formação social qualquer, a reprodução das condições de produção (materiais), ao mesmo tempo que as produz no plano das ideias, sendo assim condicionantes nas suas implicações recíprocas. Para existir, toda formação social deve reproduzir: *i*) as forças produtivas e *ii*) as relações de produção existentes (ALTHUSSER, 1980).

A reprodução das forças produtivas (agentes da produção), no que tange à qualificação diferenciada, se torna um dos principais responsáveis pela divisão dos trabalhadores em “estratos sociais” em que as principais hierarquizações se dão pelas ocupações tidas como manuais e não manuais mecanismos esses claramente insuficientes para delinear a complexidade da classe trabalhadora.

Althusser alerta que não basta assegurar as condições materiais de reprodução das forças produtivas, é preciso desenvolver as competências dessas para que sejam postas em funcionamento no processo complexo de produção capitalista. Esse desenvolvimento das forças produtivas, em conjunto com o tipo de unidade histórica que se constitui num dado momento, resultaria, segundo o autor, na qualificação diversificada entre os trabalhadores e, portanto, seria reproduzida enquanto tal, conforme as exigências da “divisão social-técnica do trabalho¹²” em seus diferentes postos e empregos. Ou seja, a formação social capitalista reproduz a qualificação diversificada e também desigual entre as forças produtivas.

¹²A divisão social-técnica do trabalho na verdade oculta a divisão e organização de classe (dominante) do trabalho, segundo Althusser (1980).

Em outras palavras, a divisão social do trabalho imprimiria o ritmo da qualificação diversificada, embora, diferentemente das formações sociais anteriores ao capitalismo, não seja na produção que se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho, mas sim no sistema escolar. Desse modo, a escola ensina algo para além dos saberes práticos do *savoir faire*, ensina também o respeito a regras e bons costumes, em última instância, que se coadunam com a ordem vigente. Como explica Althusser, juntamente com o ensino de técnicas e conhecimentos,

[...] a Escola ensina também as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a bem falar, a redigir bem, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a mandar bem, isto é, (solução ideal) a falar bem aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 21-22)

Na visão de Althusser, a reprodução da força de trabalho exige não apenas a reprodução de sua qualificação, mas, ao mesmo tempo, a qualifica, reproduz a submissão dos trabalhadores à ideologia dominante transmitida na escola, e consecutivamente a submissão ao superior imediato, que seria o gestor do capital, o auxiliar da exploração, entre outros que pertencem aos conjuntos médios da sociedade.

Essa qualificação, segundo o autor, não ocorre de forma igualitária entre todos os trabalhadores (forças produtivas). A oferta de uma qualificação para os operários e outra para os agentes da exploração e da repressão reproduz a capacidade de manejar bem a ideologia dominante, a fim de assegurar também pela palavra a supremacia da classe dominante. Assim, a escola é reprodutora das relações de produção e destina funções de acordo com a classe a que pertence, fato que torna relevante pensar a dualidade educacional produzida. Dizer isso não significa considerar a escola como uma instituição, aparelho e estrutura meramente reprodutora da ideologia dominante, mas, sim, considerar que há uma ideologia hegemônica na escola que precisa ser combatida, sob o risco de estar corroborando para a manutenção das desigualdades educacional e social.

Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos profissionais da ideologia (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia, para desempenharem conscienciosamente a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da

ideologia dominante (os seus funcionários), etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 21-22)

Nesse sentido, a classe média no capitalismo coaduna-se com a ordem vigente, ou tende, na maioria das vezes, a isso (à reprodução das relações de produção), pelo fato de ser conformada no aparelho ideológico de Estado para continuar exercendo determinada tarefa de forma consciente, cumprindo por vezes, nos termos gramscianas, o papel de “intelectual orgânico” da burguesia.

Apesar das diferenças entre os aparelhos de Estado repressivo e ideológico – o primeiro constituindo mais preponderantemente a violência, e o segundo, mais preponderantemente a ideologia –, ambos se utilizam, ao mesmo tempo, tanto da violência como da ideologia para seu funcionamento, como já mencionado dentro da perspectiva althusseriana.

A escola também funciona de forma violenta. Mesmo que atualmente não utilize mais os métodos de violência física, faz uso de violência simbólica com seus métodos de sanções, exclusões e seleção dos estudantes, como nas provas de domínio do conhecimento dominante, em que o maior exemplo é o vestibular (ENEM). O desprezo por uma pedagogia culturalmente sensível (que não respeita as origens sociais, linguísticas e culturais do educando), ao mesmo tempo em que seleciona para o ensino universitário, difunde a ideologia meritocrática entre os demais agentes da produção como justificativa do sucesso profissional/escolar de alguns e o fracasso de tantos outros.

Depois de compreender o papel dos Aparelhos Ideológicos de Estado escolar, e, partindo da tese de Althusser (1980), entender/verificar que a escola é o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações capitalistas maduras, adentramos no seu caráter de classe e em sua função na reprodução das relações de produção.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escolar, saberes práticos (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são os operários ou os pequenos camponeses. (ALTHUSSER, 1980, p. 64-65)

É perceptível que o sistema escolar é o Aparelho Ideológico de Estado mais dominante, até mesmo por dispor de mais tempo para inculcar nas crianças seus pressupostos,

já que por muitos dias da semana e por muitas horas elas estão submetidas à ideologia dominante; assim, substituiu o papel que outrora fora da Igreja e da família pelo duo Escola-família. Para analisar a escola em Althusser, torna-se necessário problematizar a família enquanto maior reprodutora da ideologia dominante em aliança com a escola. A diferença de desempenho no domínio dos conhecimentos dominantes entre os estudantes oriundos de famílias de trabalhadores não manuais e improdutivos e de famílias de trabalhadores manuais e produtivos é positiva para os primeiros e negativa para os segundos¹³.

O desenvolvimento dessa relação está presente nos autores que compartilham da premissa do Aparelho Ideológico de Estado dominante althusseriano, tais como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e Saes. Tais autores sustentam a tese de que, no âmbito familiar, não só se reproduz a ideologia dominante como também isso é fundamental para o sucesso ou fracasso escolar na ocupação dos melhores cargos da hierarquia de trabalho capitalista. Os setores médios são os mais beneficiados no sistema escolar, para esses autores, por reproduzirem em seus próprios lares a ideologia dominante e a linguagem erudita.

A ideologia consiste, para Althusser (1980), em dois aspectos fundamentais: *i*) representa a relação imaginária dos indivíduos com as condições de existência (realidade), e *ii*) tem uma existência material, pois sempre necessita de um aparelho ou de uma prática para efetivar-se. Ou seja, é uma relação imaginária dotada de uma prática.

Assim, qual seria a realização (material) da ideologia dominante no Aparelho Ideológico de Estado escolar? Interpretando de forma livre a obra de Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, podemos concluir que a existência material da ideologia na escola seria (em última instância) a reprodução das relações de produção, e as provas seriam a prática recorrente de inculcação ideológica. Sobretudo, segundo Althusser (1980), a ideologia se realiza através do sujeito e para o sujeito; a ideologia interpela os indivíduos para se tornarem sujeitos de subjetividade livre, centros de iniciativa, autores e responsáveis por suas práticas, seres submetidos a uma autoridade superior.

Ela é centrada no sujeito absoluto e ocupa um lugar único no centro, interpelando uma infinidade de indivíduos como sujeitos refletindo a vontade do sujeito absoluto como a vontade dos sujeitos em geral. Em suma, necessita de um reflexo do sujeito (Sujeito = absoluto) para agir nos demais sujeitos que são subjugados por esse, o que Althusser designa por estrutura redobrada da ideologia em geral e assim a esquematiza:

¹³ Tese proposta inicialmente por Bourdieu e Passeron (1982), que consiste na existência de uma superioridade na assimilação dos conhecimentos dominantes por parte de estudantes oriundos de famílias de trabalhadores não manuais e improdutivos, e que demonstra que esses reproduzem com maior facilidade a linguagem (dominante) exigida no sistema escolar.

- 1) a interpelação dos indivíduos como sujeitos,
- 2) a sua submissão ao Sujeito,
- 3) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento do sujeito por ele próprio,
- 4) a garantia absoluta que tudo está bem assim, e que, na condição de os sujeitos reconhecerem o que eles são e de se conduzirem em consequência, tudo correrá bem: Assim seja. (ALTHUSSER, 1980, p.111-112)

Analisando o caráter reprodutivo da ideologia em geral, observa-se que a ideologia interpela os indivíduos a agirem como sujeitos, portanto, responsáveis por suas práticas, convergindo-os em reprodutores, em última instância, das relações de produção vigentes, algo a ser seguido como a conduta correta.

Transpondo tal análise para o lugar da classe média na reprodução das forças produtivas e qualificação diferenciada dessa classe, podemos observar que a escola é o grande laboratório de obediência à sociedade capitalista, seja pelo respeito da divisão e hierarquia do trabalho, pela ideologia dominante ou submissão aos superiores. Atenta-se para o fato de que quem passa tais preceitos não é a classe dominante e sim os trabalhadores não manuais, especificamente o docente e/ou “intelectual” – esse um trabalhador improdutivo pertencente aos conjuntos intermediários (classe média). Isso não pode ser confundido com a importância do conhecimento racional-científico para a sociedade e para sua própria emancipação, mas é preciso entender que as ideias hegemônicas de uma época podem instrumentalizar também a ciência a interesses dominantes dessa mesma época.

Dessa forma, o sujeito (docente) interpela os outros sujeitos (força produtiva) para respeitarem o Sujeito (capitalista) ou seus agentes da exploração (classe média) e até o próprio Sujeito docente. Ou seja, em geral e/ou última instância (via de regra), o docente não ensinará o contrário para os trabalhadores inseridos no sistema escolar, que poderão ser punidos com notas baixas e pouca assimilação do conteúdo, o que, por conseguinte, poderá gerar reprovações e até mesmo a “pena” de ocupar lugares de classe tidos como inferiores na sociedade – as ocupações manuais. Com essa afirmação não queremos reforçar o determinismo da escola e dos agentes escolares, mas muito mais reconhecer os elementos estruturantes que condicionam, em última instância, num Estado burguês, o papel da educação, mesmo com toda a resistência exercida, inclusive, por parte desses mesmos agentes.

Podemos concluir, no caso da ideologia meritocrática, que esta interpela os indivíduos em sujeitos de suas práticas, por meio da equalização dos desiguais. Nesse sentido, o sistema escolar igualiza todos os indivíduos em sujeitos, independentemente se são oriundos de

famílias de trabalhadores não manuais ou manuais e até mesmo de proprietários dos meios de produção. No caso da escola única, são compelidos pelo (Sujeito) docente, a mando do sistema de ensino, a acreditar na capacidade igual entre os desiguais na assimilação dos conhecimentos dominantes.

3.4.1 A classe média e a ideologia meritocrática

Para entendermos algumas das contradições presentes na escola, torna-se necessário compreender a postura que a classe média assume em relação a ela, assim como o lugar que ocupa nessa instituição. Como suporte teórico, utilizaremos as análises de Saes, que, ao retomar algumas premissas da teoria marxiana, como a de que a sociedade capitalista é dividida entre duas classes principais: os que possuem os meios de produção e os que não possuem, ou, dito de outra forma, os produtores diretos ou trabalhadores manuais, busca ao mesmo tempo identificar o papel desempenhado pela classe média nas relações sociais de produção e no Estado burguês.

Em *O manifesto comunista*, Marx e Engels discorrem sobre a meritocracia como conversão do mérito pessoal em valor de troca, diferentemente de como ocorria nos modos de produção não capitalistas. Dessa maneira, o mérito também se tornaria uma mercadoria que, assim como o trabalho humano, poderia valorizar e desvalorizar-se conforme as mudanças na divisão social do trabalho. Verifica-se, nesse aspecto, a possibilidade, no início do capitalismo, de complexificação do mérito como produto desse modo de produção. Embora exista um debate no campo do marxismo de que esse seria um momento de transição epistemológica da teoria marxiana

Ao reconhecermos que entre a burguesia e o proletariado, as duas classes fundamentais na sociedade capitalista, existe a pequena burguesia, nas suas várias categorias produtivas, temos também que admitir que essas classes intermediárias lutam para preservar ou mudar sua condição de classe, e, ao fazê-lo, assumem ou são interpeladas por uma ideologia que expressa sua concepção sobre os vários aspectos da realidade concreta. Segundo Saes (2000), todos os indivíduos buscam, geralmente, algum tipo de educação para os seus filhos, já que ninguém se insere na prática social sem algum tipo de educação, mas não necessariamente a escola pública, obrigatória e gratuita. Logo, é importante compreender qual o tipo de educação defendida pelas principais classes sociais. Segundo o autor, a concepção de que todas as classes sociais defendem a educação universal, ao menos no seu nível básico,

é um dos grandes mitos da sociedade capitalista. Só na classe capitalista, temos o setor industrial, comercial e bancário, dentre outros, que, de modo geral,

Temem que a escola, obedecendo a um princípio constitucional ao invés de trabalhar por encomenda direta do capital, crie um amplo contingente de “sobrequalificados”, que se converterão em fator de atrito dentro do processo de trabalho e exercerão espontaneamente pressão a favor da redefinição dos seus objetivos gerais. (SAES, 2000, p. 98)

Ou seja, a classe capitalista teme os efeitos politizadores que a educação de qualidade e crítica pode gerar, assim defende uma educação que possa suprir a necessidade de sua mão de obra, não querendo “educação de menos”, nem “educação demais”. Portanto, dificilmente iremos ver o capital, através de suas frações de classe, exercendo o “papel de força principal na instauração do ensino elementar e gratuito”; pelo contrário, o capital tende a defender para as classes trabalhadoras uma educação ligada a iniciativas filantrópicas privadas ou ao ensino profissionalizante, pouco dado a uma perspectiva mais propedêutica. É o que se vê, inclusive, nos dias atuais, com a interferência de setores empresariais, representantes e ideólogos do capital para alterar preceitos constitucionais para adequá-los a seus interesses, como pode ser notado nos embates recentes sobre o “novo” Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa linha,

Não se contam industriais, banqueiros e grandes comerciantes entre os defensores mais ativos e ardorosos da escola pública; parece-lhes preferível apoiar algumas iniciativas filantrópicas privadas, insuscetíveis de engendrar, pela sua escala reduzida e por estarem estritamente controladas pelo mundo empresarial, efeitos prejudiciais à ordem social vigente e aos interesses da classe capitalista. (SAES, 2006, p. 25)

Podemos dizer que, nos últimos trinta anos, especialmente após o “Consenso de Washington”, de 1989, os setores empresariais têm participado intensamente das discussões que definem os “rumos” da educação pública; não se contentando em atuar nas iniciativas filantrópicas, privadas ou de parceria público-privada, buscam de forma bem mais orgânica ocupar os debates sobre a educação e a estrutura do Estado.

De outro lado, segundo Saes, há a ideia de que as classes trabalhadoras manuais não buscam prioritariamente a universalização da educação, seja para oportunizar a ascensão individual de suas crianças, seja para propiciar os conhecimentos necessários à organização para a luta contra as classes exploradoras. No entanto, o que se observa não é necessariamente o exposto, mas uma resiliência das classes trabalhadoras manuais no que se refere à obrigatoriedade da educação, constitucionalmente positivada. Isso porque, mesmo que essa

classe também busque uma educação para seus filhos, não existe uma valorização incondicional e absoluta da educação escolar base, visto que as crianças desses trabalhadores são, desde cedo, vistas como mão de obra suscetível para compor o orçamento familiar, segundo as análises de Saes (2000). O que também se reflete, em grau menor, na educação superior, especialmente nas universidades federais públicas, haja vista o descompasso entre esse nível educacional e a realidade das classes trabalhadoras (manuais), que o consideram, na maioria das vezes, inalcançável para si e para seus filhos, ou ainda pouco voltado para o “mercado de trabalho”, de maneira a não propiciar um retorno econômico (salarial) mais imediato. Sem mencionar o fato de vários cursos serem integrais, de maneira a exigir um grau maior de envolvimento e flexibilidade de horários para os estudos, já que o oferecimento de cursos noturnos, que atenderia melhor à classe trabalhadora, é muitas vezes minguido e de cursos tidos como mais “populares” (de menor prestígio social). São fatos que certamente segregam ainda mais a participação desses estudantes, que são também oriundos de famílias de trabalhadores manuais, reforçados pelas inconsistências de políticas públicas de permanência na escola para o educando pobre.

Com base nas teses de Saes (2000), as famílias dos trabalhadores manuais veem a educação básica convencional, oferecida a seus filhos, como um dispêndio de energia, que poderia ser empregado na esfera produtiva, garantindo maior renda familiar. Nesse contexto, a evasão e o fracasso escolar, na maioria das vezes, são encarados pela classe trabalhadora como uma fatalidade, de caráter atomizado e muitas vezes sem a devida conotação política e social.

Desse modo, os trabalhadores manuais que se encontram em melhor situação de organização política, por meio de sindicatos e partidos revolucionários, estão muito mais susceptíveis a encararem “a auto-educação proletária como a melhor arma ideológica na luta contra a exploração do trabalho” (SAES, 2012, p. 12), do que a defesa do ensino obrigatório e gratuito, como comumente o faz a classe média. Nem mesmo a perspectiva de ascensão social, através de um grau mais elevado de escolaridade, consegue romper com o imediatismo e a necessidade de elevação da renda familiar da maior parte dos trabalhadores manuais, fato que expressa a materialidade da existência; todavia, a maior escolaridade não é uma condição direta e simples de melhoria salarial, haja vista a melhor condição de disputa dos setores “altos” e “médios” da sociedade pelos melhores cargos e salários.

A ideologia dos agentes da produção (classe dominante, classe trabalhadores manuais e classe média ou dos trabalhadores não manuais) constitui, no Aparelho Ideológico escolar e no Estado burguês, uma estrutura. Constitui uma prática prescritiva, que pouco valoriza a

qualidade da educação pública universal e assentada na perspectiva de “escola única”, especialmente na educação básica pública, mesmo sendo um dos mecanismos eficazes para se romper com a dualidade educacional, relevante para que os setores mais “baixos” da sociedade possam avançar na escolaridade, tão exigido nos melhores cargos e salários.

Dessa maneira, evidencia-se o porquê do pouco interesse governamental e da classe dominante em investir significativamente na educação pública, a ponto de equipará-la às escolas privadas, e mais, a uma escola “desinteressada do trabalho”, nos termos gramscianos. Essa característica alimenta discursos como o de que “o problema da educação pública não é investimento, mas sim gestão”, parcelando e ideologizando condições sociais indissolúveis, como se viu na década de 1990 e parece ter retornado com toda a força nos dias de hoje, discursos advindos principalmente de representantes governamentais ultraliberais e que parecem ter ganhado a cena brasileira novamente.

De acordo com Saes (2004), a classe média é um grupo social que busca reforçar, no plano ideológico, como trabalhadores não manuais, certa superioridade no plano profissional e social em relação aos trabalhadores manuais. Essa classe, que se constitui de trabalhadores assalariados ou não, comumente desempenha trabalho improdutivo ou indiretamente produtivo. Embora a classe média não exerça necessariamente um trabalho intelectual, em sua totalidade, no sentido estrito da palavra, ela se associa ideologicamente com esse segmento, reiterando sua atividade criativa e inovadora, tendo em vista o prestígio social do “trabalho intelectual” na hierarquia social.

Na verdade, a classe média passa a atuar concretamente como um grupo social específico quando os trabalhadores intelectuais na acepção estrita da palavra se reúnem ideologicamente com os trabalhadores cuja atividade é predominantemente mental, mas tem um caráter reiterativo, e não criativo ou inovador. Isso ocorre quando esses dois segmentos de trabalhadores não-manuais entendem que é possível usar, cada um a seu modo (o primeiro segmentando valorizando, sobretudo, a criatividade, o segundo grupo limitando-se a valorizar a ausência de esforço físico de monta), o prestígio social do “trabalho intelectual”, agora definido de modo amplo e impreciso, para afirmar a sua superioridade econômica e social com relação às classes trabalhadores manuais. [...] Pode-se deduzir, do que colocamos acima, que não é simples estabelecer uma sociografia precisa da classe média das sociedades capitalistas. Cada fase da evolução do capitalismo, com o seu patamar específico de desenvolvimento das forças produtivas, redefine a fronteira entre trabalho manual e trabalho não-manual, “proletarizando” algumas profissões e “nobilizando” outras profissões. Em qualquer caso, persiste o fato de que, a cada momento do capitalismo, aqueles que exercem uma atividade predominantemente mental, seja ela de caráter criativo ou reiterativo, tendem a invocar o prestígio social do “trabalho intelectual” para reivindicarem uma situação econômica e social superior à das classes trabalhadores manuais. (SAES, 2004, p. 100)

Nota-se que a junção desses dois segmentos de trabalhadores não manuais é fruto do interesse recíproco: de um lado, os trabalhadores intelectuais procurando valorizar a criatividade de seu trabalho, e, de outro, os que buscam valorizar a ausência de esforço físico de sua atividade como algo que os diferencia dos demais trabalhadores manuais. O aspecto fundamental é a conservação do *status quo*, ou da sua condição intermediária de prestígio social e profissional (SAES, 2000).

Ainda de acordo com Saes, a situação pode variar devido ao desenvolvimento das forças produtivas e ao estágio de evolução do capitalismo, “proletarizando” algumas profissões e “notabilizando” outras. O fato é que, na sociedade capitalista, há uma forte tendência à valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho concreto, pressupostos já desenvolvidos por Marx.

Percebemos, por meio da produção teórica crítica, que há inclusive o interesse de alguns setores da média e alta burguesia em valorizar a educação, nos limites da inclusão social e no cumprimento do direito burguês. Esse envolvimento em prol de uma educação de melhor qualidade, que não é a mesma coisa de educação transformadora, guarda uma intenção muito mais direta e prática, que é educar melhor a classe trabalhadora, no limite do interesse do capital, para ter uma mão de obra de qualidade, sem investir grande monta de recursos particulares para isso, já que o Estado e as iniciativas filantrópicas (Terceiro Setor) poderão fazê-lo.

Dentro desse cenário, afirmamos que o objetivo da classe média, no papel de direção da luta pela instauração de um sistema público de educação nas sociedades capitalistas, não é o interesse em possibilitar educação de melhor “qualidade” para todos. Os movimentos reformistas, ligados à classe média foram os principais responsáveis pela implementação, consolidação e extensão do ensino público, gratuito e obrigatório, como o movimento escolanovista, que ocorreu no Brasil em meados de 1932, já abordado anteriormente. Esse movimento foi, em parte, composto pela classe média, tendo também a participação dos nacionalistas e progressistas, o que também se verifica em alguns governos europeus do período anterior, como observa Saes (2000). Nesse sentido, questiona-se: qual é verdadeiramente o interesse da classe média ao defender o ensino público, gratuito e obrigatório?

A classe média não defende um ensino elementar público, obrigatório e gratuito por pensar que esse modelo de prestação de serviços educacionais assegurará uma boa educação elementar aos seus próprios filhos. Tal classe social não tem necessidade, para inscrever os seus filhos na escola elementar e garantir que eles a frequentarão regularmente, de ser compelida a tanto

pelo Estado. Na verdade, a classe média é a única classe social cujos membros consideram que a reprodução de sua situação econômica e social através dos filhos depende essencialmente da educação escolar, pois é esta que permite no mínimo, à geração seguinte, manter a condição de trabalhadores não-manuais, superiores, dentro da hierarquia do trabalho, aos trabalhadores manuais. O ensino não precisa, portanto, ser obrigatório para que os pais de classe média levem os seus filhos à escola elementar: eles o fazem espontaneamente, pois a escola tem um papel central na própria reprodução de uma classe social definida pelo desempenho de trabalho predominantemente não-manual. (SAES, 1998, p. 102-103)

Saes nos mostra que, em diferentes fases do capitalismo e em diversos países capitalistas, parte da classe média matricula seus filhos em estabelecimento privado, motivada pela possibilidade de alcançar um maior poder aquisitivo, advindo de um ensino de maior qualidade. Isso nos revela que a luta da classe média por uma educação pública, gratuita e obrigatória não é necessariamente para seus filhos, mas “a via institucional fundamental para a difusão, por toda a sociedade capitalista, do ‘Mito da Escola Única’, arma fundamental da luta ideológica que a classe média trava com vistas a promover a sua valorização econômica e social” (SAES, 1998, p. 103).

A Escola Única, por sua vez, trata-se de um mito que cria a ilusão de que está sendo oportunizada a igualdade de sucesso profissional, intelectual e econômico para todos, independentemente de sua condição de classe. Além de reforçar outros aspectos do direito burguês, necessários para a reprodução das relações de produção capitalistas, como a crença de que as trocas de equivalentes propiciadas pelo aparato jurídico tornam os sujeitos dotados de vontades individuais e que a escolha ou não de frequentar a escola é uma opção muito mais individual do que social.

Embora a Constituição de 1988 eleve a educação ao *status* de direito social, a sua efetivação é atribuída ao individual, tendo em vista que, mesmo quando o Estado garante o número de vagas necessário, são negligenciados outros direitos que possibilitem sua efetivação. Sem mencionar a discrepância do ensino oferecido pelas instituições privadas em relação às públicas, no seu conjunto e no tocante ao ensino básico, situação que parece inverter com relação ao ensino superior, ou seja, a escola privada prepara melhor seus estudantes para pleitear as vagas mais disputadas da universidade pública. Em contraposição, também no sentido mais genérico, a universidade privada atende melhor aos interesses imediatos e de “mercado de trabalho” que as camadas mais baixas procuram.

Ressaltamos que não é o fato de matricular a criança em instituições de ensino privado que garantirá o sucesso profissional. Isso varia conforme os salários pagos ao profissional da educação, equipamentos escolares, atividades culturais, dentre outros recursos materiais e

humanos que a escola disponibiliza a sua “clientela” – que tem relação direta com o valor da mensalidade a ser paga, conforme analisa Pinto (2008) –, além de fatores como a origem de classe do educando, que contribuirá para seu acesso cultural e naturalmente educacional, condição necessária para acessar os melhores cargos e salários, especialmente no Aparelho do Estado. O importante a ser constatado é que dentro de um Estado burguês não seria possível estabelecer um nivelamento, por meio de subsídios, de instituições de ensino privado, tampouco pelo interesse político e econômico desse Estado na instauração de uma educação pública no que diz respeito à “qualidade”, pois colocaria em “xeque” sua própria existência, uma vez que forneceria as bases de conhecimentos sociais, científicos e político-ideológico para uma educação transformadora.

De modo que o ideal da “Escola Única” (EU) não passa de um mito criado pela classe média para garantir sua hierarquia econômica e social (SAES, 1998). A classe média não defende a Escola Única na forma rigorosa de sua acepção, mesmo porque a sua efetivação total levaria a concorrência entre os trabalhadores não manuais (representados pela classe média) e os trabalhadores manuais (produtor direto). Assim, recorre a uma ideologia de segundo grau, a do culto à meritocracia.

Conforme Saes (1998), a condição da classe média não está garantida permanentemente. Ela terá que provar ao conjunto da sociedade, e especialmente à classe capitalista, a sua competência para ocupar os postos de trabalho de maior relevância, que dentro da divisão capitalista do trabalho se configuram como trabalho de concepção/direção, em relação ao trabalho de execução destinado aos trabalhadores manuais. Dessa forma, o simulacro das capacidades individuais, da meritocracia, tem a função ideológica de garantir a ilusão da competição entre os trabalhadores não manuais e manuais, defendendo a hierarquia do trabalho pela competência daquele que provou, no plano da vida escolar (exames, provas, testes etc.), sua “superioridade” para ocupar os cargos mais elevados e garantir, conseqüentemente, sua condição social e econômica.

Saes (1984) fornece importante análise teórica para pensarmos a “categoria” dos docentes das universidades e institutos públicos federais: primeiro, por ser considerado um “trabalho intelectual” na hierarquia do trabalho não manual; depois, por dependerem da ideologia do “mérito” para sua valorização, numa certa hierarquia do funcionalismo público, especialmente em relação aos docentes da educação básica estadual e municipal, como forma de “manter” seu prestígio social e condição de classe média. Claro que esse é apenas um segmento da classe média, e o fato de abordá-lo não significa o reconhecimento de sua maior importância para a reprodução da meritocracia, mas deve-se ao recorte epistemológico que

nosso estudo busca trazer, sobretudo o papel de destaque dado ao trabalho criativo e inovador, que contribui para a separação entre trabalho manual e intelectual, tendo em vista que 95% (noventa por cento) da produção de conhecimento de nosso país advém dessas instituições, através de seus “intelectuais”.

A ideologia da meritocracia só produzirá efeitos reais com a permanência do “Mito da Escola Única” (materializado na escola pública, gratuita e obrigatória). A função da meritocracia como ideologia de segundo grau cria, primeiramente, o mito que se corporifica numa ideologia, com a intenção de manter uma condição de classe. A ideologia da meritocracia também é uma resposta da classe média à dependência pessoal, à relação de troca de favores que seus membros tinham que estabelecer com a classe dominante em outros momentos históricos para manterem sua valorização econômica e social – outra importante mudança implementada pela esfera do direito burguês, ao considerar “diferentes como iguais”. É importante que se diga que a ideologia da meritocracia, própria da classe média, encontra uma importante rival, defendida principalmente pela classe capitalista, que é a ideologia da “graça e do dom”, análise empreendida por Bourdieu e Passeron (1982), Baudelot e Establet, que influencia Saes (1998), sendo também importante registrar que esses conceitos estão ancorados na teoria Weber (2008) sobre dominação.

A ideologia pequeno-burguesa do mérito individual, ao mesmo tempo que concorre com a ideologia da “graça e do dom”, compõe as ideologias que penetram no espaço escolar, ou em outros espaços institucionais. No entanto, essa última não pode se tornar dominante dentro da escola, sob pena de desestruturar todo o universo escolar, já que a aferição de competência é uma ideologia muito mais aceitável na comunidade escolar, principalmente entre os professores e a administração, de modo que poderão defender os princípios da competência individual, mas são geralmente contra os princípios que diferenciam pela origem, pela riqueza etc. (SAES, 1998), especialmente num contexto de valorização da ciência e do próprio Estado, do direito e das instituições burguesas, em que as aptidões inatas são pouco aceitáveis.

É importante dizer que a ideologia da graça e do dom pode ser utilizada, em certas circunstâncias, pela própria classe média e/ou Aparelho Ideológico escolar, possibilitando o estímulo e justificando o desempenho excepcional de alguns alunos da escola pública. Não considerando o efeito do nível cultural, e por consequência o econômico, dos alunos com desempenho excepcional, a estrutura escolar acaba por não revelar que os filhos das classes trabalhadoras manuais estão geralmente condenados ao fracasso escolar. Embora a ideologia da “graça e do dom” seja a preferida da classe dominante e a da competência individual, a da

classe média, as duas ideologias juntas garantem, em alguns momentos se alternando para reproduzir as relações sociais de produção e, naturalmente, a conservação da “estratificação social”, na sociedade capitalista.

Por outro lado, o caráter neutralizado do Estado burguês propicia a tendência ao isolamento político, em detrimento da ação coletiva, de modo a influenciar negativamente na organização da classe trabalhadora em sindicatos, entidades, associações e partidos políticos revolucionários (para que não extrapole os limites do “Estado de direito burguês”), de forma que “as classes trabalhadoras manuais, premidas pelas necessidades materiais, verão com reservas as políticas educacionais que cerceiam a sua liberdade de colocar, a qualquer momento, os seus filhos a serviço da reprodução material da família” (SAES, 1998, p. 101).

Com base nas considerações acima, sustentamos ser necessário compreender, na realidade concreta, que o papel que cabe à escola pública, assim como seus limites, passa inevitavelmente por entender as influências das ideologias que concorrem, dentro e fora dos espaços institucionais, para se tornarem hegemonia na condução da educação pública. Contudo, não podemos perder de vista o fato de que, no capitalismo, a hegemonia ideológica de forma mais ampla cabe à classe dominante ou a alguma de suas frações. Isso não quer dizer que outras classes ou frações não possam ter hegemonia sobre determinada área do Aparelho de Estado, desde que em consonância com os interesses mais gerais do modo de produção capitalista.

3.4.2 O papel dos “intelectuais” na composição e refutação da ideologia do mérito e a separação entre trabalho manual e intelectual

A categoria docente é um dos segmentos mais relevantes para se pensar uma dada formação social. Isso porque o conhecimento formal acaba sendo representado e/ou repassado (conforme a perspectiva positivista, que constitui em grande medida a concepção de educação) pela escola que tem esses profissionais como seu “núcleo duro”. O pertencimento, a sustentação, ou mesmo a diversidade dos docentes alocados nas classes dominantes, médias e/ou baixas exige que possamos identificar o momento histórico específico, as relações e forças sociais de produção presentes num dado modo de produção e período em particular, também sua interação com as duas classes fundamentais.

Assim, é relevante entender em que medida essa categoria profissional é constituída por intelectuais que desempenham um papel de porta-vozes das classes “subalternas”, e se são esses trabalhadores não manuais que compõem e reproduzem sua situação de classe média

como uma “categoria social” especial no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo. Embora nesse estudo não tratemos do movimento sindical, a afirmação de Roberto Leher¹⁴ é bastante oportuna nessa parte da pesquisa, ao referir-se à ANDES-SN como sindicato de “intelectuais” que têm o compromisso de representar as classes “subalternas”. Assim, buscaremos compreender a relação entre os “intelectuais” e o movimento de “esquerda”, de maneira mais ampla. Segundo o ex-dirigente da ANDES-SN,

Estes militantes são caracterizados como intelectuais orgânicos mediante a investigação do Andes-SN como sindicato de intelectuais, a partir do surgimento das associações de Docentes, ocasião em que os próprios intelectuais assumiram, como “coletivo organizado, a identidade de trabalhadores assalariados sem abandonar as marcas distintiva da natureza do seu trabalho e da valorização social da sua profissão que conferem especificidades a própria ação sindical que desenvolvem”. A defesa intransigente da autonomia e da democracia como princípio fundante da Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior inseriu-a no grupo pioneiro do novo sindicalismo e criou condições excepcionais para a construção da identidade classista do futuro sindicato Nacional. (LEHER, 2001, p. 175).

Cabe registrar o significado que o termo “intelectual” tem nessa pesquisa. Ele representa um caráter de afinamento (recorte) e de identificação do sujeito do objeto enquanto “categoria social” especial no conjunto das classes sociais, haja vista que partiremos da perspectiva de Saes (2005) de que esse grupo social tende a diferenciar-se do conjunto dos trabalhadores não manuais na medida em que exerce um “trabalho intelectual”, voltado para atividades mentais e criadoras.

Conforme Gramsci, não existe um trabalho estritamente intelectual ou não, apesar dos trabalhadores se caracterizarem pelo trabalho manual em determinadas condições e relações sociais.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. (GRAMSCI, 1995, p. 7)

Não temos a intenção, nesse estudo, de estabelecer uma maior valorização ao trabalho intelectual, até porque nos aliamos, em grande medida, a Gramsci em sua concepção de que

¹⁴ Ex-presidente da Andes-SN e atual Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

tudo trabalho tem uma dimensão intelectual. Assim, nossa especificidade está em buscar/localizar o papel e a atuação que cabe aos “intelectuais” num dado momento histórico, o prestígio social atribuído a esse grupo em diferentes momentos, mas que em contornos gerais contribui para manter sua condição de classe e de “prestígio social”, dentro do conjunto das classes sociais, bem como para contestá-la, haja vista que não estamos nos remetendo a uma categoria homogênea no que refere a suas práticas e ideologias.

Sustentamos então que a categoria dos professores universitários e das instituições federais públicas, em especial os que trabalham no desenvolvimento de pesquisas, compõem em sua maioria a “categoria” profissional dos trabalhadores não manuais que conhecemos como “intelectuais”, embora nem todos exerçam atividades de pesquisa científica, mas principalmente pela natureza de sua atividade. Assim, torna-se relevante entender o papel que desempenham na reprodução da sua condição de classe enquanto setores médios da sociedade.

É importante destacar que os docentes universitários, e em especial os das Instituições Federais públicas de ensino, não são a expressão de todos os docentes brasileiros. Esse grupo social apresenta algumas peculiaridades no contexto geral do trabalho docente, como o de um maior “prestígio social” em relação à maioria dos professores do país, tendo em vista sua estreita relação com a pesquisa. O que contribui para o fortalecimento de uma visão “academicista” e não acadêmica da educação, inclusive nos Institutos Federais, que têm a obrigatoriedade legal de oferecer 50% de suas vagas para o Ensino Médio, priorizando a modalidade de cursos técnicos integrados. São, em muitos casos, pesquisadores que educam e não o contrário, como ocorre com a maioria dos outros docentes. Ademais, o grau de escolaridade – ligado à ideologia do mérito – exigido para a investidura no cargo fomenta a ideia de que esse grupo, inserido numa perspectiva de classe média, é uma “categoria especial” do professorado.

Dentre os setores que compõem a classe média, os professores das instituições públicas federais, mesmo desfrutando de certo “prestígio social”, não são, no conjunto dos trabalhadores não manuais, os melhor remunerados, se partimos da relação entre escolaridade e remuneração. Claro que não se compara ao conjunto dos docentes da educação pública básica, levando em consideração as redes Municipais e estaduais, que estão entre os pior remunerados do país, se levar em conta a escolaridade desses profissionais. Esse registro é relevante na medida em que observamos os mecanismos que contribuem para a fragmentação e complexidade da classe trabalhadora em geral e dos docentes em particular, elementos que obstaculizam a constituição de uma consciência de classe mais ampla (para si).

Também é importante registrar algumas diferenças, mesmo que gerais, entre a educação pública básica, que engloba a municipal, estadual e federal e onde se encontram mais de 80% (oitenta por cento) dos alunos matriculados nesse nível escolar, em relação à educação pública superior, que responde por mais de 20% (vinte por cento) dos alunos matriculados (IDEB 2015), em especial a oferecida pelas universidades públicas federais. Como se percebe, enquanto a maioria dos alunos estão na educação pública básica, a situação se inverte no ensino superior público, já que mais de 70% (setenta por cento) dos alunos do ensino superior estão matriculados em instituições privadas. Esses dados evidenciam o caráter pouco “democrático” de ingresso e permanência no ensino superior público. Para os trabalhadores manuais, mesmo que não haja custo para se estudar em instituições de ensino superior público, o ingresso é quase sempre por “mérito”, e os horários de aulas estão pouco adaptados para esse estudante trabalhador. Situação que muda em relação às instituições privadas, tendo em vista a necessidade de atender às demandas do “mercado” e a pouca preocupação que a maioria dessas faculdades tem em formar sujeitos mais questionadores e com conhecimento mais amplo, no que tange a uma maior integração entre pesquisa, trabalho e conhecimento da cultura geral.

Voltando ao foco desse tópico, fazemos algumas indagações como forma de nos guiar nas análises que buscamos empreender: a) Qual o papel do intelectual enquanto sujeito público?; b) Sua atuação é indispensável para o conjunto da sociedade, no tocante à transformação, “evolução” e interpretação da mesma?; c) Deverá haver limitação de sua intervenção na coisa pública, no sentido freireano da educação enquanto prática política?; d) Essa “categoria social” é composta de representantes de quais ideologias político-partidárias?; e) Enquanto pertencentes a uma classe social, são questionadores do *status quo*? Embora não tenhamos a pretensão de respondê-las, acreditamos que essas perguntas nos orientarão no propósito de compreender o papel e a repercussão político-ideológica e pedagógica dos docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Posto isso, podemos afirmar que a concepção de intelectual esteve, em vários momentos, presente no contexto social como forma de designação de uma certa valorização social como os “homens das letras¹⁵”, ganhando maior especificidade a partir do século XII. Faremos o uso mais contemporâneo do termo, no contexto do capitalismo, e mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, quando os “intelectuais” – ao menos a maioria – se vinculam à academia (universidade) e tornam assalariados. De acordo

¹⁵ Expressão utilizada por Tocqueville.

com autores como Weber, Kautsky, Saes, esta é uma “categoria profissional” pautada num modelo de filiação – sindicatos/associações (ganhando um caráter mais corporativista) –, constituindo setorialmente uma categoria profissional que sustenta um modo particular sua condição de classe. Mas também no que se refere à atividade “intelectual e de militância política”, sabido do papel de destaque e da heterogenidade ideológico presente nessa categoria. Resta saber se são atividades conciliáveis.

Cury não vê as duas formas de atividade como absolutamente incompatível. Ele sugere que talvez essa articulação possa ser mais bem visualizada numa espécie de “*dégradé*”. Há pessoas mais situadas no campo da militância máxima e, de outro lado, pessoas mais próximas da busca de uma produção científica distanciada do poder – ainda que essa posição não signifique descomprometimento com uma dada realidade social. Portanto, Cury não considera as atividades como sendo incompatíveis, pois diz que o poder sempre soube fazer uso do saber e este, muitas vezes, esteve comprometido com o poder. (MAXIMO, 2008, p. 202)

No contexto que buscamos elucidar, talvez o Iluminismo tenha representado o “marco inicial”, já que esse período histórico trouxe à tona um movimento apoiado pela intelectualidade e com ideias transformadoras/revolucionárias que o mundo estava disposto a experimentar, como forma de colocar abaixo o antigo regime e constituir uma sociedade sob outras bases. Nessa mesma linha, mas agora no século XX, importantes intelectuais como Florestan Fernandes, Zola, Foucault, Sartre, Bourdieu, dentre outros, defendem o papel de militância política dos intelectuais a ponto de estabelecerem um sentido político e condicionante do conceito. O posicionamento de importantes autoridades da intelectualidade mundial não tornou a matéria pacificada, de maneira que

[...] um dos conflitos que mais angustiou a “*intelligenza*” neste século diz respeito à oscilação entre o engajamento político e o trabalho estritamente acadêmico. A propósito, vale recordar a pergunta feita por Florestan Fernandes: qual é o principal dilema da intelectualidade brasileira, hoje? Ela deve partir para o combate em campo aberto ou restringir-se à denúncia? E ele próprio não teve dúvidas: “a revolução democrática exige do intelectual que ele se desvencilhe do orgulho profissional e do manto protetor das instituições especializadas” e parta para o combate. (MAXIMO, 2000, p. 17)

Nessa perspectiva de Sartre (2005), um intelectual seria alguém fiel a um conjunto político e social, mas que não deixa de contestá-lo. O que nos parece, de pronto, é que os “intelectuais” compõem a classe média, o conjunto dos trabalhadores não manuais, embora a maior parte desses trabalhadores não componha a “categoria” dos intelectuais, especialmente pelo aparecimento de uma área da classe média que se ocupa dos chamados “serviços” e que

lida com aspectos imateriais sem se situar no campo específico dos intelectuais, que contribui para “embaralhar” a complexidade da classe trabalhadora (ANTUNES, 2018).

Antunes (2018) nos apresenta uma descrição dos sentidos polissêmicos que se tem atribuído à classe trabalhadora, inclusive como forma de desconstruir a centralidade do trabalho e, portanto, das teorias marxianas. Sentidos justificados especialmente pela metamorfoses sofrida no que diz respeito à organização da produção e do trabalho, que não se assenta, atualmente, somente nas formas mais tradicionais como o taylorismo/fordismo e toyotismo, mas se estende para outras possibilidades, como a *uberização*¹⁶, a *pejotização*¹⁷, a *walmartização*¹⁸, o trabalho informal, terceirizado, parcial, intermitente e outras maneiras mais de que o capital se vale para garantir o aumento de exploração da taxa de mais-valia e a acumulação.

Dentro da tópica superestrutural, portanto articulada a materialidade, o que nos parece certo acerca das discussões sobre os “intelectuais”, é que essa categoria, assim como as demais, tem sofrido importante configuração a partir do alcance midiático e das novas tecnologias da informação, de forma a estarem circunscritas as suas áreas específicas de estudo. O que restringe aos “intelectuais” falarem e atuarem em seus campos específicos de competências, diferente dos “intelectuais diletantes” e até mesmo dos grandes pensadores que tinham um conhecimento bem mais ampliado, sobre várias áreas do conhecimento, o que gera nostalgia por parte de uns, necessidade de reafirmarem enquanto “categoria” especial por parte de outros, será esse o prelúdio do fim dos intelectuais? O que é certo é que a cultura pós-moderna tem se valido das ditas “narrativas”, pautada pela negação da racionalidade, da ciência, da história e de outro lado caracterizado pelo individualismo, a fragmentação e a resiliência para conquistar a subjetividade humana.

Na perspectiva foucaultiana,

¹⁶ Com um cenário pessimista para os empregos formais, as pessoas buscam alternativas de trabalho, seja para garantir alguma forma de sustento ou para complementar a renda. Com esse contexto e a necessidade das pessoas de ganharem dinheiro para sobreviver, surgiu o que ficou conhecido como a *uberização* do trabalho.

¹⁷ A *pejotização* é uma falsificação, é uma forma mascarada de dizer que não é assalariado quem é assalariado, ou seja, impõe-se ao trabalhador ter o CNPJ, ser um empreendedor individual, para evitar que a contratante tenha que pagar encargos trabalhistas.

¹⁸ A *walmartização*, nome advindo das formas de relação de trabalho e gestão inauguradas pelo hipermercado Walmart, é uma combinação entre os elementos do velho taylorismo (altos investimentos tecnológicos e parcelamento das funções) e do toyotismo (o *just in time* e a obsessão do desperdício zero), acrescidos por um componente novo, que não estava presente em seus modelos genuínos: a baixíssima remuneração salarial dos empregados do hipermercado e de toda a cadeia de produtores e fornecedores. O mais dramático desse “modelo de gestão” *walmartizado* é que a precariedade de seus empregados se sustenta com a precariedade do conjunto da classe trabalhadora, pois esta, devido aos seus baixos salários, é a principal consumidora do Walmart (ANTUNES, 2018).

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência” do discurso. (FOUCAULT apud MARGATO; GOMES, 2004, p. 9)

Posto isso, abordaremos, de modo mais sistemático, os “intelectuais” e sua relação com o movimento de classe (ou categoria), considerando a importância do pensamento de Gramsci.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1995, p. 3)

O trabalhador manual, para Gramsci, também exerce um trabalho intelectual: “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1995, p. 7). Saes, citando Gramsci (1968), aponta que “a função social do intelectual é aquela desempenhada por praticamente todos ‘funcionários da superestrutura’, inclusive os baixos funcionários da administração estatal” (SAES, 1985, p. 176). Nesse sentido, partiremos de uma visão *stricto sensu* de “intelectuais”, mas ao mesmo tempo de uma perspectiva ampliada, expressa no burocratismo de Estado e, de maneira mais geral, no papel que os “intelectuais orgânicos”, na perspectiva gramsciana, exercem. É dessa maneira que pensamos ser necessário discutir a categoria dos “intelectuais” e da administração e gestão escolar como um todo, para desvelar, para além da ideologia do burocratismo, seus vínculos de classe e ideológicos no contexto social como um todo e na unidade escolar em particular, relações que procuraremos estabelecer no próximo capítulo.

Ainda de acordo com Saes, Gramsci amplia genericamente o conceito de intelectuais, quando identifica como tais todos os homens que empregam esforços cerebrais em favor da conservação de uma dominação de classe ou para sua contestação, o que conceitua como “intelectuais orgânicos¹⁹”. Para Saes, embora Gramsci parta de uma justa intenção, ao desmistificar a categoria dos intelectuais, salientando seu papel político e de funções sociais,

¹⁹ Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que mantém-se ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz.

acaba por englobar tanto a “sociedade política quanto a sociedade civil²⁰”, alargando o conceito de Estado. Também em relação ao “trabalho intelectual e manual”, “Gramsci acaba abandonando as distinções conceituais que, pelo menos, abrem o caminho para o entendimento dos efeitos ideológicos específicos, produzidos por uma realidade mistificada (Estado, intelectuais), sobre a prática das classes sociais” (SAES, 1985, p. 177).

Por outro lado, é bastante comum atribuir aos intelectuais sensibilidade quanto aos “problemas sociais”, dentro da perspectiva da “luta de classe”, de modo a parecer que os intelectuais estão filiados a orientações político-ideológicas progressistas ou de esquerda, anticapitalistas e de destruição do Estado burguês. De acordo com Saes (1985), essa visão está incorreta, já que não há uma relação na natureza da atividade e do posicionamento político, de forma que pode haver intelectuais liberais, sociais-democratas, fascistas ou socialistas.

Desse modo, nos cabe fazer uma pequena incursão histórica, para explicarmos os “intelectuais” de hoje, já que teríamos que compreender o que são os “intelectuais diletantes²¹” em relação aos intelectuais corporativistas ligados à classe média. Tarefa que está colocada, uma vez que, para Saes (1985), a relação dos intelectuais com a classe média (profissionalizada, assalariada), pelo menos no Brasil, é uma situação relativamente nova, tendo em vista que os primeiros intelectuais “nativos” estavam em sua maioria ligados às classes dominantes, situação que só mudou após 1960.

3.4.3 Entendendo os “intelectuais” de hoje

Sejam os intelectuais diletantes da classe dominante ou os intelectuais de classe média (profissionalizado, assalariado, e ainda ligado as teorias mais ou menos “progressistas”), continuam, no seu conjunto, por fortalecer a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual como a naturalização de uma necessidade “eterna e imutável”, que reforça um importante aspecto da ideologia burguesa. Assim,

Na verdade, os intelectuais podem ser repartir entre várias posições políticas, desde o fascismo até o comunismo. Todavia, no que concerne à média dos intelectuais (e aqui, como também na análise das classes sociais, é a média que nos interessa), essa variação não ultrapassa um certo limite, ou seja, em sua média, os intelectuais, mesmo quando assumem a defesa daquilo que lhes parece ser o socialismo, jamais contestam a validade de um dos elementos centrais do capitalismo e de qualquer sociedade de classe: a

²⁰ Segundo Gramsci, a **sociedade política** é referente às instituições **políticas** e o controle legal e constitucional que exercem. Já a **sociedade civil** é vista como um organismo não estatal ou privado, que pode incluir a economia, por exemplo.

²¹ Aqueles que exercem uma atividade por prazer, e não por obrigação

divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Quando visualizam o socialismo, este lhe aparece como o tipo de organização social onde a especialização das funções e a repartição de homens diferente (mais ou menos capazes intelectualmente, mais ou menos capazes manualmente), por entre tarefas diferentes (trabalho intelectual X trabalho manual), atingirão a perfeição já que, com a desaparecimento da propriedade privada dos meios de produção, desapareceria o grande obstáculo à distribuição social das tarefas, segundo o critério estrito da capacidade. Ao defender esse “socialismo de intelectuais”, que não vai além dos limites de um capitalismo de Estado, os intelectuais estão defendendo os seus próprios privilégios isto é: o monopólio não propriamente do esforço cerebral, esse monopólio, com bem indica Gramsci eles jamais o tiveram) e sim, o da produção legítima (aceita socialmente) de conhecimento sobre o mundo social. Assim, os intelectuais podem ser politicamente tudo: a favor ou contra o racismo; a favor ou contra a propriedade privada; salvo ser contra a sua própria sobrevivência enquanto grupo. (SAES, 1985, p. 178-179)

É nesse sentido que cabe aos ditos “intelectuais” não negar sua atividade criativa e inovadora, mas contrapor-se à visão, própria de uma sociedade dividida em classe, que hierarquiza e fragmenta o trabalho e que inviabiliza a constituição de uma educação verdadeiramente integral, em que trabalho e educação são atividades indissociáveis.

Se considerarmos que a associação dos “intelectuais” a entidades de classes é um fenômeno relativamente novo, entenderemos como essa categoria reflete em grande medida a classe que pertence. Segundo Saes (1985), a relação dos sindicatos com a classe média no Brasil se deu entre 1974-1984. Havia uma tendência de a classe média desvalorizar os sindicatos, haja vista sua ligação, no momento histórico específico do capitalismo, com a classe operária. No entanto, essa tendência foi se alterando no país à medida que surgia a grande empresa de serviços, transformando o antigo profissional liberal em assalariado. O considerável crescimento, após 1960, do ensino universitário, lançando no mercado uma massa crescente de profissionais, e “a constituição de um mercado de trabalho para as profissões ditas liberais e o assalariamento massivo desses profissionais são as razões profundas desse novo surto do sindicalismo de classe média” (SAES, 1985).

O advento dessa “nova” classe média ligada ao ensino universitário mudou a composição e o lugar dos “novos” intelectuais no país, que deixaram de estar à parte da universidade e ligados à classe dominante para se tornar de classe média, ligados ao ambiente universitário – motivo que explica, em parte, sua relação com o sindicalismo e sua relação corporativista. Para esses intelectuais da classe dominante, a relação com a universidade era mais uma questão de honraria e não necessariamente de subsistência material, de forma que o regime de dedicação exclusiva à docência e à pesquisa, no caso das universidades públicas, e

o pagamento por horas-aula no ensino superior privado não os interessava tanto (SAES, 1985).

No ensino básico ocorreu situação semelhante, uma vez que o ambiente era, majoritariamente, ocupado pelo professorado feminino, com significativo caráter de desprofissionalização, pois era composto por mulheres abastadas, que não dependiam dessa renda para sua sobrevivência, motivo pelo qual existia pouco interesse em um sindicato ligado à profissão.

Essa situação começa a se alterar com o declínio dos intelectuais-diletantes e a ascensão dos intelectuais profissionalizados e assalariados, ligados à classe média, por conta do advento de novas profissões não manuais e o crescimento do ensino universitário. É relevante compreender que na categoria do “professorado” há uma complexificação e distinções, como as já mencionadas, de professores universitários x professores da educação básica, da escola pública x escola privada, dos funcionários federais x estaduais e municipais, fruto também das metamorfoses que estão sendo engendradas no mundo do trabalho, tornando a classe trabalhadora mais complexa, setORIZADA, fragmentada e polissêmica. É nesse contexto que o “novo” Ensino Médio é implementado e a resistência, ou ao menos o debate mais incisivo e propositivo, ganha um caráter multifacetário, de maneira que, em um mesmo regulamento, ele é percebido, questionado e atingido de maneira diferente, dadas as situações e condições materiais, sociais e educacionais diversas que se encontra em nosso país.

Nesse sentido, à medida que os antigos profissionais liberais eram substituídos pelos assalariados, criavam-se as condições necessárias para a ampliação do movimento sindical de classe média, que repercutiam no desenvolvimento de um sindicalismo de intelectuais. Os “novos” intelectuais que surgiam eram, em sua maioria, assalariados e ligados à docência universitária, portanto profissionais em “ofício”, que permitiam a constituição de posições corporativistas, que contribuem também para a emergência de organizações não partidárias de intervenção política, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com defesa a democracia burguesa, o dito “Estado de direito” no Brasil.

A defesa dos intelectuais brasileiros por “bandeiras classistas” não era uma constante no país, pois a luta pelo “socialismo” não estava (e ainda não está) no horizonte da maioria da classe trabalhadora. Com o advento da “Ditadura Militar de 1964”, segundo Saes (1985), parece constituir-se três tendências organizativas dos profissionais de classe média, dando condições para que o desenvolvimento do sindicalismo de intelectuais surgisse: numa primeira, “despontam por todo o país, combativos sindicatos de professores primários/secundários, e nascem os sindicatos de professores universitários (uma Associação

de Docente em cada Universidade e a ANDES, como entidade nacional)” (SAES, 1985, p. 181), sendo esses os sindicatos combativos, mas também corporativos. Concomitantemente surgem também as Associações Docentes (ADs), de caráter mais corporativista, com reivindicações mais restritivas e categorial; e, por fim, as organizações não partidárias de “intervenção política”, alinhando-se a questões mais gerais, entendidas como a luta pelas “grandes causas daquele tempo”, a exemplo da OAB, que teve um papel importante na “luta” contra a ditadura. A configuração de classe nos dias de hoje,

[...] dada a conformação heterogênea e compósita das classes médias, em sua objetividade e subjetividade, assim como em suas intrincadas dimensões relacionais, uma efetiva intelecção de seu ser, de sua condição de classe, só pode ser apreendida em sua especificidade, nos laços e relações que as conectam com os processos sociais. No passado, por exemplo, quando as “profissões liberais” eram mais individualizadas, a exemplo dos médicos e advogados tradicionais, predominava uma dimensão de trabalho mais intelectual e não manual. (ANTUNES, 2018, p. 60)

Em nossa análise, levamos em consideração o fracionamento dos grupos dos intelectuais e, por consequência, da classe média de hoje e do período em que o texto de Saes foi escrito, pois está inserido no período final da “Ditadura Militar” no Brasil. Entretanto, apresenta-se como uma análise que pode ser aplicada à atualidade para se pensar a composição do grupo dos intelectuais e suas linhas de ação, mesmo que esteja dentro de um recorte temporal. Em uma linha de “ação puramente corporativa e que culminava com a politização da ação coletiva, sindical ou associativa, encontramos as organizações de intelectuais que desenvolvem uma ação claramente política de crítica à forma ditatorial militar de Estado burguês e ao regime militar” (SAES, 1985, p. 182), como a OAB e a Comissão de Justiça e Paz. Assim, a luta contra a “Ditadura Empresarial-Militar” era um elemento de coesão entre os grupos mais progressistas, especialmente de classe média, o que não quer dizer que esses grupos estavam de acordo sobre a ruptura ou não com a sociedade de classe.

É importante lembrar que a defesa da democracia burguesa nesse período da história brasileira representava proeminência e vanguardismo desse grupo de intelectuais, tendo em vista o contexto, nada favorável, para uma revolução socialista, de modo que a discussão sobre os rumos de uma possível revolução socialista não estava na ordem do dia. O que se observa nos dias de hoje é que o papel desses “intelectuais” não mudou tanto, dada a defesa do “Estado Democrático de Direito” e da Constituição Federal do Brasil (CF/88), com a diferença de que não estamos mais sob a égide do “Estado burguês autoritário”. O que reforça a análise empreendida de que no seu conjunto os “intelectuais” se aliam à ideologia

dominante da classe média para manter sua condição de classe e de prestígio social e econômico, de maneira a não romper com a divisão do trabalho, que coloca de um lado o trabalho intelectual e de outro o manual – mecanismo eficaz na divisão da sociedade em classes e não destruição da estrutura e Aparelho de Estado sob o controle da classe dominante.

Ainda sob a perspectiva de Saes a respeito desse período, verifica-se que havia um grupo de intelectuais que ocupavam uma posição intermediária, dado seu caráter corporativista de defesa de certos interesses profissionais, mas com a particularidade de praticarem um corporativismo combativo, que se estendia para dimensões reivindicatórias mais amplas, politicamente – os professores secundaristas e a própria ANDES-SN e, mais recentemente, o SINASEFE²² podem ser exemplos. Ainda, sob uma perspectiva corporativista menos combativa, destaca-se o grupo dos intelectuais ligados a algumas profissões não manuais, que tinham como principal linha de ação a regulamentação da profissão, com pouco envolvimento em campanhas políticas nacionais.

Essa distinção nos permite estabelecer uma definição e, portanto, uma oposição entre os intelectuais que se posicionam contra o Estado burguês autoritário, próprio da Ditadura Militar de 1964, e o Estado burguês democrático. Cunhado nos dias de hoje como o “Estado Democrático de Direito”, a extensão que essa oposição constitui estabelece um antagonismo entre empregado e empregador, e no setor particular da administração estatal como representante dos interesses dominante de classe – aspectos que constituem, a nosso ver, um elemento para conhecer os docentes das Instituições de Ensino Federais como categoria componente dos intelectuais de hoje.

Com base em Saes (1985) e Saviani (citado por Maximo, 2000 e 2008), consideramos que não é uma condição necessária para o intelectual ser ou não de esquerda ou progressista, embora o contexto de acirramento do Estado burguês autoritário (Ditadura Militar de 1964) tenha levado vários intelectuais a assumirem uma postura de maior resistência e oposição a esse regime, aliando-se, em vários casos, a partidos ou teorias revolucionários.

Talvez essa não seja a questão central que se coloca, mas vale lembrar que o papel do “intelectual” enquanto profissional que se dedica à atividade profissional inventiva e renovadora, necessária ao processo de reprodução indireta de mais valor no conjunto das estruturas sociais, tem grande relevância na reprodução social. Parece-nos bastante relevante reafirmar o caráter intelectual de todo trabalho, no seu sentido geral, como Gramsci afirma.

²² O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) surgiu a partir da Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º graus (Fenasefe) no dia 11 de novembro de 1988 – durante o Encontro Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º graus, realizado em Salvador-BA (<https://sinasefe.org.br/site/sinasefe/historia/>).

Poulantzas (1977) conceitua “intelectual” o trabalhador não manual que desempenha funções específicas na sociedade de classe, que desfruta de certo “prestígio social”, mesmo sob as “novas” configurações do trabalho “imaterial” e “improdutivo” da “era” informacional, dada a condição de hierarquização do trabalho manual e do “trabalho intelectual”.

Portanto, uma vez mais, a transferência não é exclusiva dos “improdutivos”, nem muito menos dos “intelectuais”. Além disso, todo posto de trabalho combina trabalho intelectual e trabalho manual, emprego puramente quantitativo de força de trabalho e trabalho concreto qualitativo, relações de produção capitalistas e outras relações de produção. Nisso, as classes médias não diferem muito da classe operária. As relações de produção não são coisa, mas princípio de análise, e as relações de produção capitalista são apenas predominantemente e não absolutas em uma formação social dada. Portanto, a questão de saber se, em tal ou tal fábrica, João é operário puro, e Pedro é meio-operário e meio-burocrata, enquanto que José é antes de mais nada “organizador” da produção, nem mesmo tem sentido. (POULANTZAS, 1977, p. 21)

Com base na perspectiva de estruturas, de Bourdieu e Passeron, Althusser, Poulantzas e Saes, entendemos que a “escola” representa um subsistema da estrutura jurídico-política do Estado de classe. Nesse sentido, guardadas suas contradições e dialéticas, os “intelectuais”, enquanto “categoria social” e majoritariamente compondo o que se entende pela dimensão do burocratismo burguês, tendem a reproduzir, em última instância, a sociedade de classe e o papel que a escola cumpre na separação do trabalho manual e o trabalho intelectual, por meio da ideologia do “Dom e do Mérito”, com destaque para a última, que é mais adequada aos “novos” tempos. Assim, nos parece bastante oportuna a afirmação de Saviani de que a escola se apresenta “como se hoje os antagonismos próprios da sociedade de classes já estivessem superados! Não é essencialmente subordinada à política; ela é real e historicamente subordinada à política” (SAVIANI apud MAXIMO, 2008, p. 63).

Segundo Saes (2005), Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que a escola assegura a reprodução da ideologia da meritocracia, fundamental para a classe média se reproduzir, enquanto oculta a ideologia de segundo grau, mas não menos importante, a luta pela não equidade com a classe operária, e é por meio desta ideologia que a classe média irá agir politicamente.

Assim, não se trata do quão importante é o papel do “intelectual” na sociedade, embora ele também o seja para a produção de novas tecnologias, entre outros aspectos de reprodução da mais valia, mas principalmente de sua atuação na separação “fetichizada” do trabalho intelectual do trabalho manual, não só para atribuir “prestígio social” a uma classe, mas principalmente para a manutenção das classes sociais e a divisão hierarquizada do

trabalho. Divisão esta que contribuiu para a circulação do “capital” e a justificação da distribuição dos “salários” de maneira desigual, no conjunto do “trabalho social” e, naturalmente, a perpetuação da sociedade de classes, configurando uma relação sincrônica e articulada entre diferentes estruturas e subestruturas, no contexto da estrutura global. Exemplo disso é a relação da estrutura econômica (a luta pela sobrevivência material) com a estrutura ideológica das classes sociais (divisão social do trabalho, desembocando na hierarquização social – prestígio social - divisão da sociedade em classe) e a estrutura jurídico-política (o Estado burguês que se materializa na repressão, no direito e no burocratismo burguês). De maneira que

Produção, distribuição, troca e consumo constituem assim um autêntico silogismo; a produção é a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade, e o consumo, a singularidade na qual o todo se unifica. Esta é certamente uma conexão, mas uma conexão superficial. [...] A produção é determinada por leis naturais universais; a distribuição, pela casualidade social, e pode, por isso, ter um efeito mais ou menos estimulante sobre a produção; a troca interpõe-se entre ambos como movimento social formal; e o ato conclusivo do consumo, concebido não apenas como fim, mas também como finalidade propriamente dita, situa-se propriamente fora da economia, exceto quando retroage sobre o ponto de partida e enceta de novo todo o processo. (MARX, 2011, p. 62)

Para além das mercadorias, será necessário reproduzir os trabalhadores, no que tange à reprodução de sua qualificação. No entanto, para Althusser (1980), essa qualificação não se dá de forma equânime, mas como algo que cria verdadeiros estratos sociais entre os trabalhadores em geral, através do sistema escolar capitalista e da hierarquia de trabalho, com a diferenciação entre as ocupações tidas como manuais e as não manuais no interior das quais também existiriam diferenciações de renda, posicionamento e poder político.

Em resumo, podemos afirmar que a “categoria” entendida como de trabalhadores “intelectuais” é uma construção das relações sociais de produção capitalista que expressa muito mais a necessidade de separação e hierarquização entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, importante para a reprodução das classes sociais. Na perspectiva marxiana para romper com essa relação hierárquica entre trabalho intelectual e manual é preciso constituir uma sociedade sobre outras bases, já que,

com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência. Na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, é a

sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico. (MARX; ENGELS, 2011, p. 28-29)

Numa relação de conformação, mas também de resistência, o saber socialmente produzido e apropriado de forma desigual pela classe mais proeminente de uma dada época – no contexto do capitalismo, a burguesia e suas frações – fizeram do conhecimento uma forma de poder. Nesse sentido, entender o papel dos “intelectuais” e sua relação com a reprodução da classe média requer o entendimento do modo de produção social e suas relações de produção e o papel que a ideologia (estrutura) desempenha na sua reprodução. Assim, sem deixar de reconhecer a relevância teórica de Gramsci para se pensar o trabalho dos “intelectuais”, acreditamos que suas contribuições foram aprofundadas por Saes, ao atribuir o maior caráter ideológico dessa categoria ao conjunto da classe média, na reprodução das condições materiais e na ideologia do “mérito”.

É importante identificar que o “intelectual” de “esquerda ou de direita”, no seu conjunto, não questiona a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, de forma a não romper com as estruturas fundantes da sociedade de classes. O que nos parece bem oportuno para entendermos que as “bandeiras” progressistas, defendidas ao longo do século XX pela “classe média”, sobre a implementação da “escola única” nada se assemelha à perspectiva marxiana e gramsciana, mas que têm no seu bojo a reprodução material e social da condição de classe, sustentado pela ideologia do “dom e do mérito”.

3.5 Pós-modernidade, epistemologia transformadora ou reprodutora?

Fazer ciência é constantemente indagar: qual é o melhor método para se pensar e conhecer a realidade social e natural? Essa questão se torna mais difícil quando se tem uma realidade completamente adversa, complexa e, por vezes, contraditória. Eleger uma forma de produzir conhecimento, especialmente no que diz respeito à educação, e os caminhos mais adequados a serem pavimentados é uma tarefa que exige fundamentação filosófica, teórica, metodológica e, por que não dizer, cultural, que busque compreender o papel contemporâneo da ciência em suas diversas formas, que define nossas práticas e o projeto de sociedade que defendemos. Assim, busca-se entender a relevância e oposição, bem como alguns pontos de convergência entre a epistemologia da corrente pós-estruturalista (pós-modernidade), com destaque especial para Deleuze e Guattari, principais representantes da “nova ciência”, e o

marxismo, com destaque para as contribuições de Gramsci, Althusser, Saviani, Saes, dentre outros teóricos que estão fora do campo do materialismo histórico e dialético, mas auxiliam na reflexão do papel teórico-metodológico da ciência, ou das ciências, e suas implicações no plano do discurso (na constituição e supressão de ideologias), em particular, no discurso educacional e suas práticas.

A teoria pós-estruturalista (reconhecida por muitos como pós-moderna), da qual Deleuze e Guattari são representantes, traz no seu bojo importantes reflexões que se podem ser aplicadas à teoria social. A ciência e a filosofia, surgidas na França nas décadas de 1960 e 1970, um período de grande efervescência de questionamentos de “antigos” paradigmas. Seus méritos se situam, especialmente, em dois principais pontos: primeiro, por criticar as práticas totalitárias presentes tanto em países capitalistas como em países do dito “socialismo real”, imbuídos de uma racionalidade irracional dessas práticas; depois, por colocar na “ordem do dia”, especialmente para os marxistas, os deslocamentos dos debates científicos, concentrados na macro teoria, especialmente no concernente à economia e à política, fazendo com que o “farol amarelo” se acendesse para os teóricos críticos do capitalismo, obrigando-os a retomar os ensinamentos marxianos, intrínsecos a seu método, que só podem ser apreendidos no constante e dialético movimento e na totalidade social, de forma a não menosprezar a dimensão da subjetividade humana.

Para nossa pesquisa, buscaremos elucidar alguns de seus pressupostos epistemológicos e científicos e/ou filosóficos, para que possamos dimensionar suas repercussões no plano da ideologia e da prática social, especialmente a educacional. A perspectiva rizomática²³ de Deleuze e Guattari representa uma ruptura com a filosofia e a ciência tradicional, constituindo “novos” paradigmas ancorados, mas não estagnados, em outras dimensões da vida.

Se a filosofia materialista dialética e a rizomática de Deleuze e Guattari defendem novas ordens de organização social e do pensamento, por que essas filosofias se rivalizam tanto no universo científico? Essa pergunta parece ser melhor respondida quando se leva em consideração a tática e a estratégia teórico-metodológicas e os fins práticos que cada um

²³ Deleuze e Guattari (1997) propõem como alternativa para a relação hierárquica entre os saberes a teoria do rizoma. Uma planta rizomática, ao contrário da árvore, tem um sistema radicular complexo, com tantas conexões que não se sabe em que lugar começa e em que lugar termina o sistema radicular. Suas raízes se entreconectam por bulbos e radículas. As plantas rizomáticas têm raízes e caules tanto subterrâneos (escondidos, obscuros) quanto aéreos (que aparecem ao olhar). Tudo (caules aéreos e subterrâneos, raízes aéreas e subterrâneas) está conectado com tudo, formando, assim, um emaranhado de caminhos, de sentidos. Uma relação não mais hierárquica, mas em rede. Assim, o funcionamento rizomático, em vez de decalcar, cria um mapa. Isso porque, no rizoma, não há uma estrutura ou mesmo hierarquia entre os elementos. Ele funciona com suas conexões múltiplas. Por esse motivo, não há como estabelecer previamente as relações entre os elementos da rede.

desses campos científicos objetiva, em que a forma como cada um desses campos epistemológicos define sua caminhada e, em certa medida, desvela com maior clareza qual projeto de sociedade melhor se adequa a cada um desses fazeres científicos. De maneira que esses campos filosóficos e teórico-metodológicos, em especial, do pós-estruturalismo e do materialismo histórico e dialético, podem ou não servir para a reprodução de sociedades mais autoritárias ou democráticas e, por consequência, levar a uma educação mais excludente ou libertadora. É importante registrar, com base em Lênin, que “sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário”, de modo que uma coerente interpretação da realidade é imprescindível para não se equivocar na ação.

Sabemos que o marxismo engloba várias vertentes teóricas, mas que ao mesmo tempo se unificam, por se identificarem e reconhecerem na “luta de classes” e na proeminência da realidade concreta o substrato para a formação de nossas concepções de mundo, os elementos fundantes da totalidade global, o que também se aplica às ditas concepções pós-modernas. Contudo, não é nosso objetivo discutir nesse estudo as diferenças entre as vertentes que têm como pressuposto a teoria marxiana, nem tão pouco as diferenças com os pós-estruturalistas. Destarte, estamos entre aqueles que entendem que essa diversidade enriquece o pensamento, em particular o marxista, que possibilita compreender melhor o movimento do real, necessário para um estudo consistente do mundo e do nosso entorno, embora, por vezes, apropriado pelo conjunto da classe dominante. Diante disso, faz-se necessário, a nosso ver, apropriar-se dos avanços propiciados por essas vertentes que nos valerão aqui, especialmente as perspectivas gramsciana e althusseriana, para debatermos com o pós-estruturalismo de Deleuze e Guattari, como forma de entender a relação entre trabalho-educação e as discussões sobre políticas e práticas educacionais.

É nesse sentido que torna-se relevante estudar alguns conceitos abordados por Deleuze e Guattari (1992), tais como os “planos de imanência²⁴”, que podem ser filosóficos ou pré-filosóficos, possibilitando a pavimentação dos caminhos, não fixos, para se conhecer, o que, certamente, inaugura o novo campo epistemológico. Essa dupla de filósofos contribui para se pensar um novo campo científico, especialmente ao romper com modelos filosóficos e científicos e apresentar suas ideias com base não apenas no pensamento racional.

²⁴ A imanência só pode ser entendida como algo que é em si mesma. Assim, ela seria a totalidade do que existe. No entanto, se a totalidade for concebida como a soma de todas as coisas existentes, não se pode dizer que seja imanência, nem mesmo a totalidade de todas as coisas poderá ser considerada imanência. Para se entender o conceito de imanência, teria de se suprimir todo plano de dualidade – céu-terra, imanente-transcendente – assim como interromper o modo de entendimento que age como uma consciência subjetiva a qual pensa um objeto que está fora dela. Isso porque não haveria uma separação entre o sujeito e o objeto, nem mesmo entre a imanência e seus habitantes (DELEUZE, 2019).

Conseqüentemente dando *status* para outras formas de subjetivação, que são oriundas do plano do desejo, das emoções, dos sonhos.

Por outro lado, a teoria materialista estruturalista nos ensina que as “estruturas” são ideologias e concepções de mundo que, no seu bojo, têm como principal tarefa a função de constituir e estruturar as ideias e práticas hegemônicas de seu tempo. Nessa perspectiva, é incorreto, ou ao menos incompleto, pensar que as estruturas têm uma única origem de atuação e que não estão articuladas no interior do processo maior da totalidade global, no caso da sociedade capitalista, a reprodução social do capital e de sua ideologia. De forma que só é possível compreender essa corrente do pensamento social de modo não mecanicista e economicista, à medida que compreendemos que há diversos níveis ou instâncias da sociabilidade total, de modo que, mesmo que a reprodução do capital necessite inevitavelmente do trabalho e, portanto, da “força de trabalho”, sua efetivação no “lucro” pode se realizar em outras instâncias ou estruturas, que necessariamente ligam a dimensão subjetiva e a ideologia. Nesse contexto, a educação é uma estrutura ou subestrutura, um aparelho e uma instituição. É nesse sentido que é falsa a retórica de que o trabalho não é mais central, reduzindo-o à esfera da produção material direta e desconsiderando o “sociometabolismo do capital” (MÉSZÁROS, 2002).

O discurso da desvalorização do trabalho, na sociedade “pós-industrial”, enquanto atividade que cria valor é também um mecanismo e meio necessário (ideologicamente) para realização desse valor. De modo ilustrativo, podemos dizer que, para que a reprodução do capital se efetive na sua estrutura econômica, é necessário que esta se conecte e articule com outras estruturas, como a jurídico-política e a ideológica, e que abarquem outras subestruturas, como a escolar, a familiar, entre outras, constituindo valores sociais, políticos, econômicos, culturais, artísticos que, no seu conjunto, compõem uma moral geral de classe, que se fragmenta mas também se articula a diversos outros valores morais, como já foi discutido nos tópicos anteriores.

Mesmo que seja consensual, no plano racional, a ideia de que a ciência não é neutra, e portanto é componente importante de um discurso sobre uma dada realidade, que pode estar mais ou menos influenciado por um contexto social e sua forma de sociabilidade, com implicações e formas políticas, sociais, culturais, artísticas, educacionais específicas ou não, não podemos afirmar, com certo grau de segurança, que outras formas não racionais, frutos de nossa dimensão subjetiva ou do senso comum, não estejam articuladas a formas preponderantes e hegemônicas de nosso modo de pensar e agir, o que nos coloca, de pronto, a linha limítrofe entre ciência e ideologia, filosofia e ideologia, senso comum e ideologia. Será

que é possível alguma forma de subjetividade ou subjetivação que não esteja marcada pelos valores de seu tempo?

3.5.1 Dois modelos filosóficos e epistemológicos em debate

Sabido que as teorias questionadoras da modernidade surgiram a partir da segunda metade do século XX, contrapondo-se a formas totalitárias presentes em governos de “esquerda e direita”, percebe-se que sua notoriedade e aceitabilidade no meio científico e na sociedade, em geral, tem se ampliado pelas profundas transformações sociais, políticas, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais que vêm sendo engendradas nos últimos trinta anos/nas três últimas décadas, fato que tem contribuído para se pensar outras teorias, colocando em “xeque”, inclusive, a teoria marxiana do “valor trabalho²⁵” e a incapacidade dos paradigmas centrados na racionalidade para se conhecer a realidade.

Os principais argumentos para questionar a modernidade giram em torno da crítica à sociedade do consumo, com pouco apreço pela diversidade da subjetividade humana, bem como por uma promessa de emancipação humana que ainda não foi capaz de equacionar de maneira mais profunda questões como igualdade e liberdade, polarizadas inicialmente na “Guerra Fria” e atualmente na relação China x EUA. Ainda, as mudanças, com a programação computacional, das tecnologias espaciais (satélites), o neoliberalismo, o processo de financeirização da economia, o surgimento das grandes corporações multinacionais e a globalização tiveram grandes impactos no século XX. Será esse o prelúdio de uma sociedade pós-industrial?

Dentro dessa mesma seara, porém numa perspectiva diferente, Bauman (2001) compreende que enquanto a modernidade se estabelece como uma época de hierarquias, de padrões normativos, é possível controlar a natureza física e humana nos tempos atuais, denominados por ele como “modernidade líquida”, caracterizados pela fluidez. A sociedade passa, então, da “era” do hardware, da racionalidade instrumental (weberiana), tida como a modernidade pesada, onde o tempo deveria ser muito bem administrado, “para que o retorno do valor, que era o espaço, pudesse ser maximizado”, para a era do software, da modernidade leve, em que “a eficácia do tempo como meio de alcançar valor tende a aproximar-se do infinito, com o efeito paradoxal de nivelar por cima (ou, antes, por baixo) o valor de todas as unidades no campo dos objetivos potenciais” (BAUMAN, 2001, p. 101).

²⁵ Teoria marxiana que entende que o trabalho é uma mercadoria especial, na medida em que produz valor (mais valia), necessário para a reprodução do capital.

Para Anthony Giddens (1991), a sociedade contemporânea está vivenciando as “consequências da modernidade” baseada numa “ideia de descontinuidade”. Nos tempos atuais, segundo ele, há um “mecanismo de desencaixe e reencaixe em novas configurações”, haja vista que há um “deslocamento das relações sociais de contextos locais para conter reestruturações de espaço/tempo”.

Para Jair (2004), no mundo moderno se falava em “energia, máquina, produção, proletariado, revolução, sentido, autenticidade”, o mundo pós-moderno não se desfaz do aço, da fábrica, do automóvel, da eletricidade, da arquitetura funcional, mas gira em torno de uma lógica “esvaziadora”, “diluidora”, que “desenche”, “desfaz princípios”, regras, valores, práticas, realidades, “satura o cotidiano pelos signos” numa “mistura de várias tendências”, “sem unidade” e “plural”.

Críticos da modernidade, Deleuze e Guattari (1992) entendem que as dimensões racionais estruturadas e estruturantes da sociedade constituem uma concepção binária, de modo a não capturar outras formas de subjetivação, que são componentes não estruturados de um mesmo “Uno-Todo”, inexactos e, por vezes, obscuros, que refletem, de algum modo, a realidade humana, mas que a consciência muitas vezes não consegue compreender na sua complexidade.

Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meio pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriagues ou do excesso. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 58)

Nesse sentido, a filosofia deve ter a potência de um Uno-todo movente que os conceitos poderão povoar, de maneira que sua “reterritorialização” pode limitar seu papel. Assim, os autores contrapõem o papel da filosofia enquanto produtora de conceitos, que busca a essência das coisas. Ao contrário, se interessam pelas circunstâncias das coisas e os conceitos que devem dizer o acontecimento. “Cada anel ou platô deve, pois, traçar um mapa de circunstâncias, por isso cada um tem uma data, uma data fictícia, e também uma ilustração, uma imagem” (DELEUZE *et al.*, 2004, p. 38).

Segundo Gelamo (2008), o plano de imanência está antes da filosofia e antes da criação dos conceitos, de modo que é sobre esse plano que o pensamento se produzirá, sendo a matéria prévia do pensamento, no qual irá produzir conceitos. Esses postulados filosóficos

inauguram uma “nova” epistemologia do conhecimento que combate a perspectiva binária da racionalidade cartesiana.

Deleuze e Guattari (1992), no livro *O que é a filosofia?*, referem-se ao caráter de “desterritorialização” que deve caber à filosofia, no sentido de não estar delimitada em lugar geográfico e material, que constitui uma forma de história. Para, além disso, deve ser um rompimento com a dimensão do racional e do não racional, do marginário e do imaginário, do pensamento e do sonho, da origem e do meio, arrancando as certezas das estruturas para traçar as linhas de fuga. Enfim, é papel do filósofo descobrir os devires, “sem a história, o devir permaneceria indeterminados, incondicionado, mas o devir não é histórico” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 125). Desse modo, o caos pode ser o lugar da produção de conceitual, pois o caos não é ausência total de determinações, “mas a pura imanência com suas velocidades, que desterritorializam a todo o momento suas configurações” (GELAMO, 2008).

Mas a desterritorialização é absoluta quando a terra entra no puro plano de imanência de um pensamento – ser, de um pensamento – Natureza com movimentos diagramáticos infinitos. Pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra (ou antes a “adsorve”). A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma o lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 117)

Para Deleuze e Guattari (1997), a filosofia tem se ocupado da criação de conceitos, não se dedicando a traçar planos. Assim, ao entender a filosofia como um construtivismo, caberá ao filósofo, na condição de construtor-criador, não “simplesmente contemplar a realidade para encontrar um conceito que a expressasse, mas experimentá-la e expressá-la como e pela criação” (GELAMO, 2008, p. 129), de maneira que filosofar é também criar personagens conceituais que deem mobilidade ao conceito no plano de imanência.

Pensar a imanência é pensar a vida. No entanto, para pensar a vida, é preciso desacelerá-la, mapeá-la. Assim, a partir de Deleuze e Guattari, pode se entender que o plano de imanência é o mapa do mundo. Mapa que dá condições de locomoção para que o filósofo se singularize e que é o lugar no qual o filósofo problematiza a realidade, fazendo com que ela se subjetive, se dobre, de determinado modo. (GELAMO, 2008, p. 134)

Deleuze (1992), em entrevista para o livro *Conversações*, refere-se ao inconsciente-máquina enquanto condicionante dos significantes e das estruturas racionais que compõem nossa forma de pensar e agir. O que nos suscita um questionamento: será que as teorias pós-estruturalistas constituem um corpo teórico-metodológico, filosófico e de prática que se contrapõem ao *status quo*, no sentido que as distinguiria do materialismo seria o fato de que o modo mais eficiente de se liberar das “amarras” é pelas linhas de fuga ou pelo rompimento com as estruturas de um dado tempo? Nesse sentido,

A psicanálise tem a mesma história que a economia política, tal como Marx a viu: Adam Smith e Ricardo descobrem a essência da riqueza enquanto trabalho que produz, e não param de re-aliená-la na representação da propriedade. É o rebatimento do desejo sobre uma cena familiar que faz com que a psicanálise desconheça a psicose, só se reconheça na neurose, e dê da própria neurose uma interpretação que desfigura as forças do inconsciente. (DELEUZE, 1992, p. 27)

Bauman (2001, p. 90) diz que “a sociedade pós-moderna envolve seus membros primariamente em sua condição de consumidores, e não de produtores”. Essa diferença é fundamental por apontar que há uma tendência para uma vida organizada, normatizada e regulamentada, em torno do produtor, com relevância para a “conformidade”, que estabelece um limite inferior e superior de consumo que deverá ser almejado por esse produtor, o que não ocorre, ou ocorre em menor grau, para o consumidor.

Nessa perspectiva de tempo e espaço, no contexto da revolução técnico-científica, quando esta realidade tornar-se viável e atingível, aquele não é mais privilegiado. Desse modo, como descreve Bauman, a imagem é preenchida com a moldura de novo conteúdo, caracterizada por inúmeras incertezas que constituem um cenário de instantaneidade, mudando, assim, as relações de poder entre os que “melhor” se adaptam e aderem a esse movimento insólito, criando, na modernidade presente, a batalha entre a aceleração e a procrastinação.

Autores do campo do materialismo criticam a pós-modernidade pelo seu ecletismo, relativismo e irracionalismo, que nada contribuem para identificar os elementos fundantes de uma dada sociabilidade. Na mesma linha, Bauman (2001, p. 91) oferece o conceito de “modernidade líquida” como uma alternativa para conhecer as mudanças engendradas em nosso tempo, mudança que, segundo ele, “é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis – não mais por regulação normativa”, de maneira que a capacidade de “adequação” ao intenso movimento é o aspecto mais relevante. Ao distinguir a sociedade de produtores e a sociedade de consumidores, o sociólogo e filósofo polonês

entende que a primeira coloca a saúde como o padrão que seus membros devem atingir, enquanto a segunda acena aos seus com o ideal da aptidão (fitness).

Assim sendo, as questões relativas à razão, à ciência, à objetividade, à verdade, ao progresso e à revolução são questões da modernidade e, portanto, relacionam-se ao velho; ao contrário deste, os *novos* movimentos sociais, culturais e intelectuais de crítica à sociedade caminham na direção de uma *nova* perspectiva que valoriza o fragmentário, o microscópico, o cotidiano, o singular, o efêmero, o imaginário, a subjetividade. Esses movimentos, de forma direta ou indireta, estão relacionados ao diversificado movimento intelectual de crítica à modernidade e à razão moderna. [...] ou *pós-modernidade*. Com ela proliferaram os principais livros e artigos que propõem “novas” abordagens, tais como: uma *nova* filosofia, uma *nova* ciência, uma *nova* antropologia, uma *nova* sociologia, uma *nova* história etc. (LOMBARDI, 2008, p. IX).

Gramsci alerta para o caráter politizado da epistemologia, que é também um espaço de disputa pela hegemonia “que dá aos elementos gnosiológicos uma importância significativa na constituição das relações de poder” (MARTINS, 2008, 137-138). Assim, em uma perspectiva de totalidade social, da qual Gramsci e os autores do campo do materialismo dialético são adeptos, a produção científica, filosófica, cultural e do senso comum não se desvincula do modo material, intelectual e subjetivo da forma como a sociedade produz sua subsistência. Desse modo,

A visão de mundo dos indivíduos desses grupos e classes da realidade vivida por Gramsci e da que vivemos hoje é marcadamente heterogênea, acrítica e incoerente, misturando noções científicas, com princípios religiosos, experiências individuais e valores coletivos, enfim, um amontoado de noções desconexas, multiformes, fragmentárias e inconsequentes, que não permitem aos grupos subalternos entenderem a dinâmica da realidade em que vivem e nem, muito menos, desenvolverem projetos coesos, unitários e consequentes, que lhes indiquem ações que possam orientar as suas vidas para a libertação da situação de subalternidade a que estão submetidos. (MARTINS, 2008, p. 144)

O caráter fragmentário e irracional de uma dada epistemologia, em especial a pós-estruturalista, e do próprio senso comum, é também um projeto e uma concepção de mundo totalmente funcional e necessária para a manutenção da forma de sociabilidade existente e hegemônica. Dizer isso não é a mesma coisa que não reconhecer que há elementos e formas gnosiológicas e práticas diferentes e conflitantes com as existentes, pois, mesmo que circunstancialmente questione a sociedade de consumo e seu “*status quo*”, sua constituição fragmentária e eclética acaba por ser instrumentalizada pela concepção de mundo e práticas sociais hegemônicas. Assim,

Segundo as formulações de Gramsci, o senso comum também deixa de ser uma simples ideia ingênua, uma vez que é profundamente interessado, isto é, ética e politicamente ele não tem nada de neutro, de desinteressado. De fato, para além de um mero conhecimento ingênuo da realidade e de uma ideia amplamente aceita pelas classes e grupos sociais, em Gramsci o senso comum torna-se uma concepção de mundo plural, pois comporta vários elementos integrantes (religião, ciência, ficção etc.), e interessada, já que visa conquistar a adesão das massas a uma visão de mundo que não é de seu interesse como classe, objetivando construir um consenso social em relação à direção da classe dominante economicamente, mediante a instalação de um conformismo ativo nas classes subalternas, isto é, de um padrão de comportamento que indica ações em conformidade com a hegemonia em vigor, que muitas vezes se traduzem na prática sócio-histórica pela passividade e pela indiferença. (MARTINS, 2008, p. 146-147)

Pelo exposto, compreende-se que o senso comum seja eminentemente um elemento cultural e ideológico, ético-político e social, que ele não se aparta das relações econômicas e contribui para sua funcionalidade. “O senso comum articula-se dialeticamente com as relações sociais de produção material: é fruto delas e, legitimando-as e reproduzindo-as, ele torna-se um de seus elementos estruturantes, de acordo com os interesses da classe dominante e dirigente” (MARTINS, 2008, p. 147). Desse modo, acreditamos que o caráter fragmentário, irracional e eclético dos postulados de uma “nova” epistemologia e prática humana tendem a favorecer as “estruturas” já existentes, o que nos remete à teoria althusseriana.

Contudo, na acepção gramsciana, “a filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião e o senso comum podem ser [...] (pois) não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falarmos na consciência coletiva [...]” (idem, p. 14). Dessa feita, sejam as filosofias das classes dominantes e dirigentes, sejam as das classes subalternas, todas elas apresentam-se como concepções de mundo que servem a determinados propósitos práticos e materiais, tornando-se, mais do que elementos ideológicos e culturais individuais, forças motoras da realidade, capazes de organizar as massas humanas, adquirindo, como já destacara Marx, “[...] a mesma energia de uma força material (ou algo semelhante), o que é muito significativo [...]” para que se possa compreender o processo de constituição da realidade social e pra desenvolver nele ações teórico-práticas em busca de sua conservação ou transformação. (MARTINS, 2008, p. 150)

Sustentamos que a perspectiva da “nova” epistemologia, dentro de um contexto global, contribui para a manutenção do *status quo*, na medida em que não reconhece os elementos ideologicamente estruturantes da sociedade de classe, combatendo tanto a racionalidade pró-sistêmica quanto sua oposição, estabelecendo uma relativização e indistinção entre causa e consequência, entre real e do aparente. Por outro lado, reconhecemos

que a perspectiva de Deleuze e Guattari exerceu importante crítica ao marxismo “vulgar”, impulsionando a retomada de algumas *epistemes* do materialismo histórico dialético, especialmente ao se ater ao estudo de questões da subjetividade humana que os embates teóricos e políticos, no contexto histórico anterior, não possibilitaram.

As contribuições de Deleuze e Guattari (1992) estão situadas nas dimensões da micro-política e, embora tenham contribuído sobremaneira para se pensar a realidade e a subjetividade sob outros ângulos, são apropriadas, em grande parte, pelo discurso ideológico dominante e pelas concepções progressistas liberais, por não constituírem um corpo teórico e prática da racionalidade, tornando-se mais atrativas as perspectivas abarcadas pelo senso comum utilitário ao pensamento dominante. Assim, mesmo que busquem questionar a sociedade autoritária, sua falta de projeto e sua “anarquia” na ordem do pensamento e da ação, propiciam o modelo de sociabilidade dentro de um processo histórico e constante de produção de alienação e estranhamento, que possibilita a renovação da hegemonia, no plano do discurso e da ciência, de retirar o consentimento das classes subalternas, espalhando-se por todas as instâncias como algo “novo”, capaz de conquistar “mentes e corações”, mas que reproduzem as mesmas relações hierárquicas de poder.

O que é perceptível, na concepção de Deleuze e Guattari (1992), na relação de distinção que estabelecem entre a “paranóia capitalista e esquizofrenia revolucionária”. Ao serem perguntados se o esquizo é o novo revolucionário, respondem que não estão atribuindo, de fato, o papel de revolucionário ao doente psiquiátrico, mas partindo de determinações sociais e políticas que impedem novas percepções e olhares sobre o mundo, de maneira que é necessário deslocar-se da racionalidade embriagante para conseguir perceber outras linhas de fuga. O que significaria, no campo materialista, o movimento do real que se constitui como um jogo construtivo, integral e dialético, sob condições materiais e históricas dadas.

É com esse espírito que entendo ser necessário não só a crítica ao construtivismo, mas também a todas as pedagogias que integram a ampla e heterogênea corrente pedagógica que tenho chamado genericamente de “pedagogias do aprender a aprender”. Incluo nesse grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, além, é claro, daquela que historicamente foi a origem das pedagogias do “aprender a aprender”: a pedagogia da escola nova. Nesse sentido, formular a crítica ao construtivismo é algo que faz parte de um trabalho muito amplo, o de análise crítica da ideologia burguesa contemporânea no campo educacional. (DUARTE, 2008, p. 207)

Embora esses teóricos valorizem mais as dimensões subjetivas, artísticas, do sonho, reconhecem os delírios e a irracionalidade produzidos por esse sistema, de maneira que é necessário romper com toda tentativa de naturalização do absurdo para revolucionar as ideias e práticas sociais. No entanto, podemos compreender que Deleuze e Guattari não conseguem ir além da “revolução da subjetividade”, embora essa provoque importantes efeitos reais, porque sua epistemologia não constitui uma “força centrífuga” capaz de romper com uma filosofia, ciência e senso comum centrados na sociedade de classe, na medida em que não indicam, de um modo estruturado, a construção de uma sociabilidade em outras bases. Assim sendo, sustentamos que a concepção pós-moderna, na sua tendência neoliberal, configurou uma “nova” roupagem para empregar-se o “velho” tecnicismo pedagógico. É preciso um discurso renovado e atualizado para se forjar uma “narrativa” da educação pública técnico-profissional, constituindo inclusive uma epistemologia com “status” científico, para conquistar “mentes e corações” dos profissionais que têm ingressado na carreira da educação, como se percebe nos IFs, especialmente após a criação de mais de 500 campi, nos governos Lula e Dilma.

3.5.2 O papel reacionário da pós-modernidade para as concepções educacionais

A reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/2017, altera a LDB no que diz respeito ao Ensino Básico, especialmente a flexibilização do currículo pelas mudanças que foram trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornando-se uma arena de intensa divergência política. De acordo com o discurso governamental, a reforma tem como principal objetivo atender aos interesses dos estudantes que se sentem pouco atraídos pelo modelo atual de educação, buscando diminuir a evasão escolar e aumentar a “qualidade” da educação.

Embora tenhamos como mola propulsora a “reforma do Ensino Médio” trazida pela lei acima citada, não nos ateremos, nesse momento, a seu conteúdo, mas a elucidar o discurso que tem conquistado a hegemonia no contexto atual do capitalismo no Brasil, dentro de uma perspectiva de educação integral. Compreendemos a relação indissociável entre trabalho-educação, que pode estar dentro de uma perspectiva alienante ou emancipatória da sociedade. É por isso que a aprovação da Lei 13.415/2017, que institui o “novo ensino”, reacende a discussão sobre a relação entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico e sua contribuição para uma sociedade mais desigual.

O debate sobre o Novo Ensino Médio e sua (des)integração entre educação e trabalho, a nosso ver, parece guardar importantes confrontos no interior da própria burguesia, ao definir quais serão as frações hegemônicas dessa classe dominante que irão liderar os rumos da educação básica pública brasileira, ao mesmo tempo que deturpa e ressignifica em outro sentido a concepção de educação para um ser humano integral, centrado na perspectiva da politecnicidade e da escola única.

A escola capitalista é um espaço ambíguo de reprodução e transformação possível, e de disputa entre o capital social (econômico) e o capital cultural. É fato que a educação depende da economia e da política. Nesse sentido, a dimensão política da educação está a serviço da classe social dominante. Logo, o desafio da educação brasileira, na perspectiva socialista, consiste em contribuir com a formação de novas gerações capazes de decifrar e frear as políticas estatais de cunho populista, tecnicista, assistencialista, demagógico eleitoral, tornadas agente de transformação social capazes de efetivar a educação popular em trincheira do processo indispensável de emancipação intelectual do proletariado. (CARVALHO, 2008, 109-110)

A perspectiva gramsciana de escola única é relevante ao trazer para o centro do debate a necessidade de construção de uma escola que propicie, tanto para as classes subalternas quanto para classes dominantes, uma educação básica ampla, que leve em consideração a apropriação pela sociedade da cultura geral, científica e técnica, socialmente acumulada pela humanidade, como caminho necessário para romper com a dualidade existente na educação da sociedade de classes. Características que

[...] remetem-nos à intenção gramsciana da formação do homem integral, do homem capaz de tudo fazer, já que possui as condições determinadas pela formação tradicional e pela instrução científica e tecnológica [...] “cidadão” [que] possa se tornar “governante” [...] assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral das necessidades ao fim de governar. (GRAMSCI, 1995 apud CARVALHO, 2008, p. 137)

Entender de modo amplo o papel da educação numa sociedade de classe e, particularmente, a reforma do Ensino Médio em nosso país, sob uma perspectiva de totalidade social, passa inevitavelmente por questões como currículo, políticas públicas educacionais, o fazer pedagógico, as relações sociais de classe, a relação de financiamentos com agências internacionais, a constituição de um discurso hegemônico, dentre tantas outras. É importante registrar, nesse momento, as repercussões que está tendo a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que ficou conhecida como BNCC,

bem como a PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos.

A seara da educação parece cada vez mais ser alvo do interesse de setores empresariais, o que a torna um dos principais setores em disputa com setores mais “progressistas” da sociedade civil, fato esse que nos impulsiona a compreender o caráter ideológico do discurso que tem se tornado hegemônico e quais os campos epistemológicos, científicos e filosóficos que têm dado sustentação a esse discurso.

Assim, por parecer óbvio, o argumento governamental de que a escola atual é desinteressante para o educando, propondo a flexibilização do currículo para alterar esse estado de coisas, não considera aspectos externos e internos à escola, que muitas vezes estão na base dos entraves para impulsionar a melhoria da “qualidade” educacional de nosso país, tais como a pauperização dos educandos (advinda do desemprego crescente e dos baixos salários praticados no país, especialmente aos trabalhadores manuais), o baixo acesso a bens culturais, professores mal remunerados, processo de desmonte de planos de carreira que os valorizem, falta de formação continuada que realmente atinja os trabalhadores da educação, recursos materiais e humanos inadequados e insuficientes, e principalmente a consolidação de um modelo educacional que segrega, que é dual e que não busca compreender as condições sociais e culturais de seu educando. Nesse sentido,

A recuperação do referencial althusseriano pode contribuir na compreensão do papel político/ideológico da escola e da reprodução das relações de produção, relações que se rearticulam ou não na base econômica que se apresenta com novas formas de organização do trabalho e das novas tecnológicas, que impõem novas relações de operação dos meios de produção, novo desenho das fábricas e uma nova constituição da circulação de mercadorias, produzindo um mercado globalizado. Referências que indicam a dinâmica do capitalismo em produzir novas formas de reproduzir o capital e a dominação burguesa sobre as demais classes sociais na sociedade capitalista. (CASSIN, 2008, p. 176)

Portanto, sustentamos que as preocupações primordiais dos setores empresariais e do próprio governo (ou através dele) com os caminhos educacionais (especialmente da educação pública) representam parte constitutiva de garantir a reprodução do capital, liderados por frações da burguesia comercial, industrial e principalmente financeira. Isso porque o conjunto de teorias que tentavam demonstrar a invalidade da tese marxiana do valor-trabalho, que surgiram especialmente com o advento das “ditas” “revoluções” tecnológicas, mostraram-se pouco sustentáveis.

Essa relação existente entre conhecimento e política é tão clara a Gramsci que ele próprio resolveu deixar explícito com todas as letras o seu norte epistemológico, organicamente vinculado às classes subalternas. Nesse aspecto, pode-se nitidamente ver a profunda identidade que há entre o paradigma teórico-metodológico marxiano e o gramsciano: este, concebido também como uma “filosofia da transformação” e inovando as formulações daquele, jamais abandonou a perspectiva de classe, tão cara ao marxismo originário. (MARTINS, 2008, p. 136)

Segundo a visão gramsciana, a educação ganha um duplo papel ético-político. De um lado, ela é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo da classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro lado, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições objetivas e subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização.

Desse modo, o processo educativo, para Gramsci, pretende reformular a consciência das classes subalternas e construir novas relações sociais, o que depende de uma “reforma filosófica total”, que naturalmente impulse outra sociabilidade e outra educação. Assim, a perspectiva gramsciana, “ao conceber a filosofia como uma concepção de mundo que se manifesta como uma ordem intelectual que visa adequar comportamentos e consciências dos indivíduos aos interesses de seus grupos sociais” (MARTINS, 2008, p. 152), reafirma a filosofia da práxis como instrumento necessário às classes subalternas de seu tempo. É daí que, com base em Gramsci, é possível reiterar a antítese que criará a contra-hegemonia das filosofias dominantes e dirigentes, e por consequência, romperá com uma lógica de educação dual, que favorece a reprodução da desigualdade, espalhada pelo senso comum vigente e responsável por fomentar o conformismo.

Portanto, as perspectivas que não reconhecem ou omitem o caráter interesseiro de certas formas de racionalidade, de conhecimento científico, de filosofia e da própria reprodução no senso comum, como também ideologias e práticas hegemônicas, em sua maioria ancoradas na forma como a sociedade está dividida em classes, pouco ou nada fazem para romper com o *modus operandi* e ideológico da sociedade capitalista e a preservação de seu *status quo*.

Tal construção exige, por um lado, o estudo dos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos e didáticos de uma pedagogia marxista e, por outro lado, o estudo e a crítica das correntes pedagógicas afinadas com a ideologia dominante na sociedade capitalista contemporânea, ideologia essa que se alimenta tanto do neoliberalismo como do pós-modernismo. (DUARTE, 2008, p. 204)

É desse modo que devemos conceber a totalidade social – já que a dimensão material não se desvincula da imaterial –, de maneira que haja um condicionamento recíproco, sincronizado e contraditório, a exemplo da contradição entre o homem e o trabalho, trabalho e educação, sendo o trabalho alienado e a educação especializada e apartada, elementos necessários para contrapor a omnilateralidade e a emancipação. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana, por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana em negação de sua humanidade.

O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador. Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes compôs: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. [...] A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciência e humanidades” para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetiva internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2008, p. 232-233)

As teorias neoliberais e pós-estruturais, embora nos permitam entender o grau de descrição do tempo presente, seus ideários e ações preponderantes, parecem, por outro lado, sonegar a causa primeira e necessária para a perpetuação e manutenção de um determinado “modo de produção”, pois, embora mude a roupagem e, às vezes, até alterne os agentes, os princípios de sociabilidade e reproduções sociais permanecem os mesmos ou sob a égide das mesmas relações sociais de produção. É dessa maneira que tais teorias são diametralmente opostas à perspectiva de educação integrada, sob a égide do capital (a exemplo da reforma do Ensino Médio), do sistema de ensino, “centrada na ideia de politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 234). Dessa forma,

a) O princípio do compromisso da escola socialista com a politecnia; isto é, com a transmissão, a todos, de uma formação técnica e científica capaz de lhes propiciar o pleno entendimento dos mais variados processos de produção de bens; b) o princípio da integração efetiva entre escola e trabalho; isto é, a articulação da atividade desenvolvida pelo aluno na esfera econômica e na esfera produtiva com os conhecimentos técnicos e científicos a ele ministrados na escola. A importância da politecnia e da integração entre escola e produção, como princípio da educação escolar socialista, está em que a sua aplicação almeja, não a criação do trabalhador competente, como no capitalismo, mas sim a criação do trabalhador consciente, capaz de assumir a direção do processo de produção, ocupando assim o lugar dos capitalistas e dos quadros dirigentes do capital. (SAES, 2004, p. 80)

Nos termos de Saviani (2008), não se trata de criar um Ensino Médio técnico profissionalizante, no qual o educando manipule os processos práticos básicos da produção, mas, sim, do domínio “dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção”, que compõem as politécnicas.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. [...] Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2008, p. 235-236)

A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica, filosófica e teórico-metodológica, deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada (SAVIANI, 2008). Essa perspectiva estará condicionada a outras do senso comum e das práticas sociais e constituirá mecanismo de contra-hegemonia na sociedade, que direcionará para um processo amplamente transformativo e emancipatório.

Devemos, pois, nos empenhar em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada como um

espaço vital para a apropriação, por parte desses mesmos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas. (SAVIANI, 2008, p. 271)

Enfim, pode-se concluir que a pretensa neutralidade filosófica, teórico-metodológica, pedagógica, do senso comum e das práticas sociais é também resultado da hegemonia da classe dominante e da liderança política de suas frações, de maneira que constitui um projeto societal de manutenção de uma dada ordem, que, guardadas suas peculiaridades, está enraizado em uma determinada ideologia de classe. Assim, resta saber se esse projeto societal é emancipatório ou de conservação. Desse modo,

há que se ressaltar que Gramsci efetivamente atualizou o materialismo histórico e dialético no que ele tem de uma “filosofia da transformação” apta a ser desenvolvida nos limites e dentro das possibilidades abertas pelas sociedades ocidentais, isto é, nas sociedades do capitalismo desenvolvido. E fez isso dando mais rigor ao trabalho eminentemente filosófico dos políticos, sobretudo enfatizando a indispensável tarefa que eles devem cumprir em âmbito cultural e ideológico, e, ao mesmo tempo, politizou a filosofia, para que ela possa cumprir a sua tarefa pedagógico-revolucionária maior: promover uma reforma moral e intelectual. (MARTINS, 2008, p. 155)

Fica evidente que, embora a filosofia pós-estruturalista questione e critique as formas autoritárias, binárias e racionais de nosso tempo, não constitui uma alternativa a essas, por deslocar o referencial na sua característica de causa para efeito, fazendo com que não seja possível identificar as dimensões fundantes e estruturantes de nossa sociabilidade desigual, restringindo a parte desconexa do todo estruturado e a uma forma de individuação “anárquica”, que pouco ou nada ataca as estruturas de distribuições de poder.

Por outro lado, Bauman, apesar de partir de caminhos diferentes, chega ao ponto da teoria pós-estruturalista quando estabelece uma desvinculação do liame produtivo e das relações sociais, com a constituição de subjetividade da sociedade da modernidade líquida. Essa concepção sociológica contemporânea, de modo diferente, também rompe com certa organicidade estruturante da lógica capitalista, que acaba por considerar a inviabilidade ou impossibilidade da organização da classe trabalhadora de modo global. Assim, considerar o caráter globalizante e internacionalista do capital, sem considerar, por outro lado, a possibilidade contraditória e dialética da organização e da luta global, a torna uma teoria paralisante e engessada na tecnologia como promotora da ação humana, e não o contrário.

Todavia, a inculcação tem sido a crítica do questionamento perante as mudanças da velha e caduca estrutura social capitalista. Ela ainda se reproduz com uma espécie de nova roupagem e mantém-se em movimento. Embora tenha modificado suas formas de reprodução social, essa estrutura ainda apresenta, agora de forma mais escamoteada, as características de sua formação, por exemplo, a divisão em classes sociais, a exploração da mais-valia no mundo do trabalho, a estrutura jurídica que assegura a propriedade privada, a tendência de acumulação do capital baseada no aumento das taxas de lucro e no consumo.

4 LIMITES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB A ÉGIDE DO CAPITAL: uma análise documental dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM - Campus Ituiutaba

4.1 Macro e micro política: um estudo de como as ideologias globais, hegemônicas pelo neoliberalismo, impactam na comunidade escolar

O caminho percorrido até aqui teve o objetivo de demonstrar as relações, influências e impactos do capitalismo global e seu atual modelo neoliberal na educação, mais especificamente na educação técnico-profissional e na relação trabalho-educação. No entanto, não partimos de uma visão linear e mecânica para tal estudo, o que nos leva a defender que a aprovação da lei do “novo” Ensino Médio representa mais uma tática do “capital” de não construir uma educação integral de caráter emancipatório. Para elucidar isso, faz-se necessário, sob o viés do materialismo histórico e dialético, analisar o capitalismo global na sua atual conjuntura e como se dá a divisão internacional do trabalho na relação centro – periferia. Ou seja, para entender como o centro do capitalismo (Estados Unidos e Europa) impõe para a Ásia, África e América Latina – mais especificamente, em nosso estudo, para o Brasil – as diretrizes a serem seguidas por estes países na formação da classe trabalhadora e de seus filhos, em particular a formação manual, dissociando a educação do trabalho e das demais dimensões da vida.

Assim, estudar a trajetória da educação técnica-profissional que tem os IFs como principais instituições de formação é um caminho que nos permitirá compreender os embates, desafios e o papel dos agentes envolvidos no processo educacional brasileiro. Dito isso, nossa tese fundamenta-se na compreensão de que as políticas educacionais, embora forjadas por uma legislação de embates, têm redesenhado um “novo” momento do currículo da educação básica (iniciada com a PL 6840/2013, que motivou a MP 746/2016, dando origem à Lei 13.415/2017, que altera a LDB/1996), representado pela BNCC e materializado nos PPCs e PPPs, que, sob diversas contradições e divergências, tem forjado e reforçado uma pedagogia das competências (neotecnicista), em um alinhamento com a cultura e a epistemologia pós-moderna, como tática de convencimento e de conquista de parte dos trabalhadores em educação.

Não caímos na ingenuidade de acreditar que nossos rumos educacionais não tenham relação com as diretrizes globais do centro do capitalismo. É nesse sentido que a nova ordem do mundo em mercado consumidor – no Pós-Segunda Guerra Mundial – e as especificações a serem exploradas de cada Estado-Nação se tornam questões relevantes a serem estudadas.

Isso porque, apesar da contribuição decisiva da antiga URSS para a derrota do nazi-fascismo e o fim da guerra, a organização da nova ordem mundial não dá prioridade à Rússia, nem tão pouco à China, ao contrário, coloca os EUA como liderança do centro do capitalismo, possibilitando a inauguração de um novo imperialismo, que influencia direta ou indiretamente nossas políticas educacionais. Imperialismo que está, inclusive, na origem do conflito entre Ucrânia e Rússia.

É importante pontuar isso porque nossa análise se vale da “teoria marxista da dependência”, de forma que a redivisão do mundo coloca o Brasil e outros países periféricos como nações dependentes, político-econômica e culturalmente, dos EUA e Europa, na medida em que os diversos Tratados e Acordos feitos no Pós-Segunda Guerra pouco permitiram aos países ditos “socialistas” da época uma participação, em igual proporção, na divisão internacional do trabalho, fato que tem sido alterado devido à dependência comercial do mundo ao mercado chinês, situação que explica, em parte, os diversos conflitos geopolíticos da atualidade.

Assim sendo, tentativas de construir independências e autonomias; como a dos BRICS são formas de “correr por fora” do “jogo de cartas marcadas”, especialmente por sermos uma sociedade forjada pelo “capitalismo dependente”, fato que explica, em parte, a falta de interesse de nosso atual governo (e outros anteriores também subservientes, à exceção de Lula e Dilma) em desenvolver e fortalecer parcerias, como o MERCOSUL e BRICS, como forma de romper com o alinhamento, sem contrapartidas, do receituário dado pelo “Consenso de Washington” aos países periféricos. Trata-se de uma condição que afeta direta ou indiretamente os rumos da educação brasileira e a formação de uma “nova” mentalidade do trabalhador, minando as possibilidades de rompermos com nossa tradição de “capitalismo dependente”.

4.1.1 O contexto das políticas educacionais neoliberais e sua relação com a educação técnico-profissional

O processo de neoliberalização das políticas públicas educacionais brasileiras tem como marco inicial a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia. O encontro produziu a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, abrindo caminho para outras conferências bastante semelhantes, como as realizadas em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc. (LIBÂNEO, 2012). Essas conferências serviram de referência para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no

governo Itamar Franco, cujo conteúdo estaria presente também nas políticas e diretrizes dos governos posteriores.

Com o governo Collor, inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. Os debates político e econômico são substituídos pelo discurso técnico gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização. Este ideário foi tornado consequência prática nos oito anos do governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de Washington ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial. O campo educacional, como assinalamos na abertura deste texto, ganha compreensão no embate de forças mais amplo que se dá no âmbito político e econômico. (FRIGOTTO, 2007, p. 1137-1138)

Contudo, é no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que se define de maneira mais clara uma linha de ação para a educação técnico-profissional e o Ensino Médio e, de acordo com bibliografia disponível, houve a consolidação do neoliberalismo no Brasil. Dessa maneira, fica nítida a separação entre o Ensino Médio e a educação técnico-profissional. Esta, a cargo das escolas técnicas que, ao mesmo tempo, estavam unidas pela perspectiva de que a organização curricular deveria ocorrer embasada na formação de competências e de habilidades, como demonstram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Parecer nº 15/98 e a Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) (FERRETI; SILVA, 2017). Assim, fica evidente que as políticas educacionais neoliberais de FHC estiveram pouco preocupadas com questões de ordem social, bem como com um processo maior e integrado entre educação técnico-profissional e Ensino Médio, a concepção de educação integral pouco ou nada estava na ordem do dia.

Acompanhando essa tendência no âmbito nacional, o Ministério da Educação, órgão responsável pela política de educação no Brasil, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) deu início a um conjunto de reformas no âmbito da educação básica e profissional em nosso país. Reformas estas, que sob o discurso da “necessidade” de adequar à educação as novas “demandas” e “exigências” dos setores produtivos impuseram as instituições educacionais um novo modelo de formação humana baseada na pedagogia das competências. A partir do discurso proferido pelo governo e por essas novas demandas e exigências dos setores produtivos, as instituições responsáveis pela difusão da educação no Brasil, sejam elas públicas ou privadas, passaram a buscar alternativas para o enfrentamento e adequação a essa realidade. Portanto, diante da discussão sobre a sociedade salarial e seu desmonte, particularmente na sociedade brasileira, podemos concluir que a globalização financeira, ou “acumulação flexível” como denomina Harvey (1998) não cumpriu o que prometia – sociedades mais igualitárias. Ao contrário, através do neoliberalismo subtrai garantias e

direitos, conquistados a duras penas, da grande maioria dos trabalhadores. Essas perdas de direitos se traduzem em insegurança no presente e no futuro, pois o que resta aos milhares de trabalhadores são os empregos precários e o subemprego. Tendo o Brasil, como a maioria dos governos dos países periféricos, se ajustado a essa “nova (des)ordem”, apostando no mercado auto-regulado, reafirmamos as mesmas questões já levantadas por Frigotto (1999): Qual o alcance das políticas de inserção e reinserção de desempregados numa economia cuja produtividade aumenta cada vez mais pelo incremento no processo produtivo de capital morto (ciência e tecnologia) e de novos métodos de racionalização e organização do trabalho? Qual o poder da escola, da educação básica (fundamental e média) e, especialmente, do ensino técnico-profissional, enquanto instrumentos efetivos nesse processo de inserção e reinserção? (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010, p. 6-7)

Cabe aqui um parêntese para diferirmos ensino técnico, tecnológico e profissionalizante. O primeiro está voltado para o educando que irá cursar ou cursou o Ensino Médio e quer aprender uma profissão, tendo em média dois anos de duração, podendo ser realizado na modalidade integrada (foco de nosso estudo) ou concomitantemente, e ainda após a conclusão do Ensino Médio. Já o tecnológico é um curso superior, uma modalidade de graduação, assim como o bacharelado e a licenciatura. Os cursos superiores tecnológicos geralmente possuem duração rápida e foco na prática profissional. Estes cursos são específicos e, por oferecerem uma formação essencialmente prática, têm duração de 2 a 3 anos. Por fim, os cursos profissionalizantes são voltados para pessoas que buscam algum aprimoramento profissional ou uma atualização, para quem pretende adquirir uma nova habilidade. A maioria deles tem curta duração, de meses ou semanas (comumente oferecido pelo Sistema “S”)²⁶.

No objetivo de explicar brevemente a relação entre ensino técnico e Ensino Médio, cabe lembrar que, no governo Lula, houve uma grande preocupação com a relação entre Ensino Médio e educação profissional, mas, diferentemente de FHC, a postura desse governo seguiu outras diretrizes teórico-epistemológicas. Isso lhe rendeu significativa oposição, uma vez que os parceiros do MEC e do CNE, “tão predispostos a contribuir para a rápida viabilização da proposta de formação integrada por meio da elaboração de diretrizes curriculares compatíveis com as mudanças introduzidas no ensino médio e na educação profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391), não tiveram o mesmo empenho do período anterior, o que fez com que a proposta de integração de Ensino Médio e educação profissional

²⁶ Informações disponíveis em: <https://noticias.r7.com/educacao/qual-a-diferenca-entre-ensino-tecnico-e-profissionalizante-1110202>.

fosse incluída na LDB apenas no ano de 2008, e a aprovação do DCNEM e do ensino técnico de nível médio somente em 2012.

O período mais recente, iniciado com o governo Temer e atualmente com Bolsonaro, se caracteriza pelas políticas neoliberais mais regressivas, com forte discurso de modernização tecnológica e um desenvolvimento produtivo aliado ao capitalismo financeiro: na esfera educacional é promulgada a Medida Provisória nº 746, convertida na Lei 13.415/2017 (objeto de nossa análise), caracterizada pela valorização da formação por competências (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 392). Diferentemente do governo anterior, a proposta de integração não tem a mesma prioridade, pois, embora legalmente prevista, não se produz mecanismos políticos e orçamentários para sua efetivação. Haja vista a “lei do teto de gastos na educação e saúde”, e o disposto pelo § 2º, artigo 14, da Lei 13.415/2017, que diz: “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017), e desse modo colocando condicionante financeiro/orçamentário e jurídico/político que pode inviabilizar sua efetivação. O que nos parece claro é que a pouca efetividade (seja ela orçamentária e/ou de recursos materiais, humanos e pedagógicos) da lei representa seu viés político. Assim,

Com um discurso moralista e oportunista contra a esquerda e com ampla base no Congresso Nacional, o governo golpista aprofundou o ajuste fiscal e prometeu asfixiar gastos primários, reformando suas bases jurídicas. O grau de institucionalidade e de amplitude dos direitos sociais – estes considerados caros pelas elites – passou a ser revisto, pois eram ações que ameaçavam a viabilidade da aritmética do superávit fiscal, para o qual o “gasto” social é menos importante que os interesses do capital parasitário. Assim, em um contexto inicial de alta da inflação e de desemprego (atingindo mais de 9,99%, com valor situado entre 10 e 15%) o Governo Temer, apesar de sua ilegitimidade e das recentes denúncias, vem logrando êxito em aprovar não apenas o esvaziamento dos direitos sociais, mas sobretudo em promover as reformas com o fito de conter os gastos sociais e garantir a governabilidade capaz de oferecer ao capital rentista a previsibilidade necessária ao aprofundamento do processo de acumulação. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 4)

Ao contrário do divulgado, o governo Temer não promoveu mudanças estruturais, mantendo a economia fortemente financeirizada, priorizando o capital rentista, em especial o estrangeiro, o qual quase não paga impostos sobre remessa de lucros e dividendos. “Lança uma ‘ponte para o futuro’ sustentada nos frágeis e enganosos pilares das reformas e políticas de austeridade, mas para tanto precisa desinstituir os direitos sociais fazendo retroceder em décadas o direito à educação” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 5). É nesse sentido que nosso

estudo identifica, nesse período, um momento determinante de aceleração das mudanças que se intencionava fazer no Ensino Médio e técnico-profissional, tanto que foi promulgada a MP 746/2016 que levou à aprovação da Lei 13.415/2017, instituindo, em tese, o “novo” Ensino Médio, com a elaboração de um “novo” currículo, a BNCC, definindo as diretrizes que as políticas e/ou os projetos pedagógicos da escola deviam seguir. No caso do Ensino Médio, a BNCC foi homologada no ano 2018 e para o Fundamental, um ano antes.

Não rompendo com o desmonte das políticas públicas, especialmente de educação e saúde, o governo Bolsonaro caracteriza-se pelo autoritarismo e a falta de diálogo com setores críticos e organizados da sociedade. Sua gestão na educação representa um grande “fiasco propositado”, que passa por várias trocas de cadeiras do Ministério da Educação, cortes orçamentários, sucateamento, tentativas de privatização e intervenções nas reitorias das universidades públicas e Institutos federais, além das diversas afirmações infundadas de que a universidade pública é um antro de imoralidade e formação de comunistas. Seus ministros da educação, desde Vélez, Weintraub, até Milton Ribeiro foram máquinas de produção de polêmicas e desprezo pela educação, com clara escalada da visão autoritária, elitista e dual de que devemos formar sujeitos com capacidade técnica para servir ao mercado. Situação que se reflete, em várias ocasiões e setores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o fato de, em 2021, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) atingir o menor número de inscritos dos últimos 15 anos, segundo o INEP (2021), fato ocasionado, em grande medida, pelo desinteresse do governo em promover a verticalização dos estudos e, especialmente, pela não renovação da isenção da taxa de inscrição dos faltosos ao Exame de 2020, dando o cenário pandêmico que vivemos.

Nesse cenário de ataques à educação por diversos governos, as influências de setores empresariais ficam ainda mais visíveis, especialmente do grande capital nacional e estrangeiro, na orientação de políticas públicas, como ocorreu com a Reforma Trabalhista, a Lei da Terceirização, a Reforma da Previdência e a Reforma do Ensino Médio. A BNCC exemplifica a intervenção e as disputas ocorridas, evidenciando a presença dos interesses econômicos no setor educacional, a exemplo do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM) e segmentos da sociedade civil organizada, em contraposição a todos os demais que lutaram pela adequação do sistema educacional brasileiro às determinações do sistema mundial de produção em bases capitalistas e segundo o ideário neoliberal, tais como: Itaú, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, Telefônica, entre

vários outros que se organizam para patrocinar iniciativas voltadas para a educação (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017). Embora esses grupos empresariais, através de seus institutos de responsabilidade social, não sejam os responsáveis por dirigirem a educação em nosso país, suas influências são bastante visíveis, não só nas grandes corporações de mídia, mas também no interior do próprio governo, quando se verifica as nomeações do alto escalão do Ministério da Educação.

Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se os objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulações de padrões de rendimentos (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores). (LIBÂNEO, 2012, p. 19)

É perceptível que essas empresas juntam-se a organizações não governamentais ou elas próprias criam as suas, como a Fundação Cesgranrio, Itaú Social, Instituto Lemann, Fundação Roberto Marinho, institutos Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco, e a movimentos e organizações como Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido (apesar de estar formalmente extinto, seus ideais estão fortemente presente nas diretrizes da educação), entre outros, e compõem o “exponente ideológico do empresariado contemporâneo que busca dirigir a educação pública, e que foi a precursora e naturalmente figura no Movimento pela Base” (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 8). Tendo em vista que, o Movimento pela Base reflete a média do que o empresariado pretende com a educação, especialmente a pública.

Fica evidenciado que se produziu um forte consenso em torno de uma concepção fragmentada de educação e das normas que a orientam. Muitas vezes, essas evidências não são perceptíveis no texto do documento legal. O que favorece a efetivação de preceitos legais que estejam em consonância com o viés político preponderante no modelo de Estado atual é o negligenciamento de outros preceitos, situação refletida por uma visão de educação integral que está separada das grandes questões sociais e econômicas da sociedade.

Desse modo, a reforma do EM trazida pela Lei 13.415/2017 insere-se no contexto atual de desenvolvimento de nossas forças produtivas, levando em consideração a reestruturação produtiva (dimensionada pelas tecnologias da informação e comunicação), o Estado neoliberal e o caráter globalizante e subalterno de nossa economia. Assim, nossa política neoliberal, nosso currículo (agora representado pela BNCC) e o modelo de pedagogia a ser empregada representam o modelo de sociabilidade que pretende alcançar sob a égide do capital, de maneira que o método usado para a implementação das políticas públicas educacionais, bem como o modelo de Estado a que estamos cingidos revelam mais sobre nossa real situação e os caminhos que trilhamos ou iremos trilhar do que a “frieza dos documentos” e /ou da letra da lei (SAES, 2006).

É certo que a educação constitui um lugar de disputa entre as diversas classes sociais; nesse sentido, o processo legislativo de elaboração das constituições nacionais, e até mesmo de outras leis que regulamentam a educação em nosso país, pode revelar-nos muito sobre esse conflito. Desse modo, acreditamos que a “letra da lei”, pura e simplesmente, nos revelará a dimensão mais superficial da realidade social, seu aspecto institucional, ligado ao aparato jurídico, desconsiderando outras dimensões da realidade social e a própria resultante das relações entre as classes sociais. No entanto, o estudo do processo constituinte, antes, durante e após a elaboração da lei, poderá revelar-nos os aspectos mais aprofundados da realidade concreta, avançando na dimensão da estrutura e revelando as reais intenções do documento legal. Nesse sentido, é preciso compreender o caráter político da lei, haja vista que ela representa os interesses político-ideológicos das classes sociais envolvidas nesse processo, bem como seu poder de intervenção e barganha na elaboração do preceito legal, assim como sua efetivação ou não (PEREIRA, 2015).

Também de acordo com Saes (2006) é importante observar tanto a presença da lei como sua omissão, pois ambos são igualmente significativos. Nesse mesmo sentido, Althusser (1969) entende que a ausência de dispositivos legais tem uma grande pertinência para a preponderância prática e social dos interesses que são contrários ao texto da lei, ou ainda seu inverso: o texto da lei pode ferir interesses que têm maior capacidade de pressão, nesse caso o grau de negligenciamento do texto legal torna-se maior.

Ocorre, entretanto, que nem todo estudioso compreende que a aplicação, ou não da lei pelo aparelho de Estado é um fato político, onde a dimensão técnica (isto é, a competência, ou não, dos quadros burocráticos para converter a lei em realidade) ocupa um lugar subordinado, e não, dominante. (SAES, 2006, p. 12)

Essa perspectiva leva-nos a romper com o ideário de que o aparato jurídico regula as relações sociais que os indivíduos querem estabelecer com seus pares e que o Estado convergirá sempre para o bem comum, como muitos defendem. De modo que é necessário observar o texto da lei na realidade concreta, ou, dito de outra forma, “a letra da lei” deverá ser compreendida na sua aplicação ou não na prática social, dentro de um contexto político-ideológico. Os conflitos em torno da elaboração da lei e o entendimento do ordenamento jurídico, como um todo, revelam muito mais do que o texto específico, expresso em artigos, parágrafos e/ou incisos, tendo em vista que,

Na verdade, a clareza e a precisão – ou, inversamente, a ambigüidade e a obscuridade – do texto constitucional dependem primordialmente da função política real preenchida pelo processo constituinte. Este pode preencher as seguintes funções políticas: a) imposição clara e incontestada de certos interesses; b) consagração de um “embate político”; c) conciliação mais ou menos precária ou transitória de interesses divergentes; d) construção de uma aparência constitucional para certa dominação de classe ou para certa hegemonia de fração. (SAES, 2006, p. 12)

Essa situação fica evidente na “nova” lei do Ensino Médio, ao estabelecer um prazo para que as unidades federativas instituíam a educação integral, mesmo com as condições precárias de nossas escolas públicas e do modelo de integração que se busca alcançar. Da mesma forma, a máxima da flexibilização de conteúdos e o protagonismo juvenil são condições que dependem de outros condicionantes sociais, políticos e educacionais, dos quais a escola pública não está municiada, especialmente sabendo-se que somente 15% dos municípios teriam condição de implementar os cinco itinerários formativos e **que** a ajuda que poderia vir do governo federal está condicionada a disponibilidade orçamentária, que a própria PEC 95 trata de engessar.

Entretanto, segundo Li (2016), possivelmente as escolas públicas não conseguirão ofertar todos os cinco itinerários propostos pelo referido artigo 36 da LDB, em razão de limitações orçamentárias e de pessoal disponível. Discutindo essa questão com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Toledo (2017) argumenta que atualmente somente 15,7% dos municípios têm condições de ofertar os cinco itinerários formativos, o que demonstra a falácia propagada pelo governo de que os jovens poderão escolher o itinerário que quiser cursar, quando na verdade serão obrigados a estudar o que o município em que residem tiver condições de ofertar. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 16-17)

Também é importante pontuar que as alterações trazidas pela Lei 13.415/2017 diminuem a obrigatoriedade de conteúdos científicos bases, os quais, na antiga LDB,

somavam, na formação básica comum, 800 horas anuais, totalizando 2.400 horas e, “com a aprovação da lei que institui a reforma do ensino médio, a formação básica comum acabou sendo reduzida em 600 horas, demonstrando que na verdade a reforma amplia a parte diversificada, fazendo aumentar a formação especializante (RAMOS, 2016 apud LIMA; MACIEL, 2018, p. 12).

A olhos descuidados, uma leitura rápida do artigo 35-A da mesma lei pode levar ao entendimento de que sociologia e filosofia foram reinseridas como obrigatórias na BNCC. No entanto, há que se ponderar que não é exatamente isso que o texto da lei assegura, pois o que deve ser garantido são estudos e práticas, e não a inclusão obrigatória do componente curricular. Essa mudança desconsidera que filosofia e sociologia são campos de saberes, abrindo a possibilidade para que seus conteúdos sejam até mesmo tratados como temas transversais, diluídos em outras disciplinas da BNCC. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 13)

Esse entendimento, de que as unidades curriculares que têm maiores possibilidades de despertar senso crítico são dispensáveis ou possam ser suprimidas, reforça ainda mais o fato de que os interesses hegemônicos de uma sociedade ficam evidentes dentro e fora da esfera produtiva quando se observa a dimensão político-econômica do grande capital, em seu amplo e diversificado campo de atuação. Para ficarmos apenas com uma situação, podemos dizer dos interesses de organizações, ligadas às economias centrais, em estabelecer diretrizes educacionais para os países capitalistas de economias subordinadas. Isso ocorre, principalmente, por meio das agências financiadoras internacionais, exigindo desses países determinados patamares de desenvolvimento social, político, econômico e cultural, para o desenvolvimento do capitalismo, ao mesmo tempo que, fomenta a constituição e/ou consolidação do mercado consumidor (PEREIRA, 2015), ou seja, como já mencionado “teme-se a educação demais ou de menos”. É importante dizer que esses índices são utilizados, na maioria das vezes, como parâmetros para a concessão de empréstimos a governos de diversos países (especialmente os que se encontram na periferia do capital), o que nos dá elementos para sustentarmos que essas diretrizes “sugeridas” pelas cedentes dos empréstimos aparecerão, em algum grau, no processo legislativo nacional concernentes ao direito à educação, uma vez que

[...] um Estado capitalista estrangeiro, defendendo interesses econômicos das suas classes dominantes, empenha-se efetivamente em intervir, numa direção a ser definida em cada análise concreta, na instauração, moldagem ou redimensionamento do direito à educação num país capitalista periférico. (SAES, 2006, p. 30)

Marx (2011) já dizia que “educação popular”²⁷ a cargo do Estado (capitalista) é completamente inadmissível. Uma coisa é fornecer uma formação técnica/profissional, necessária ao processo produtivo, outra, bem diferente, é uma formação crítica/política. Nessa mesma linha, Saes (2006) argumenta que, em uma sociedade de classe, gerida pelo Estado burguês, busca-se uma educação que atenda ao processo de produção, tanto no que diz respeito ao conhecimento técnico necessário quanto à ideologia própria a essa lógica. Ao mesmo tempo que se teme a educação demais, ou seja, que atenda a uma formação política, crítica e questionadora, busca-se combater a educação de menos, que seja ineficiente para fornecer os conhecimentos operacionais básicos para a produção. Essa concepção coaduna-se também com o interesse do empresariado de ter, no Estado, por meio da educação pública, um parceiro para a formação da mão de obra técnico/profissional que lhe interessa, sem, portanto, ter que gastar com a sua qualificação.

Mesmo que não seja o papel principal da escola básica pública a formação da força de trabalho qualificada, ela poderá ser de grande importância para esse fim e, ainda, contribuir para a manutenção da ideologia dominante. Sendo assim, há uma complementaridade necessária entre a infra e a superestrutura da sociedade (no caso aqui, entre trabalho-educação), a qual pode ser entendida como uma irracionalidade racional, uma vez que desqualifica a escola pública (inviabilizando uma formação mais ampla e crítica) para manter sua função política de manutenção de classe (FRIGOTTO, 1993).

Nesse contexto, vem a calhar a teoria do “capital humano”²⁸, com suas concepções que negam o trabalho como categoria central, que revela que o combate à perspectiva da “centralidade do trabalho”²⁹ é elemento constitutivo e necessário para a construção de um trabalhador de “novo” tipo, adequado às exigências do atual desenvolvimento das forças produtivas (bastante receptivo a concepções fragmentárias, a-históricas e individuais). Isso nos leva a sustentar que há o fomento para uma forma renovada de sociabilidade, empregado pelas concepções hegemônicas na sociedade, realizado na interface de um modelo de Estado

²⁷ Educação crítica, que forma politicamente a classe trabalhadora.

²⁸ A Teoria do Capital Humano prega que o maior investimento na educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social. Contudo, esta teoria deposita no indivíduo a responsabilidade por sua condição social e auxilia o capitalismo em seus anseios, formando a força de trabalho útil e necessária com os valores e atitudes que fomentam o capitalismo em sua perpetuação (FRIGOTTO, 1993).

²⁹ Essa teoria está ancorada em autores marxistas; podemos destacar Ricardo Antunes como um de seus defensores. A afirmação da centralidade do trabalho consiste em negar algumas teorias que buscam demonstrar que o trabalho como categoria central de sociabilidade humana está em crise, com o argumento de que a inserção de novas tecnologias no processo produtivo pode extinguir o trabalho vivo.

neoliberal e suas políticas públicas (em especial, a educacional), ancorado pela perspectiva do grande capital nacional e internacional, de maneira a alcançar a subjetividade do trabalhador.

Está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando. [...] trata-se de um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas a exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção. (MACEDO apud BARRETO, 2016, p. 777)

Assim, trabalho produtivo e improdutivo são partes constituintes desse processo em que se valoriza o trabalhador competente, mas não o consciente. É nesse contexto que Antunes (2018) aponta as mudanças engendradas no mundo do trabalho, propiciadas pelo uso desigual das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que têm levado a índices intensos de exploração, a partir das desregulações de direitos trabalhistas e sociais, que têm aumentado a informalidade, a terceirização, trabalhos intermitentes, “pejotização”, “uberização”, “walmartização”, dentre diversas outras formas de trabalho em um todo global, o que tem levado à precarização do trabalho e a efeitos psicológicos nocivos, como, por exemplo, a Síndrome de Burnout³⁰ e a depressão, que têm sido as principais causas de adoecimento laborativo. Isso evidencia que o acesso ao mundo do trabalho de maneira precarizada e a uma educação mercantilizada é uma fórmula adequada para a formação de um indivíduo tripartido politicamente, economicamente e socialmente.

4.1.2 A dualidade educacional e a perspectiva neoliberal da educação integral

Em análise preliminar, percebe-se que a reforma do Ensino Médio tem em seu bojo uma perspectiva de educação tecnicista, própria da concepção do “capital humano”, com pouco apreço por uma formação científica, ampla, crítica e relacional, no tocante às dimensões políticas, sociais, artísticas, culturais e do “mundo do trabalho”, como têm

³⁰ Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Disponível em: https://www.google.com/search?q=S%C3%8DNDROME+DE+BURNEAUT&rlz=1C1OKWM_pt-brBR877BR877&oq=S%C3%8DNDROME+DE+BURNEAUT&aqs=chrome..69i57j0i1319.4030j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 22 mar. 2022.

demonstrado as flexibilizações ocorridas na BNCC, que pouco priorizam o caráter propedêutico da educação na sua dimensão mais integral e relacional com o trabalho e outras dimensões da vida, apesar de o texto trazer em várias passagens o seu oposto.

Pode-se afirmar, então, com base em Barreto (2016), que os reformadores empresariais da educação atuam no sentido de forjar um “consenso” na sociedade civil, capaz de convergir para o redesenho de uma nova regulação educacional e, por consequência, de um trabalhador de “novo” tipo. Desse modo, evidencia-se uma perspectiva de educação neotecnicista (FREITAS apud BARRETO, 2016), embasada na crença que os déficits educacionais são sanados com uma gestão eficiente, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização.

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica. (FRIGOTTO, 2007, p. 1131)

É justamente nessa perspectiva de escola unitária, gratuita e politécnica que se torna relevante demonstrar que houve uma apropriação da concepção de educação integral, nos termos colocados por Marx e Engels, em que o saber e o fazer são indissociáveis, de maneira que educação, trabalho e política constituem a politecnia e são elementos necessários para a conquista do poder político, anteriores ao processo de transformação radical da sociedade.

Em conformidade com Marx, Gramsci (1991) argumenta que há uma educação interessada, oferecida à classe trabalhadora, em contraposição à educação desinteressada, fornecida à burguesia, o que explica bem a dualidade e a perspectiva de educação e trabalho na concepção neoliberal. Enquanto a primeira – escola interessada – visa fornecer um conhecimento técnico, voltado a alguma atividade do processo produtivo e, por consequência, para a classe trabalhadora, a segunda – escola desinteressada – caracteriza-se pelo fornecimento de um conhecimento mais humanístico, que abarca o universo cultural e científico, voltada para a classe dominante e/ou para quem vai gerir o capital e a produção, na qual a classe média é a principal representante. Para dar fim a essa dualidade, Gramsci sugere outro modelo de educação e escola que atendam aos conhecimentos técnicos e científicos e,

especialmente, subjetivos e políticos da classe trabalhadora, denominada de escola desinteressada do trabalho, que seria a concepção de escola unitária. Dentro da boa tradição do marxismo, Gramsci resgata o sentido original da integração entre trabalho-educação, entendendo aquele como princípio educativo desse, capaz de formar o homem completo, não compartimentado apenas em um conhecimento técnico, próprio do ensino profissionalizante de hoje. Dessa forma, aponta para um novo modelo educacional :

A proposição de unificação entre a formação básica e a formação técnico-profissional é uma estratégia política muito bem articulada com um projeto de sociedade alternativo ao do capital. Entretanto, diversos governos têm levantado a bandeira da integração entre formação geral e formação para o trabalho em outro patamar, com o intuito de construir o consenso em torno de uma espécie de contra-reforma da escola unitária, propagando outras possibilidades de articulação entre a educação básica e a educação profissional. Nesse sentido, “separar o joio do trigo” foi aqui nossa principal finalidade. (SOUZA, 2010, p. 155-156)

A perspectiva de escola única gramsciana é relevante ao trazer para o centro do debate a necessidade de construção de uma escola que seja tanto para as classes subalternas quanto para classes dominantes, oportunizando uma educação básica ampla, que possibilite a todos a apropriação da cultura geral, científica e técnica, socialmente acumulada pela humanidade, caminho necessário para romper com a dualidade existente na educação da sociedade de classe. É nesse sentido que a legislação educacional, em especial do ensino técnico-profissional e da BNCC, bem como da pedagogia a ser empregada, é um desafio constante e necessário a ser defendido pela classe trabalhadora. Portanto, discutir a dualidade educacional presente na escola brasileira de hoje é imprescindível para estabelecermos, claramente, as lutas que deverão ser travadas pela construção do “novo” Ensino Médio e sua integração com a formação técnica, bem como de um modelo político-pedagógico que atenda a esse propósito.

Para além da crítica correta à apropriação realizada pela pedagogia da competência, deve-se considerar que na escola média existem melhores possibilidades de desenvolvimento de um ensino interdisciplinar mais consistente do que nos graus inferiores de ensino. Pensando com Gramsci, parece-me que a interdisciplinaridade poderia contribuir para o desenvolvimento da escola criativa, para além de ativa, exatamente porque nesse nível os alunos já seriam detentores (ainda na perspectiva gramsciana) de um conjunto de saberes organizados que lhes permitiria, sob orientação, reconstruir os conhecimentos socialmente produzidos. Todavia, não se pode esquecer que a proposição gramsciana para esse nível de ensino pressupunha uma escola anterior a ele, muito diversa daquela que constitui, hoje, o nosso ensino fundamental. (FERRETTI, 2002, p. 305)

Ao eleger como objeto de nosso estudo o ensino de nível médio, não temos com isso a intenção de desconsiderar os níveis anteriores de escolaridade, inclusive porque houve a homologação da BNCC de toda a educação básica. A escolha de estudar o curso técnico integrado ao Ensino Médio deve-se, primeiro, à importância que esse nível de formação tem na preparação para o mundo do trabalho; e depois, por tratar-se de um curso que integra trabalho-educação tornando-se uma cobiça para os “reformadores da educação”, o que o torna o campo em disputa, tendo em vista que tem em sua natureza a potencialidade de constituir tanto um sujeito emancipado quanto um indivíduo servil. O que nos suscita a reflexão, já que, a partir de uma observação preliminar, percebe-se que as diretrizes trazidas pelo Ensino Fundamental replicam-se no Ensino Médio.

Observando os modelos de educação presentes na atualidade segundo a visão de Gramsci, fica evidente que “escola desinteressada”, comumente oferecida para a classe dominante, tem sido incapaz de articular os conhecimentos com outras dimensões da realidade humana, bem como a “escola interessada”, fornecida à classe trabalhadora, inviabiliza a interação ampla e articulada do conhecimento técnico-profissional, com o conhecimento científico, cultural e político mais amplo.

Essas reflexões parecem, ainda hoje, compor a perspectiva hegemônica sobre a reforma do Ensino Médio e sua articulação com o ensino técnico-profissional, de modo a não resgatar o sentido gramsciano de “escola desinteressada do trabalho”, que seria a concepção de “escola única”, capaz, indistintamente, de oferecer os conhecimentos da cultura geral e, ao mesmo tempo, integrá-los ao conhecimento técnico-profissional, não só com uma interdisciplinaridade utilitarista e sim uma apropriação dos conhecimentos geracionalmente acumulados, que levem, nos termos marxianos, à emancipação humana.

O emprego atual de educação integral está descolado da realidade social, cultural e de uma consciência política ampla, focando tão somente no protagonismo individual. Assim, o debate trazido por Gramsci torna-se muito pertinente no contexto de aprovação do “novo” Ensino Médio, haja vista o caráter dual e de uma integração entre trabalho-educação para atender aos interesses do “mercado”. O que representa

[...] uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Desttut de Tracy estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Um reforma que legaliza a existência de uma escola diferença para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais. (FRIGOTTO, 2018, p. 3)

As políticas educacionais, sob a égide do Estado burguês neoliberal, preocupam-se em oferecer o mínimo de instrução para as classes mais pauperizadas, o que pode ser entendido como uma “escola do acolhimento social para os pobres” e de uma “escola do conhecimento para os ricos” (LIBÂNEO, 2012, p.13), demonstrando uma falta de consonância do discurso oficial (governamental) com a prática social e educacional, primeiro por não romper com a dualidade da educação, depois por não propiciar a efetivação da construção de um ser humano total e integral.

Assim sendo, a efetivação de uma educação integral e integrada de forma ampla passa pelo sentido original da educação enquanto princípio educativo, que consiga, nos dizeres de Marx (2011), estabelecer a integração entre educação intelectual, física e politécnica, própria da “escola única” de Gramsci (1991), capaz de formar o ser humano onilateral. De modo que ficam evidentes os limites econômicos e político-ideológicos existentes na Lei do “novo” EM (13.415/2017), assim como o caráter real do discurso oficial no tocante à educação e sua relação com o trabalho.

Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

Acrescenta-se que é preciso distinguir que, mesmo as políticas governamentais dando caráter a essas modalidades de educação integral, não cumprem os requisitos mínimos do que a própria legislação entende por educação integral, como previsto no artigo 2º da LDB: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação integral não é o mesmo que educação de tempo integral (o que pode significar um aumento da escola do mesmo tipo), embora a primeira só possa ser efetivada com a realização da segunda, pensando no seu caráter formal, já que a integração curricular é feita pelas disciplinas e as diversas áreas e atividades socioculturais e profissionalizantes, oportunizadas de maneira articulada ao ensino regular, que seria insuficiente sem a jornada de aulas ampliada. Assim,

a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas: uma

baseada no princípio da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, e a outra, no princípio da indissociabilidade entre conhecimento científico-tecnológico e atividades sociocultural-profissionalizantes. (MACIEL, 2017, p. 479)

É dessa forma que sustentamos ser o caminho necessário para a implementação e efetivação da educação integral uma proposta em que trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos e culturais sejam indissociáveis de outras dimensões da vida.

4.1.3 Disputas em torno de princípios da BNCC

A educação integral, na relação trabalho-educação, é uma reivindicação antiga da classe trabalhadora organizada, entretanto há que se observar em quais circunstâncias está ocorrendo sua implementação sob a tão propalada “reforma do Ensino Médio”.

Falar da Lei 13.415 de 2017 implica falar da construção de um novo currículo (a BNCC), que teve até sua homologação três versões: a primeira em junho de 2015, liberada para críticas da comunidade de setembro até março de 2016; “a segunda disponibilizada em maio de 2016, e a terceira, disponibilizada em abril de 2017 e homologada em 20 de dezembro, após tramitar pelo Conselho Nacional de Educação” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 785). Essa participação da comunidade forjou o simulacro de que sua construção foi democrática, quando, na verdade, houve uma restrita participação da sociedade civil organizada, em contraposição a um consenso e articulação entre Ministério da Educação, Consed, Undim e organizações sociais alinhadas à perspectiva do “mercado”. Já que

Tal documento foi assinado pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho, com mandato no período de maio de 2016 a abril de 2018 – em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undim – que o saúda como uma inovação na Educação, ao afirmar que “[...] o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2018, p. 5) e aponta como virtudes da proposta a pluralidade, a modernização, a democratização do conhecimento e a potência do documento para a homogeneização das redes de Ensino. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p.797-798)

É importante compreender que a participação da comunidade, via internet, tem como um dos seus propósitos gerar na sociedade, especialmente na parcela menos engajada, uma visão de participação e democratização, que, de fato, ocorreria se houvesse uma intensa discussão dos setores organizado da sociedade e não de forma controlada e a toque de caixa,

já que a Lei 13.415/2017 adveio da Medida Provisória 746/2016. Por outro lado, há de se considerar a complexidade do documento e a relevância das mudanças que estavam sendo engendradas, de maneira que seria quase impossível um cidadão comum e leigo nas questões educacionais opinar de forma consciente sobre tais questões, o que demonstra uma tendência proposital de setores governistas de “impor” certa visão, orientada pela perspectiva neoliberal e tendo a ideologia do mérito como norteadora. O que representa uma contradição teórica e epistemológica, pois, ao mesmo tempo que contribui para uma dualidade educacional e, naturalmente, um abismo entre o ensino público e particular, no Ensino Médio, fomenta a competitividade, com a falácia de que os melhores obterão êxito.

O processo de elaboração e de implantação da BNCC deu-se de modo que, no âmbito da aparência, garantisse uma discussão democrática e consensual; porém, desde sua apresentação, em 2015, a participação da comunidade foi controlada pelo governo, por meio da coleta de opiniões pela internet. Após isto, todas as providências para a garantia da implantação dessa política têm sido centralizadas pela União, para que se garanta que esteja presente como diretriz para a gestão escolar o material didático e a formação de profissionais, bem como a avaliação institucional, que será tanto mais positiva quanto mais fiéis forem às diretrizes propostas. A produção do consenso em torno da BNCC se dá pela via da vinculação entre sua aplicação e a avaliação das instituições escolares, conseqüentemente, a destinação de verbas e a pesquisa, pois o MEC deverá promover. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 797)

Assim, a BNCC é produto de embate, mas também da estratégia desigual e combinada do capital em adequar o sistema educacional brasileiro às determinações do sistema mundial de produção em bases capitalistas e ao ideário neoliberal (LIBÂNEO, 2012), fato este que justifica o interesse e a interferência de setores da iniciativa privada a se organizarem para patrocinar iniciativas voltadas para a educação, intermediadas e representadas por organizações ligadas ao “terceiro setor”, com fortes lastros com o empresariado (ANDRADE *et al.*, 2017).

As proposições da BNCC articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia, ao mesmo tempo em que se institui como dispositivo legal para o controle sobre o que o professor ensina, a partir de teorizações superadas e criticadas nas décadas precedentes, pelo seu caráter restritivo e empobrecedor da formação humana das funções psíquicas por meio da Educação escolar. Devido à objetividade das disputas interclassistas e à subjetividade envolvida nas escolhas sobre o que se ensina e se aprende, no limite, o controle se revela intangível. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 799).

Por outro lado, embora o texto legal reconheça, em algum grau, o ideário de educação a que se precisa chegar, não oportuniza meios para tal, tampouco reconhece as desigualdades sociais, econômicas, culturais e, de forma mais específica, educacionais de nossos educandos. O que faz com que a concepção de integração, proposta pela BNCC, com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, não possa ser efetivada (ao menos de maneira ampla), já que fatores estruturais e a própria limitação de recursos orçamentários, bem como a metodologia empregada inviabilizam a perspectiva de currículo centrada no pleno desenvolvimento científico básico, contribuindo, ao contrário, para seu fatiamento em áreas ou ênfases (GAMA, 2018).

O texto da BNCC afirma que, nessa legislação, se enfatizam dois aspectos: “O primeiro [...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo” (BRASIL, 2018, p. 11). Para diferenciar o que é comum do que é diverso, o documento apoia-se nos artigos 9º e 26 da LDBEN, trazendo a ideia de que haverá uma parte diversificada, que respeitará as características regionais e locais. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 792)

Nesse sentido, institui o que ficou conhecido como os itinerários formativos, que em tese representariam a flexibilização (parte diversa) do currículo, dando maior liberdade de escolha ao estudante e à escola para selecionar as unidades curriculares da BNCC ou da formação técnica-profissional a serem cursadas e aprofundadas pelo educando. No entanto, esse arranjo, que a princípio seria bom, tem se mostrado muito mais como cortes de disciplinas propedêuticas básicas, o que contraria o artigo 35 – A, § 8º, que prevê em seus incisos “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017).

Hoje, a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino. Tendo o pressuposto de que a competência se define como “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), numa perspectiva pragmática. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 790).

O que difere de uma formação integral que subestima a dimensão científica da escola como forma de construir uma pretensa flexibilização de conteúdos, capaz de levar à formação

de competências e habilidades no educando que em nada refletem a formação de um ser humano total, mas sim fragmentado, como se percebe nos fatiamentos trazidos pelos “itinerários formativos”, que não se conectam a uma formação científica sólida, mas tendenciosa a contribuir para uma formação para o mercado e ainda de “arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2017b, p. 56-57)

Torna-se pertinente resgatar teoricamente as disputas em torno dos sentidos e finalidades do Ensino Médio (EM). Isso porque a previsibilidade de elaboração de um currículo nacional comum e parte diversificada não é exatamente uma inovação, pois constava, inclusive, na Lei nº 5.692, de 1971 (SILVA, 2015). Contudo, abre-se um novo cenário e uma nova perspectiva em torno da concepção de currículo, com parte obrigatória e parte diversificada, com a previsibilidade constitucional de 1988 expressa na LDB/1996, que, em atendimento ao artigo 26, determina que o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabore as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da Educação Básica, o que foi feito entre 1997 e 1999. Assim, segundo Silva (2015), há três momentos que evidenciam as disputas concernentes aos sentidos e finalidades do EM:

O primeiro se situa no imediato pós-LDB quando das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM); o segundo se inicia em 2003 quando da mudança de governo que anunciava novos rumos para a educação e culmina com a produção de novas DCNEM, em substituição às anteriores. Por fim, trazemos um terceiro momento, em que se vê exacerbada a disputa em torno dos projetos para o ensino médio do PL nº 6.840, de 2013. (SILVA, 2015, p. 371)

A título de esclarecimento, nosso enfoque e, portanto, o corte temporal dar-se-á no terceiro momento, com o Projeto de Lei nº 6.840³¹, de 2013, de iniciativa do deputado do Reginaldo Lopes (PT-MG), o que não quer dizer que não recorreremos a momentos anteriores para entender as disputas e o processo de construção curricular. As DCNs de 1998, por meio do Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3, do mesmo ano, trazem uma proposta de organização curricular centrada nas competências e habilidades, ancoradas e justificadas na imensa transformação tecnológica e do mundo do trabalho, de modo a entender que o currículo deveria acompanhar essas mudanças para garantir a empregabilidade, fomentando, de um modo mais sistemático, a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho, de forma a exigir uma adequação e subordinação da escola ao processo produtivo e ao desenvolvimento tecnológico e científico de nossa época (SILVA, 2015).

Subsequente ao período pós-LDB, mais especificamente em 2003, foi realizado em Brasília o Seminário Nacional de Ensino Médio, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), em que fica evidenciado o caráter conceitual, epistemológico e metodológico que conduzirá a formulação do EM todo o país: “trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular e, aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração das finalidades da última etapa da educação básica” (SILVA, 2015, p. 372).

O terceiro momento das disputas ainda se encontra em processo, haja vista a recente homologação do texto da BNCC, pelo MEC em 2018, no tocante ao EM (já que o Ensino Fundamental (EF) foi homologado em 2017). Essas discussões se iniciaram por ocasião da aprovação do Projeto de Lei (PL) 6.840/2013³². Esse projeto, em linhas gerais, como inicialmente estava sendo proposto, desconsiderava a proposta de integração curricular com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, como forma de assegurar o pleno desenvolvimento científico básico, e não no fatiamento dos currículos em áreas ou ênfases. Segundo o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³³ (MNEM),

³¹ PL 6.840/2013: Começou em 15 de março de 2012, quando se criou a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Foi uma iniciativa do **Deputado** Reginaldo Lopes (PT-MG), que assumiu a presidência dessa Comissão, ficando o **Deputado** Wilson Filho (PTB-PB) com a relatoria.

³² O PL nº 6.840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

³³ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação

Esta formulação leva à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas, acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações. (MNEM, 2018, p. 3)

O MNEM foi frontalmente contra esse projeto de lei, pelo fato desse não garantir aos educandos, especialmente aos mais carentes e oriundos de escolas públicas, uma formação humana integral que leve em consideração “o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base nos princípios ético-políticos que promovam a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade” (MNEM, 2014 apud MNEM, 2018, p. 5).

No dia 16 de dezembro de 2014, aconteceu a última reunião da Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEENSI) e foi aprovado por unanimidade o Parecer do Relator. Portanto, inaugura-se outro momento na disputa, não mais em torno do DCNEM, e sim da BNCC, sob uma conjuntura de relevante crise política, econômica e de representatividade, retroagindo, em grande medida, o que já havia sido acertado no Parecer do PL 6.840/2013.

A garantia da “base-comum” foi contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas estes não se impuseram como diretrizes obrigatórias. Contrariamente, a BNCC é “[...] uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p. 5). (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 792)

Sustentamos que, a partir de 2013, com a apresentação do PL 6.840, houve ações coordenadas de agentes políticos, mas não só, também fora da política institucionalizada agentes ligados ao empresariado fizeram com que o interesse em mudanças curriculares ganhasse mais ritmo e, por consequência, maior envolvimento e coordenação desses setores. O que acaba por culminar com a MP 746/2016, que representou, aos olhos de estudiosos críticos da educação, uma ação apressada e autoritária, dada a falta de debate e as condições adversas em que Temer escalou a presidência do país.

Embora não seja nenhuma novidade, com a aprovação da Lei 13.415/2017 e, por consequência, a homologação da BNCC, fica instituído o objetivo de materializar, nos

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública.

educandos da escola básica pública, “competências e habilidades³⁴”, de modo que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e dê mais enfoque ao desenvolvimento e preparação para os desafios do mundo atual (especialmente no que se refere ao trabalho).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017b, p. 13)

Assim, competência refere-se à qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, quem tem capacidade, aptidão, ou seja, consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades. Refere-se às prerrogativas mais abstratas adquiridas, no plano das teorias e conceitos mentais, permitindo colocá-las em prática. Tendo em vista que as habilidades são parte do mesmo processo, é importante que o educando, além de saber fazer – que seria a habilidade –, consiga compreender (competência). Isso quer dizer que, quando um educando aprender a ler e a escrever, ele terá habilidade para tal, mas só com a compreensão, interrelação e abstração poderá dar competência àquilo e, então, praticar o que apreendeu no plano teórico.

[...] a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimos para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de Caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 20)

A princípio, os fundamentos da pedagogia das competências não parecem contrariar os objetivos maiores da educação, especialmente porque estão focados no saber e no fazer, ensinar e compreender; sua dimensão nefasta está justamente naquilo que se pretende ensinar e naquilo que se deve apreender e compreender. Haja vista que a função maior dessas

³⁴ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf, p. 8).

habilidades e competências é formar o cidadão e trabalhador competente para o processo produtivo e não o sujeito consciente e crítico para as diversas dimensões da vida.

Segundo Gama (2018), uma leitura desprovida de certa criticidade sobre a BNCC nos impede de ver as interdições/limitações do potencial dos nossos estudantes, já que não leva em consideração nossa formação social, que estão ancorados num abismo de desigualdade social, numa tradição cultural conservadora de pouca organização popular, tendo dificuldade de constituir uma cultura política madura sendo mais contestatórios. Por isso, talvez não seja a crítica isolada das competências e habilidades que nos permita reagir a esse estado de coisas, mas, muito mais, a necessidade de compreendermos nosso sistema educacional de uma forma ampla, de maneira que possamos perceber os limites de nossos currículos, de nossas políticas educacionais e também do modelo de pedagogia empregado, o qual em nada ou em muito pouco favorece uma formação integral para os filhos da classe trabalhadora, em especial a manual ou precarizada.

O perfil de aluno esperado pela BNCC apenas aparentemente é o mesmo. A incorporação desigual das expectativas europeias em nossa BNCC, considerando-se as influências que a União Europeia exerce a partir de acordos firmados em diversas instâncias supranacionais, cria um futuro cidadão e trabalhador brasileiro, incapaz, por exemplo, de reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades culturais, de gênero e de sexo, tantas são as pressões exercidas pelos integrantes e simpatizantes do Movimento Escola Sem Partido e de segmentos religiosos fundamentalistas às disciplinas de Artes, Filosofia, História e Sociologia e às questões ligadas a gênero e diversidade sexual. Os direitos de aprendizagem dos alunos brasileiros, ainda que garantidos de forma democrática, acabam por constituir um perfil de aluno ao fim da escolaridade infantil e fundamental pouco competente e hábil para conviver num mundo que se torna digital e financeirizado. As restrições aos conteúdos por ventura ideologizados, assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo impedem que se abram ao mundo fora dos seus locais de trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem. (GAMA, 2018, p. 1)

Isso sem mencionar que, enquanto as escolas particulares de educação básica procuram, como forma de se tornarem mais competitivas, ampliar e articular os conhecimentos científicos gerais (currículo comum) aos diversificados, as escolas públicas, em sua maioria, fazem o movimento contrário ao “instituir-se uma visão de Educação como serviço a ser oferecido pelo Estado em níveis de suficiência, não de excelência, na perspectiva monetarista” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 8).

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc.

E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não agüenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adocece. Os alunos do Movimento Ocupa Escolas não pediram mais aparelhos digitais, estes eles têm nos seus cotidianos. Pediram justamente condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar. (FRIGOTTO, 2018, p. 3)

Como há, na educação básica pública, uma insuficiência de recursos financeiros e humanos, ao ponto de levar à supressão de disciplinas do currículo básico comum, e de outro lado a impossibilidade de oferecer mais de um itinerário formativo (mínimo que a lei exige), verifica-se um aumento das desigualdades educacionais e, por consequência, sociais, a partir das brechas abertas pela lei do “novo” Ensino Médio e da BNCC. Assim, fica evidente que

Os objetivos proclamados para a escolha dessas dez competências gerais guardam uma contradição: prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas capitulam ao projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do *status quo*. Além disso, fomentam um desenvolvimento de personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 790)

Percebe-se que, nesse contexto, constitui-se um conjunto de elementos teóricos, culturais e morais, capaz de influenciar grande parcela da sociedade e criar os ditos “cidadãos participantes”, “articulando a teoria do discurso (pós-estruturalista) de Ernesto Laclau, bem como o conceito de redes de políticas, de Stephen Ball” (MACEDO apud BARRETO, 2016, p. 777), trazendo em seu bojo a concepção de que o problema da falta de qualidade na educação não é estrutural, mas de ineficácia de gestão, professores e educandos mal preparados. De maneira que os valores relativos baixos (PINTO, 2008) de investimentos educacionais em nosso país em comparação a outros, considerados com boa qualidade educacional, pouco ou nada parecem justificar nosso baixo posicionamento mundial nessa área.

Essa concepção (ou “narrativa”) criada e propagandeada, inclusive por segmentos da classe trabalhadora, reflete em grande medida não só nossa tradição conservadora e de baixa qualidade educacional, mas também o favorecimento de um currículo mais técnico e menos preocupado com os conhecimentos amplos que advêm da ciência, da filosofia e das artes que

poderão proporcionar. Ao invés de uma formação integral, produz o contrário ao ancorar-se de uma pedagogia tecnicista de nova roupagem, que se alia à perspectiva fragmentada, resiliente, a-histórica e utilitarista que se encontra na cultura e epistemologia pós-moderna.

Esse discurso pauta-se na prerrogativa que a questão da educação se resolve com uma gestão eficaz, associada às novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, o que, segundo Freitas citado por Barreto (2016), caminha para um neotecnicismo educacional, que, sustentamos, está transvestido de educação integral. Assim,

A BNCC aproxima-se de perspectivas das teorias-curriculo que são produtos do neoliberalismo, tais como a pedagogia das competências, o multiculturalismo, que são focos dos estudos da perspectiva pós-crítica do currículo. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 799)

Desse modo, afirmamos que houve uma reedição da pedagogia tecnicista dos anos 1970, da Ditadura Militar no Brasil, isso porque, embora os documentos legais e a própria BNCC apresentem uma perspectiva de conhecimento amplo, a base curricular proposta na parte comum é bastante contraditória na sua efetividade, haja vista a diminuição e até mesmo supressão de unidades curriculares. Embora o currículo reproduza o como ensinar e como aprender de décadas anteriores, é preciso considerar que as exigências produtivas às quais os trabalhadores estão submetidos na atualidade são outras, pois estamos vivendo no mundo do trabalho e da produção com uma clara exacerbação da acumulação flexível, configurada na Indústria 4.0³⁵, que tem nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) sua força propulsora. Desse modo, exige-se um trabalhador que possa resolver problemas complexos, o que explica, em grande medida, a pedagogia das “habilidades e competências”, mas, por outro lado, essa compreensão mais geral deve levar em conta que o multifuncionalismo é diferente da politecnia, já que não tem a pretensão de formar o homem total e abrir caminho para uma sociedade emancipada. Nessa linha, há que se entender que vivemos o período da retórica dos pós (pós-estruturalismo, pós-modernidade, pós-indústria, pós-crítica...), ou seja, construiu-se uma “guerra de narrativas” para dar uma nova roupagem ao velho (pedagogia neotecnicista) e conquistar “mentes e corações” e um novo consenso social. Assim,

No contexto das transformações do capitalismo nas últimas décadas se forjou uma ideologia segundo a qual a formação profissional assume centralidade no processo de educação dos jovens e trabalhadores, ou seja, da

³⁵ O termo “**indústria 4.0**”, muito utilizado aqui, aponta para a ampliação dos processos produtivos cada vez mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor controlada digitalmente, segundo a visão de Ricardo Antunes.

força de trabalho, da qual será exigido desenvolver competências gerais, novas aptidões e habilidades requisitadas pelo mercado. A teoria do capital humano foi revigorada e adaptada para este contexto. Como parte desse processo, os organismos multilaterais fomentam um consenso, segundo o qual, as transformações existentes engendraram a necessidades de uma força de trabalho mais qualificada e escolarizada. Difundiu-se o discurso, segundo o qual, a qualificação melhora a produtividade individual e a competitividade do país (BATISTA, 2011). De forma que esta teoria continua a ter muita influência. (ARAÚJO; FRANÇA; LUCENA, 2019, p. 247)

Afirmar que alguém foi empregado por conta da sua competência ou desempregado por ser incompetente é um discurso ideológico que tem como objetivo responsabilizar única e exclusivamente o indivíduo pelo seu “sucesso ou fracasso”, não constitui, de fato, uma análise histórica ou sociológica. Isso ocorre porque não se consideram as mediações que tornaram aquela pessoa competente ou “apetitosa ao mercado”. A pedagogia das competências exige que se desenvolva aquele conjunto de habilidades, de conhecimentos, de atitudes e de valores que o mercado reconhece. Procura-se, rapidamente, formar para a empregabilidade. Valendo, ainda hoje, a máxima que a burguesia “teme a educação demais”, especialmente no que diz respeito ao conhecimento histórico, político-ideológico que pode levar a uma consciência de classe mais ampla, e, ao mesmo tempo, não quer “educação de menos”, que não prepare adequadamente os filhos da classe trabalhadora para o “mercado de trabalho” em constante processo de mudança e desenvolvimento tecnológico.

4.2 Origens dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

Para pensarmos a origem do ensino profissional no Brasil, remeteremo-nos ao período Imperial, pois é com a vinda da Família Real para o país que se iniciam as primeiras escolas de Aprendizes e Artífices³⁶, posteriormente denominadas de Liceus Profissionais, depois Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), até chegarmos aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 2). Embora não seja nossa intenção nesse trabalho estudar a história do ensino profissional no país, faz-se necessário conhecer, mesmo

³⁶ No Império, o governo determinou que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, pois a intenção era formar um contingente profissional para atuar na Marinha e na Guerra. Após a Proclamação da República em 1889, essas escolas foram mantidas em alguns estados, servindo como base para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

que de forma incipiente, toda a processualidade que levou ao nosso modelo atual de educação técnico-profissional, mais especificamente na esfera pública federal. Estará fora também desse breve histórico o ensino profissionalizante que tem no Sistema “S” seu principal formador . Assim, é importante entender que nos primórdios

[...] havia a preocupação do Império em relação à busca da formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, porém o objetivo principal era retirar as crianças da rua para que não se transformassem em futuros desocupados, isso já era preocupação destas se tornarem um perigo para a sociedade. De acordo com Marcilio (1998), o governo determinou que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, pois a intenção era formar um contingente profissional para atuar na marinha e na guerra. (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 5)

Com a Proclamação da República, em 1889, vários governos estaduais mantiveram os antigos Liceus, que serviram de base para a constituição, posteriormente, da rede nacional de escolas técnico-profissionais. Mas é só no século XX, com “Nilo Peçanha, já como Presidente da República, por meio do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, que se instaura uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, marco inicial da Rede Federal” (MANFREDI, 2002). A partir de 1930, a Educação Profissional no Brasil passa a ser tratada como uma política pública, abrindo um espaço de disputa por diversas frações de classes, fato que faz com que, em 1942, essas escolas se tornem escolas industriais e técnicas, reforçando o caráter de ensino profissionalizante, mas, naquele momento, voltado para a indústria. Em 1959, são transformadas em autarquias e denominadas de Escolas Técnicas Federais (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018), e concorrentes com essas, no âmbito privado, eram criados o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), com base no Decreto 4.048 do mesmo ano, se juntando ao já criado, em 1946, pelo Decreto 8.621, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que, junto com as demais escolas privadas, atualmente é responsável por 47% da formação profissionalizante do país (INEP/MEC, 2021). Também em 1959 foi publicada a Lei n. 3.552, instituindo a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial, que trazia no seu Art. 5º o preceito de que fosse assegurada ao estudante a formação técnica necessária para exercer as profissões. Essa constatação nos remete, de pronto, a duas mentalidades consolidadas em nossa classe dominante, a primeira de que cabem à classe trabalhadora apenas os saberes necessários para exercer um ofício, e a segunda, a visão de que as classes populares, se não forem bem instruídas, voltar-se-ão para a criminalidade, segundo a máxima de “classes pobres, classes perigosas”.

O parágrafo único deste mesmo artigo menciona que “esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola” (BRASIL, 1959). Com o passar dos anos são instituídas as Escolas Agrícolas Federais - escolas fazendas ligadas ao Ministério da Agricultura, e a partir do Decreto n. 60.731 de 19/05/1967 passam a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura. (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 8)

Ao longo das décadas subsequentes, constitui-se uma rede de escolas agrícolas, com base no modelo de escolas fazendas: as denominadas Escolas Agrotécnicas Federais que, a partir de 1967, saem do Ministério da Agricultura e passam a ser vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura. “Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários” (SILVA, 2009, p. 7 apud GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Com a LDB de 1996 e o Decreto Federal 2.208/97, todas as redes (públicas e privadas) de educação no país deveriam se adequar à nova legislação em vigor, definindo inclusive as orientações para a educação profissional. Com isso, o que fica evidente é que “os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) possibilitaram o aumento em relação à separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para o ensino superior (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 9)”. Também contribuiu para isso o que foi trazido pela Lei 8.948 de 1994, que proibiu, posteriormente, em 1998, a construções de novas escolas federais.

Essa situação foi alterada a partir de 2004, quando se inicia uma série de discussões sobre a educação profissional, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que reorienta as políticas federais dessa pasta, sob uma demanda e defesa de setores críticos ligados à educação, inclusive com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Este documento intitulava-se “Por uma profissionalização sustentável” e tinha como meta que a educação profissional no Brasil estivesse inserida num projeto novo de nação e de desenvolvimento sustentável, almejando uma distribuição de renda justa, inclusão e justiça social, integração internacional e a cooperação com vistas ao crescimento econômico e social (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p.10).

Esse ensejo culminou com a publicação da Lei 11.892, de 2008, que institui, no âmbito do MEC, a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em

todos os estados brasileiros, totalizando 644 campi em todo o país. Com o plano de expansão da educação técnico-profissional entre 2003 e 2016, foram criadas 500 novas unidades. Em resumo, a estrutura organizativa das escolas profissionais no Brasil seguiu o seguinte percurso: primeiro, pela iniciativa do governo imperial, foram criadas as escolas das Companhias de Aprendizes Artífices e de Marinheiro para atuar na Marinha e na Guerra; em 1909 ganham uma configuração Nacional, que em 1937 é denominada de Liceus Profissionais; em 1942, Escolas Industriais e Técnica; em 1959, Escolas Técnicas; em 1978, Centros Federais de Educação Tecnológica, e, por fim, em 2008, Institutos Federais de Educação.

Na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, uma das exigências era que todos os Institutos Federais de Educação deveriam criar pelo menos 20% de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (BRASIL, 2008), o governo se justificava pela falta de professores no Ensino Médio. (CECCON, 2019, p. 27)

Além disso, é importante lembrar que outra exigência da Lei 11.892/2008 é a promoção da integração e verticalização da educação básica à educação técnico-profissional e superior, conforme previsto no artigo 6º, inciso III, bem como no artigo seguinte, que, ao definir as finalidade e características dos IFs, reforça no inciso “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Dessa maneira, estabelece no Art. 8º:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008)

No escopo da mesma lei,

[...] as características e finalidades dos Institutos Federais, inscritas na Seção II, Artigo 6º da Lei 11.892/2008, [...] apontam para o objetivo de auxiliar no desenvolvimento regional e nacional, e isto pode ser interpretado de diversas maneiras. Não é possível confirmar, inclusive, que a perspectiva de Eliezer Pacheco, que trouxe do Canadá a experiência dos colleges e elaborou um projeto de educação profissional e tecnológica mais adequado às

necessidades do Brasil segundo sua perspectiva de educação politécnica, integrada, emancipadora, predomina na Setec/MEC. Esta é a perspectiva do projeto definida por este sociólogo, que foi gestor da pasta entre 2005 e 2012, e é a perspectiva corroborada em Frigotto (2016), Silva (2009), Tavares (2012); porém, é uma perspectiva que concorre com outra muito influente sobre a comunidade institucional, pois é hegemônica na educação brasileira contemporânea: a Teoria do Capital Humano. Na realidade do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, a efeito de ilustração concreta do que se expôs anteriormente, foi possível identificar ambas as formas de se interpretar (a educação politécnica, integrada, e a teoria do capital humano) e as consequências práticas destas interpretações sobre a Lei 11.892. (VASCONCELOS, 2019, p. 133)

É também nesse aspecto que se torna pertinente estudar os embates existentes no processo de elaboração e materialização da lei, pensando na relevância dada a ela na educação profissional técnica de nível médio, com prioridade para a forma integrada.

O governo federal ao lançar dois programas voltados para a construção de “um novo modelo para o ensino médio” demonstra mais uma vez a dubiedade em relação aos rumos da política para essa etapa de ensino e sua integração com a educação profissional, reforçando a dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Em 2008 o presidente Lula sancionou uma nova Lei, a de n.º 11.741, que propõe alterações nos dispositivos da LDB 9.394/96 visando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Uma das principais alterações está na seção denominada de “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, indicando que ensino médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas a partir de um currículo integrado. Como última medida adotada pelo governo Lula, está a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa Lei definiu como um dos objetivos dos recém-criados IFs “ministrar educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASILb, 2008, p.2). Em suma, a análise e os argumentos apresentados indicam que a trajetória da política de educação profissional e ensino médio no período (2003/2008) do governo do presidente Lula, está marcada por uma série de ambigüidades que ora buscam promover a integração - ensino técnico e ensino médio - a partir dos princípios do trabalho, da ciência e da cultura, ora reforçam a dicotomia entre formação geral e formação específica na última etapa da educação básica. (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010, p. 11- 12)

Assim, essas são as principais justificativas para esse estudo, haja vista que é necessário compreender em que termos está sendo constituído o Ensino Médio, nível de escolaridade de grande relevância para a formação humana, social e política da sociedade. De maneira que, desde a nacionalização em 1909, torna-se pertinente pensar os caminhos e descaminhos da educação técnico-profissional, agora sob a égide das modificações trazidas

pela Lei 13.415 de 16/02/2017, como forma de entender a relação entre ensino técnico-profissional e propedêutico, dentre outros aspectos que envolvem a educação brasileira.

4.2.1 Breve histórico e constituição do IFTM - Ituiutaba

O Campus de Ituiutaba, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), está inserido no Plano de Expansão da Educação Profissional implementado pelo Governo Federal a partir de 2007, em todo o país, constituindo, por meio da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, uma estrutura jurídica e administrativa com 38 IFs e 644 campi. A aprovação e instalação do IFTM - Ituiutaba é fruto de um esforço coletivo, o projeto foi apresentado pelo CEFET Uberaba/Prefeitura de Ituiutaba, sob a administração do Prefeito Fued Dib.³⁷

Foram edificadas duas Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED) vinculadas ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET - Uberaba). Em 29 de dezembro de 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro pela Lei nº 11.892, pela junção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e das Unidades de Educação Descentralizadas de Ituiutaba e Paracatu, que passaram à condição de campi da nova Instituição, denominando-se respectivamente: Campus Uberaba, Campus Uberlândia, Campus Paracatu, Campus Ituiutaba. Com a expansão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM passou a ser constituído pelos campi de Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, Ituiutaba, Patrocínio, Paracatu, Patos de Minas, Avançado Uberaba Parque Tecnológico e Avançado Campina Verde e uma Reitoria em Uberaba-MG (Resolução IFTM 96/2019), tendo como área de atuação as mesorregiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas. É inaugurado em 8 de março de 2010 o prédio próprio do IFTM - Campus Ituiutaba, que, ao longo de seus 12 anos, consegue implementar vários cursos.

Atualmente no IFTM Campus Ituiutaba são ofertados os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Processos Químicos, Tecnologia em Alimentos e o Bacharelado em Ciência da Computação. No nível médio são ofertados os cursos técnicos na forma concomitante em Administração e Eletrotécnica, e na forma integrada ao Ensino Médio os cursos de Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química. (IFTM - Resolução 100/2019, p. 14, PPC Informática)

³⁷ <https://iftm.edu.br/ituiutaba/historico/>

O IFTM - Campus Ituiutaba está localizado na Rua Córrego do Pirapitinga, s/nº, no bairro Novo Tempo II e possui uma área territorial equivalente a 1.660.901 m², doada pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba. A construção do prédio já ocupa uma área de aproximadamente 4.000 m², distribuída em auditório, biblioteca, laboratórios de Química, Física, Informática e Alimentos, além de um equipado refeitório (que se encontra desativado) e diversas salas de aula³⁸.

³⁸ Salas: • Salas de aula - São 16 (dezesesseis) salas que comportam até 40 educandos e estão equipadas com ar condicionado, projetor multimídia e acesso à Internet Wireless, com área de 54,00 m² as 06 salas do bloco E, 5 salas do Bloco G: G1=53,41m²; G2=54,25m², G3=53,10m², G4=53,10m, G5=54,00m², 5 salas do Bloco I: I1=53,41m²; I2=54,25m², I3=53,10m², I4=53,10m, I5=54,00m². Sala Multimeios: área de 74,14 m². • Salas de professores - Sala para professores com 14 computadores DELL OPTIPLEX 775, todos conectados à Internet em uma rede local estruturada categoria 6e (1 gigabit) com 1 SERVIDOR DELLPOWEREDGE PE2900 III, e área de 54,00 m². • Auditório - Auditório com capacidade para 186 pessoas, equipado com projetor multimídia, aparelhagem de som, ar condicionado, vestiários, com área de 380,90 m². • Sala de Multimeios - Uma sala de multimeios com capacidade para 60 pessoas equipada com projetor multimídia, computador com acesso à internet e aparelho de som. 141 20.2 Biblioteca Biblioteca com capacidade para aproximadamente 100 estudantes, e 03 (três) auxiliares de biblioteca, dispendo de área física de 410,85 m². • 01 Sala de estudo em grupo com uma mesa de estudo para seis usuários, um computador com acesso à internet disponível para pesquisa; • 01 Sala de coordenação/processamento técnico • 12 Computadores disponíveis para pesquisa; • 01 Computador disponível para pesquisa ao acervo; • 02 banheiros; • Recepção de atendimento; • Área destinada ao acervo; e • Demais serviços: Programa de Comutação Bibliográfica. 20.2.1 Horário de funcionamento: • Diurno: 7h30 às 17h 30 • Noite: 18h30 às 22h 20.3 Laboratórios de formação geral • Laboratório de Matemática: Conjunto de trabalho para estudo de superfícies variáveis compostas por cone com 4 corpos removíveis: Corte do círculo; Elipse; Hipérbole e Parábola. Todas as partes devem ser centralizadas. Material em acrílico com peças transparentes e coloridas. Altura do cone: 300 mm. Conjunto de prismas composto por 6 módulos de prismas de 3, 4, 5 e 6 lados com várias sessões. Altura: entre 180 e 220 mm. Conjunto de 6 unidades de corpos geométricos com fios de altura, com os seguintes sólidos: Tetraedro e pirâmide com base quadrangular e alturas entre 90 e 120 mm; Cone, cilindro e prisma com base quadrangular e alturas entre 140 e 160 mm; Esfera com diâmetro entre 110 e 130 mm. Conjunto de 8 unidades de corpos geométricos com seções diagonais removíveis, com a seguinte configuração: Prisma quadrado com seção retangular, Prisma quadrado com seção 142 triangular, Prisma de 3 lados, Prisma de 5 lados e Prisma de 6 lados, todos com alturas entre 140 e 160 mm; Pirâmide de 5 lados com altura entre 160 e 180 mm. Conjunto de 6 unidades prismas regulares com a seguinte configuração: Prismas de 3 e 4 lados, Prismas de 5 e 6 lados e Prisma retangular, todos com altura entre 190 e 210 mm; Cubo com altura entre 90 e 110 mm. Conjunto de 5 corpos platônicos com superfícies artificiais, com a seguinte configuração: tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro. Conjunto de trabalho para construção e montagem de figuras planas ou corpos geométricos. Sistema de construção geométrico composto por: 100 peças de triângulos equiláteros; 60 peças de triângulos isósceles; 60 peças de quadrados; 30 peças de retângulos; 36 peças de pentágonos; 600 peças de anéis de borracha. Conjunto de trabalho de coordenadas e cálculo de vetor. Componentes que incluem cada conjunto de trabalho: 1 (uma) unidade placa de base; 1 (um) sistema de coordenadas com escala de 5 cm; 6 (seis) unidades de varas telescópicas com base magnética e esferas no topo; 4 (quatro) setas vetoriais telescópicas com três diferentes opções de montagem; 1 (um) ponto no espaço (esfera fixada em uma haste); 1 (um) conjunto de cordões de borracha em quatro cores para expansão e fixação especial ganchos. Conjunto de trabalho de modelos de funções trigonométricas. • Laboratório de Física: O laboratório de Física conta os equipamentos da unidade mestra EQ300A, fabricados e comercializados pela empresa cidepe (www.cidepe.com.br). A referida unidade é composta por equipamentos que permitem a realização de experimentos de maneira tradicional e/ou com o auxílio de computadores. Com os equipamentos que fazem parte desta unidade é possível a realização de experimentos nas diversas áreas da física, tais como: Mecânica dos sólidos, mecânica dos fluidos, óptica, termodinâmica, ondulatória, eletricidade, eletromagnetismo e física moderna. Dentre os equipamentos que fazem parte deste conjunto, podemos destacar: trilho de ar linear contendo base principal com escala angular, 0 a 45 graus; unidade geradora de fluxo de ar com potenciômetro de ajuste com escala; plano inclinado articulável, 0 a 45 graus, e sistema para o estudo do MRU e MRUV; carro com orientador da força peso removível; corpos de prova com faces diferentes; conjunto para queda de corpos com painel vertical; conjunto para estudo do lançamento de projéteis e pêndulo balístico; dinamômetros

diversos; conjunto para o estudo de hidrostática e hidrodinâmica; fonte de alimentação para interruptor momentâneo, entrada automática de 100 a 240VCA, 50 / 60 Hz, 24 W e saída de 24 143 VCC / 1 A; molas de diferentes constantes elásticas; capacitores, resistores, multímetros; sensores fotoelétricos; dilatômetro; geradores de abalos; espelhos, lentes, laser; fontes de tensão; massas de diferentes magnitudes; conjunto de pêndulos físicos, com pêndulo simples de tamanho variável; conjunto demonstrativo para meios de propagação do calor com plataforma; trocadores de calor; termômetros diversos; osciloscópio; potenciômetro de ajuste da corrente de saída e tensão; bobinas diversas, espiras diversas; ímãs de diversos tamanhos e formatos; sensor de intensidade luminosa; tubo de Geissler com suporte e válvulas contendo tripé com posicionadores, identificadores e réguas.

20.3.1 Laboratórios de Informática

- Laboratório B 03: Vinte e um (21) Computadores DELL OPTIPLEX 7010 Mini Torre contendo: monitor EI70S 17 polegadas flat panel, mouse USB modelo MS111, teclado em português, informativo em CD-ROM, mídia com drivers para reinstalação, Sistema Operacional Microsoft Windows 8.1 Enterprise (adquirido via Aliança Acadêmica Microsoft – programa Imagine - Dreams Park – obtida em jun/2013 para uso exclusivo em ambiente pedagógico). O laboratório conta ainda com acesso à internet, 01 projetor multimídia e tem a área física total de 54 m².
- Laboratório B 04: Vinte e um (21) Computadores DELL OPTIPLEX 7040 Mini Torre com processador Intel i5-6500 (Quad core, 3.2-3.6 Ghz, 6Mb L2 Cache), 8 GB de memória RAM DDR4, portas USB 3.0, Placa de Rede Ethernet 1 Gigabit, Placa de Som Integrada, Placa de Vídeo Integrada, HD 500 Gb, Gravador de DVD, Mouse óptico USB, Teclado USB ABTN2, Monitor Flat Panel 23" (LCD), Sistema Operacional Microsoft Windows 10 (adquirido via Aliança Acadêmica Microsoft – programa Imagine – Dreams Park – obtida em jun/2013 para uso exclusivo em ambiente pedagógico) e Linux. O laboratório conta ainda com acesso à internet, 01 projetor multimídia e tem a área física total de 54 m².
- Laboratório B 05: Vinte e um (21) Computadores DELL OPTIPLEX 760 Mini Torre com processador Intel Core 2 Duo E8400 (3.0 Ghz, 6Mb L2 Cache, 1333 Mhz), 4 GB de memória RAM DDR2, 8 portas USB 2.0, Placa de Rede Ethernet 1 Gigabit, Placa de Som Integrada, Placa de Vídeo Integrada, HD 500 Gb, Gravador de DVD, 144 Mouse óptico USB, Teclado USB ABTN2, Monitor Flat Panel 17" (LCD), Sistema Operacional Microsoft Windows 8.1 Enterprise (adquirido via Aliança Acadêmica Microsoft – programa Imagine - Dreams Park – obtida em jun/2013 para uso exclusivo em ambiente pedagógico). O laboratório conta ainda com acesso à internet, 01 projetor multimídia e tem a área física total de 54 m².
- Laboratório de Redes B 06: Vinte e um (21) Computadores DELL OPTIPLEX 760 Mini Torre com processador Intel Core 2 Duo E8400 (3.0 Ghz, 6Mb L2 Cache, 1333 Mhz), 4 GB de memória RAM DDR2, 8 portas USB 2.0, Placa de Rede Ethernet 1 Gigabit, Placa de Som Integrada, Placa de Vídeo Integrada, HD 500 Gb, Gravador de DVD, Mouse óptico USB, Teclado USB ABTN2, Monitor Flat Panel 17" (LCD), Sistema Operacional Microsoft Windows 8.1 Enterprise (adquirido via Aliança Acadêmica Microsoft – programa Imagine - Dreams Park – obtida em jun/2013 para uso exclusivo em ambiente pedagógico). O laboratório conta ainda com acesso à internet, 01 projetor multimídia e tem a área física total de 54 m².
- Laboratório de Hardware B 07 Quatro (4) Computadores Desktop DellOptiplex Core 2 Duo E8400 (3.0 Ghz, 6Mb L2 Cache, 1333 Mhz) 4 GB de memória RAM DDR2, 8 portas USB 2.0, Placa de Rede Ethernet 1 Gigabit, Placa de Som Integrada, Placa de Vídeo Integrada, HD 160 Gb, Gravador de DVD, Mouse óptico USB, Teclado USB ABTN2, Monitor Flat Panel 17" (LCD), Dual Boot (Windows 8.1/ Linux Ubuntu 12.04). Uma impressora monocromática Laser. Dois gravadores de microcontroladores da linha PIC, Um compressor de Ar, sete roteadores wireless, 30 Multímetros analógicos, 10 Multímetros/Alicate/Amperímetros digitais, 21 Osciloscópios digitais, 10 Estações de Solda digital, 3 Geradores de sinal de bancada, 10 kits de robótica da linha lego mindstorms, 2 consoles x-box 360, 1 TV de LCD. Gabinetes, Processadores, Placa-mães, Pentes de memória, componentes eletrônicos, capacitores, resistores, portas lógicas, protoboards. O laboratório possui acesso à internet, 01 projetor multimídia, quadro branco, ar-condicionado, bancadas e cadeiras para até 40 alunos e um professor, três armários de aço e quatro estantes, acesso a internet por wi-fi. O laboratório tem a área física total de 54 m².

20.4 Laboratórios de formação específica

145 • Laboratório de química orgânica e análise de alimentos: O Laboratório de Química Orgânica e Análise de Alimentos do IFTM Campus Ituiutaba possui toda a infraestrutura (equipamentos, materiais e utensílios) necessária para o oferecimento de um ensino prático/experimental de qualidade das disciplinas de Química Geral Experimental, Química Analítica e Físico-Química. Este laboratório possui um chuveiro com lava olhos, um quadro branco, uma capela de exaustão (a instalar), um forno Mufla, uma estufa de secagem e esterilização, uma centrífuga 4000 rpm para 6 tubos, duas balanças analíticas, um medidor de pH digital com eletrodo, um extrator de óleos e graxas, um refratômetro digital, um analisador de umidade por Infravermelho, um agitador para peneiras granulométricas, conjunto de peneiras granulométricas 20, 100, 150 mesh, dessecadores, espectrofotômetro 390 a 1100 nm feixe simples, agitador mecânico, um destilador de nitrogênio, chapa aquecedora, banho metabólico, butirômetros para leite, leite em pó, manteiga e queijo, um Refrigerador duplex com capacidade para 410L, um liofilizador de bancada e um REDUTEC (Analisador de açúcares).

- Laboratório de química geral, química analítica e físico-química: O Laboratório de Química Geral, Analítica e Físico-Química do IFTM Campus Ituiutaba possui toda a infraestrutura (equipamentos,

Mesmo não estando concluída a obra do Campus, foi determinado o início das atividades com a oferta do curso Técnico em Informática. Tal desafio foi colocado em prática em parceria com a Prefeitura Municipal, que cedeu salas da Escola Municipal Machado de Assis e contratou alguns professores. Assim, no dia 15 de março de 2009, foi realizado o primeiro processo seletivo do IFTM - Campus Ituiutaba, voltado especificamente para o curso Técnico em Informática (pós-Médio), com 48 inscritos disputando as 30 vagas oferecidas. No dia 13 de abril de 2009 iniciou-se o primeiro semestre letivo do curso de Informática. No dia 5 de julho de 2009, o Campus Ituiutaba realizou seu segundo processo seletivo, oferecendo 30 vagas para o curso de Informática e 30 vagas para o curso Técnico em Agroindústria (pós-Médio). No total, 126 inscritos disputaram as 60 vagas oferecidas³⁹.

Em junho de 2009, um acontecimento importante marca a produção científica e pedagógica do IFTM: o início da primeira turma de Pós-graduação *Latu Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA. O propósito maior deste curso de Especialização (360 h) é capacitar

materiais, reagentes e utensílios) necessária para o oferecimento de um ensino prático/experimental de qualidade das disciplinas de Química Geral Experimental, Química Analítica e Físico-Química. Este laboratório possui um chuveiro com lava olhos e uma sala de reagentes, dotada de estantes, pia e armários. Possui uma unidade experimental, que dispõe de bancadas em alvenaria, um quadro branco, e de um conjunto de equipamentos para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tais como: um medidor de pH digital portátil com eletrodo, medidor de pH digital portátil sem eletrodo, capela de exaustão de gases (instalada), duas balanças analíticas, um forno Mufla, agitador magnético com aquecimento, Espectrofotômetro Vis feixe simples, mantas aquecedoras com capacidades diversas, Condutivímetro de bancada, Polarímetro de disco, Suporte universal, Garras para buretas, Dessecadores, Densímetro para álcool com escalas diversas, Turbidímetro, Digestor de bagaço (não instalado), Viscosímetros de Ostwald n^os diversos, Micropipetas de volumes variáveis, duas chapas aquecedoras, centrífuga até 4.000 rpm com controle de tempo, estufa para secagem, estufa para esterilização, Refratômetro digital, Medidor de densidade de líquidos, Bloco digestor, 146 um destilador de água, Bomba a vácuo, barriletes para água destilada, estantes plásticas para tubos de ensaio, Pinças de madeira, Alças com fio de Ni/Cr, Pissetas para água destilada, pera para pipeta, Pipetadores para pipetas com capacidades diversas, Luvas térmicas, Pinça para béquer, Pinça metálicas, Tripés com tela de amianto, Escorredor para vidrarias, Calorímetro, Tubo de Thiele, Óculos de proteção, Termômetro digital, Termômetros de mercúrio e Barras magnéticas. • Laboratório de Microbiologia do IFTM Campus Ituiutaba dá suporte às aulas práticas de Microbiologia Geral e Microbiologia de Alimentos. O laboratório dispõe de um conjunto de equipamentos e vidrarias projetados para realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tais como: uma capela de fluxo laminar com sistema de exaustão, uma chapa aquecedora, uma centrífuga de laboratório, um refrigerador duplex (capacidade 410L), duas estufas de esterilização e secagem, uma estufa de esterilização, uma Incubadora com controle automático de temperatura micro processado, Microscópios biológicos binoculares, Contador de colônias, Microscópio trinocular tipo estereoscópico com zoom, Sistema de eletroforese lcv-10x10, um Liofilizador de bancada, um agitador vortex, um forno microondas (30 litros), uma centrífuga refrigerada, dois Banho-maria duplo (2 cubas em aço inox), duas Autoclaves verticais, uma Incubadora B.O.D., um peagâmetro de bancada, um homogeneizador tipo Stomacher e duas balanças de precisão eletrônica digital. • Setor de Produção Agrícola: 01 trator agrícola BM125I 4x4, 04 pluviômetros tipo Ville Paris, 05 trados galvanizados para amostras de solo, 01 estação meteorológica Nexus, 01 motocultivador, 01 nível laser, 01 balança eletrônica comercial, 01 GPS Extrex 10, 01 plantadeira adubadeira, 01 grade niveladora, 01 pulverizador para pastagem 400L, 01 plaina traseira para trator, 01 plaina frontal com concha, 01 roçadeira 1,4 m, 01 perfurador de solo com broca 9/12/16, 01 enxada rotativa encanteiradora 1,25 m, 01 carreta agrícola em madeira com capacidade para 4,0 toneladas, 01 carreta tanque capacidade 6500 L, 01 distribuidor de calcário e fertilizante com capacidade para 3,75 m. (Resolução IFTM 96/2019, p. 140-146) (<https://iftm.edu.br/ituiutaba/historico/>).

³⁹ <https://iftm.edu.br/ituiutaba/historico/>

profissionais do ensino público – professores, especialistas em educação, diretores – para atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA. O curso, que já está em pleno desenvolvimento, tem as aulas ministradas em três campi que formam o Instituto Federal do Triângulo Mineiro: Campus Ituiutaba, Campus Paracatu e Campus Uberaba⁴⁰

Em julho de 2009, o projeto apresentado pelo Campus foi classificado no âmbito do processo de seleção de que tratava o Ofício Convite nº 40/2009, a partir das avaliações realizadas pela comissão instituída pela Portaria SETEC nº 166, de 15 de junho de 2009, e que pautaria a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada para o Ensino Fundamental (PROEJA FIC). Desse projeto, elaborado e executado em parceria com a Prefeitura de Ituiutaba, através da Secretaria de Educação/CEMAP, participam alunos e alunas que cursam o primeiro segmento da EJA, para obter a qualificação de Auxiliar de Práticas de Instalação Elétrica Urbana e Rural.⁴¹

Além dos cursos já citados, o campus oferta cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), de Inglês e Espanhol, por meio do Centro de Idiomas – CENID, e participa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (IFTM - Resolução 100, 2019, p. 15).

4.3 Implicações da Lei 13.415/2017 no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio: um estudo documental dos PPCs do IFTM-Campus Ituiutaba

Há um longo percurso até a aplicabilidade de uma lei; além dos aspectos formais e procedimentais que caracterizam a instituição, há também a dimensão das intenções, do “jogo político” e da ideologia que, muitas vezes, são negligenciadas no plano do discurso, na aplicação da lei e, inclusive, em diversos trabalhos científicos. Consciente disso, tem-se o objetivo nesse tópico de trabalhar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM-Campus Ituiutaba, aprovados em 2019 e sob a orientação da atual BNCC, o que materializa os princípios e diretrizes da educação nessa modalidade e nível de escolaridade. É importante registrar que, atualmente, nesse campus, existe a oferta de cinco cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a saber: Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química. Buscaremos analisar, através de um

⁴⁰ <https://iftm.edu.br/ituiutaba/historico/>

⁴¹ <https://iftm.edu.br/ituiutaba/historico/>

estudo documental, as reais intenções, as perspectivas pedagógicas e o papel de alguns agentes na elaboração e efetivação desses PPCs, à luz da lei do “novo” Ensino Médio.

O objetivo de realizar um estudo documental dos PPCs vai ao encontro do que sustentando nesse estudo: que o capitalismo global (centro) impõe às “economias em desenvolvimento” (capitalismo periférico) um papel definido na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e o faz através da orientação (Consenso de Washington) das políticas públicas desses países, em que o “novo” Ensino Médio regulamenta um modelo de currículo (BNCC) condizente com os interesses da classe dominante nacional e estrangeira em formar sua mão de obra dentro de uma visão filosófica, político-pedagógica e prática que prioriza o pragmatismo, o imediato, o fragmentado, o indivíduo, a competição, as “narrativas” descoladas da história (teoria pós-moderna e pedagogia das competências).

O PPC⁴² de uma instituição, em linhas gerais, representa o plano de trabalho docente, portanto, o que se pretende materializar na relação ensino-aprendizagem, dentro de uma dada concepção educacional. Desse modo, inclui o que se pretender alcançar com a “eficácia da lei”, bem como a “linha pedagógica” que será desenvolvida (hegemonia da pedagogia das “competências”) dentro das regras estabelecidas pelas leis que orientam a educação e, mais especificamente, os IFs. Nesse sentido, sustentamos que a elaboração e efetivação dos PPCs apresentam-se como um importante instrumento de análise do tipo de cidadãos que se pretende formar com uma dada pedagogia e política educacional. O que nos motiva a conhecer mais a fundo o que se objetiva materializar com o ensino técnico integrado ao Ensino Médio, além do fato de ter feito parte da comissão de elaboração dos atuais PPCs, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, ficando responsável pela unidade curricular de Sociologia do IFTM - Campus Ituiutaba.

Na análise do que sustentamos ser o tripé da educação técnica integrada ao Ensino Médio, nossa pesquisa buscará entender a processualidade de elaboração e aprovação da Lei 13.415/2017 (bem como as demais leis de regulamentação e efetivação da educação técnico-profissional), que passa pelo currículo materializado na BNCC e suas competências gerais, procurando entender a orientação pedagógica hegemônica que se apresentou no processo de elaboração dos PPCs e identificar alguns agentes importantes e decisivos envolvidos. Também sustentamos que é de grande relevância no processo educacional a “avaliação” e os resultados que se almeja alcançar com ela, todavia, devido ao recorte de nosso objeto e

⁴² O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que concentra a concepção do curso, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem na instituição educacional, respeitando os ditames legais.

também por questões metodológicas, não nos ateremos a essa categoria analítica em nosso estudo, embora reconheçamos que,

Mundialmente, tem sido construído um consenso de que os países participantes do PISA teriam os sistemas mais qualificados, portanto, alinhar-se a eles significaria adotar uma concepção de qualidade educacional superior, o que, na verdade, é uma rendição às diretrizes internacionais para a Educação nacional. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 794-795)

Se considerarmos que existe uma hegemonia neoliberal, estabelecida sob muitas disputas e embates, a institucionalização dos IFs representou, em linhas gerais, uma possibilidade de ganhos econômicos imediatos para a classe dominante, na medida em que se forma uma mão de obra relativamente qualificada, ou melhor, que tem competências para resolver problemas complexos que o “mercado” de trabalho contemporâneo exige. Mas não só, se ganha também mediatamente na concepção político- ideológica e, por que não, pedagógica, a partir do momento em que forma os filhos da classe trabalhadora para não negar os pressupostos do lucro e para saber fazer e pensar segundo as necessidades do capital. É certo que há nos IFs, diferentemente de outras escolas públicas, uma busca de ingresso maior por parte da classe média, o que se justifica pela “qualidade” superior de sua educação em relação a outras escolas públicas e, principalmente, por oportunizar uma boa formação profissional e acesso a universidade pública, embora parte dos educandos das classes mais populares, especialmente dos trabalhadores manuais, não almejam ingressar nos cursos de graduação, dados os altos custos indiretos da educação.

A aprovação e efetivação da Lei 11.892/2008 representou um grande avanço na legislação educacional do país, isso porque é possibilitado de fato para as camadas mais populares o acesso a universidade pública e o desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias para as suas demandas locais, a partir do princípio da territorialidade, que pode contribuir para agricultura familiar, produção orgânica dentre outros programas de profissionalização e produção de renda para as populações mais carentes. No entanto, há por outro lado, uma interferência e apropriação dessas conquistas, de forma que

A centralidade no desenvolvimento de “competências gerais”, no documento, remete-nos à influência que o modelo recebe da racionalidade tyleriana e tecnicista reeditada, como decorrência da adesão ao modismo das pedagogias tecnicista desde os anos 1970, da pressão decorrente das “parcerias feitas entre o país e os Estados Unidos, como os Acordos MEC-USAID” (SILVA, 2008, p. 56). Acrescemos que desde aquela época até hoje, há uma pressão do mercado pela contração dos sistemas públicos de Ensino, simultânea à expansão da rede privada (CUNHA, 2007), bem como pelo controle, pelo Estado burguês sobre os conteúdos da formação dos

trabalhadores. A noção de competência mencionada desde as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, na LDBEN, nas diretrizes curriculares na Educação Básica prescreve os comportamentos a serem modificados e avaliados nos alunos, como “características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar e viver”. Convenientemente para o campo empresarial, “as relações entre trabalho e Educação tenderiam, assim, a ser orientadas pela noção de competência, e não mais pela ideia de qualificação” (SILVA, 2008, p. 79). (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 798)

Guardado o avanço que representam os IFs na formação do ser” total” e emancipado, sua tecnificação dá-se por meio de vários mecanismos, que envolvem desde a pedagogia empregada (neotecnicista e/ou das competências), a interpretação utilitarista da lei (ligada à visão do capital humano), a dicotomia criada entre a dita área técnica com as disciplinas da BNCC (propedêuticas), até a expansão pouco criteriosa, que abarca um batalhão de trabalhadores em educação que pouco ou nenhum contato tiveram com as disciplinas da licenciatura (o que procura solucionar emergencialmente, criando-se cursos EAD nos próprios IFs para cumprir os preceitos legais) e reflete nosso descaso com a educação e a formação docente.

Tendo em vista que a concepção filosófico-política e pedagógica dos Institutos Federais é inovadora, seus idealizadores sugerem a oferta de programas de formação continuada em educação profissional para professores e técnicos administrativos da Rede de Institutos Federais é uma necessidade e sua ausência, por outro lado, constitui-se um problema. A maior parte dos professores das áreas técnicas não têm formação pedagógica alguma, quiçá algum repertório acerca do processo de educação integral, da educação politécnica, do trabalho como princípio formativo do ser humano, indicados nos documentos normativos – assunto que, aliás, é inovador inclusive para licenciados, uma vez que o maior volume de reflexões se dão nas universidades abordando a educação básica, de acordo com os parâmetros de educação propedêutica. Observe-se então o que os pró-reitores do IFTM têm a contribuir no que se refere a estas diferentes perspectivas político-pedagógicas. (VASCONCELOS, 2019, p. 130-131)

Por outro lado, os IFs, após 2008, são uma junção de várias escolas federais que forjam um arranjo jurídico e administrativo, com pouca identidade entre si, com o grande desafio de integrar ensino técnico-profissional e propedêutico. De maneira que essa “ifetização”, ou seja, a criação dos IFs a partir de várias escolas agrícolas federais, CEFETs e colégios de aplicação, produziu uma cultura escolar com aspectos por vezes divergentes. É bastante comum encontrarmos nos IFs docentes com características mais academicistas ou tecnicistas, de modo que os trabalhadores que dão relevância à conjugação de trabalho–educação não constituem a maioria, o que acaba sendo um problema operacional e de

concepção, tendo em vista que uma das prioridades de criação dos IFs é o oferecimento de educação integral, garantido no mínimo de 50% de suas vagas para a educação técnica de nível médio, priorizando a forma de cursos integrados (BRASIL, 2008).

É importante lembrar também que esse modelo de educação, exclusivo do Brasil, demanda altos investimentos econômicos, materiais e profissionais para sua implementação, de maneira que a educação integral e de tempo integral seria um caminho viável para enfrentar nosso abismo social e educacional, o que contrasta com os frequentes cortes de verbas, impostos pelo atual Governo Federal.

Por outro lado, as contradições e disputas de um projeto de educação, capitaneadas de forma objetiva e consciente pelos “gerenciadores e reformadores da educação”, têm no despreparo político-pedagógico um aliado forte para um “tipo” de educando que se busca formar. Para dar mais clareza às contradições presentes no IFTM, utilizaremos um recurso muito conhecido em nosso ordenamento jurídico, que é a prova emprestada. Longe de querermos fazer desse estudo uma investigação das Ciências Jurídicas, tendo em vista a metodologia utilizada, que faz dele um trabalho bibliográfico e documental, nos valeremos, ainda, de pesquisas empíricas qualitativas para compreender o caráter contraditório das concepções filosóficas políticas e pedagógicas dos trabalhadores em educação dos IFs, particularmente do IFTM. De maneira que nos valeremos de algumas entrevistas de Vasconcelos (2019), feitas com parte da gestão dessa instituição, como forma de identificar as concepções político-ideológicas desses profissionais, bem como o modelo pedagógico hegemonicamente defendido e, conseqüentemente, empregado. Sendo assim, cabe registrar que

Os gestores institucionais são definidos como diretores, coordenadores, supervisores, no âmbito da administração pública, e são figuras centrais na definição dos rumos de uma política pública quando se vêem diretamente envolvidos em sua implementação. E num país de dimensões continentais como o Brasil, onde ocorre considerável descentralização das decisões – e onde a figura administrativa da autarquia tem considerável espaço para manobra, inclusive é o caso dos Institutos Federais – é que seu papel se alarga ainda mais do que em administrações mais centralizadas. Longe de trazer aqui uma perspectiva individualista das relações e direcionamentos envolvidos na política dos Institutos Federais, o breve levantamento deste trabalho sobre os gestores institucionais cumpre a necessidade de se responder a um questionamento que retorna diversas vezes de variadas formas: quais forças influenciam a política pública dos Institutos Federais? (VASCONCELOS, 2019, p. 126)

É perceptível na Lei 11.892/2008, que institui a criação dos IFs, um grande avanço no que diz respeito ao modelo educacional, concebido na “perspectiva de Eliezer Pacheco, que trouxe do Canadá a experiência dos colleges” (VASCONCELOS, 2019, p. 133) e foi Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, no período de 2005 a 2012. Nesse sentido, ao menos no âmbito legislativo, configura-se como um modelo educacional único, no entanto, tem dificuldades, na prática, de se diferenciar de outros modelos educacionais, que contribuem para acentuar o caráter dual de nossa educação, a formação para o mercado e a perspectiva de uma pedagogia (neo)tecnicista. Para entendermos isso, é preciso recorrer a diversas outras instâncias da sociedade em que vivemos, ao conceito de “estrutura”, bem como à hegemonia neoliberal alcançada. Isso porque os trabalhadores da educação, sejam eles gestores, docentes ou técnicos administrativos, estão situados dentro de uma concepção político-ideológica, que se esconde, fazendo parecer que estão agindo com autonomia, de acordo com as próprias convicções, quando, na verdade, estão agindo orientados pelas estruturas, dentro de uma hegemonia liberal burguesa.

Neste sentido, entende-se os gestores da instituição como agentes importantes, ou seja, outra força a agir sobre o processo de construção da política, do planejamento estratégico, e da implementação cotidiana da política (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014). Dada a vastidão do território nacional, a descentralização político-administrativa proporcionada pela figura de autarquia, assume-se que o papel dos gestores é essencial no que tange à orientação do trabalho políticopedagógico em cada Instituto Federal e, nesse sentido, o trabalho buscou identificar neste grupo – os gestores do IFTM – os fundamentos teóricos e políticos orientadores desta Instituição. (VASCONCELOS, 2019, p. 125)

Embora não se possa dizer que os gestores sejam os únicos responsáveis pela implementação das políticas pedagógicas na unidade escola, consideramos apenas que têm papel de destaque. Essa perspectiva justifica-se pelo fato de diferentes agentes, em especial do setor empresarial e das organizações sociais (que muitas vezes estão atreladas àquele), se tornarem importantes “teóricos” e/ou gestores das políticas educacionais, tendo atuação relevante no processo de elaboração e efetivação de nossa educação pública. O que explica em grande medida a pedagogias das “competências” e a preocupação dos gestores dos IFs em fornecer uma mão de obra qualificada que atenda ao mercado.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do MEC, realizou uma pesquisa com os egressos da Rede Federal de EPT do período de 2003 a 2007 (MEC/SETEC, 2009). O relatório do TCU (2013) faz menção a essa importante iniciativa: Destaca-se que, em 2007, a Setec/MEC realizou Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica. Essa pesquisa abarcou egressos que se formaram entre os anos de 2003 e 2007. Esse estudo estimou que 72% dos egressos dos cursos técnicos da Rede Federal estavam empregados e, desses, 38%, além de trabalhar, também estudavam. Do total de entrevistados, 22% só estudavam e 7% não trabalhavam nem estudavam. Foi observado também que: 44% dos egressos trabalhavam na área do curso técnico em que se formaram; 36% em áreas parcialmente vinculadas com sua área de formação; e 21% em áreas diferentes de sua formação. Deve-se louvar essa iniciativa da Setec/MEC e incentivá-la a realizar novas pesquisas desse tipo. (TCU, 2013, p. 44). (CECCON, 2019, p. 25)

A formação por encomenda para o mercado de trabalho é uma visão que permeia a sociedade brasileira já há algum tempo, ancorada na perspectiva do “Capital Humano”. Situação observada em Uberaba-MG, no curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos do IFTM, em que os educandos – trabalhadores do setor da indústria alimentícia ou autônomos – desenvolvem “os projetos de conclusão do curso em geral baseados em demandas/problemas das empresas onde os mesmos trabalham, conforme consta na entrevista dos gestores” (VASCONCELOS, 2019, p.134). O que é reforçado na entrevista com o coordenador do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT):

Ou eles querem investir em algo social, por exemplo, teve uma empresa que a gente, conversando com o responsável dela, ele está muito preocupado com a questão do êxodo rural; ele falou ‘até quando nós vamos continuar tendo pequenos produtores rurais e não pequenos e microempresários rurais?’. Então nós temos, qual é a inovação? A inovação é nós aqui, no caso, por exemplo, do campus Uberaba, que tem cursos voltados para a área agrária, é tentar fazer com que os alunos tenham essa noção de transformar as fazendas, os pequenos produtores, os sítios e tal... Em pequenos negócios. Para quê, para que, o pessoal que tá lá, os filhos continuem o negócio dos pais e não venham para a cidade procurar um emprego sem perspectiva nenhuma, trabalhando em subempregos ou fazendo bicos, enquanto se ele tiver uma visão empresarial do negócio dele, ele pode fazer isso, e é isso que o NIT tem que fazer (Watson Azevedo, 11/11/2016). (VASCONCELOS, 2019, p. 136)

A entrevista feita por Vasconcelos (2019) com o então Coordenador de Inovações reflete em certa medida a visão de que a educação deve servir aos interesses econômicos e do mercado, contrariamente à perspectiva de que a educação poderá fornecer conhecimento geral e integrado, formando um educando e cidadão que tenha conhecimento técnico e geral, mas também crítico-político. Apesar de apresentar uma noção de territorialidade em sua entrevista, ela se mostra pouco abrangente, visto que não é perceptível na fala do coordenador do NIT uma maior valorização e preservação da cultura local, alinhada ao conhecimento e desenvolvimento técnico-científico, mas, muito mais a constituição de uma modernização

impositiva, que estabelece uma relação entre moderno e arcaico. Entretanto, não há uma visão única nos IFs sobre a função da educação integral, da territorialidade e, de modo geral, da função dos Institutos na formação dos discentes e na conscientização de seu papel social, de forma que a própria formação, origem, trajetória e, por que não, o grau de consciência de classe influencia na concepção dos trabalhadores em educação dos IFs. O que reflete o que já mencionamos sobre a diversidade de escolas e centros educacionais que se reuniram para formar os Institutos. A divergência de concepções e práticas educacionais fica bem nítida na fala do Coordenador-geral de Ensino do IFTM-Campus Uberaba:

Perguntado acerca de sua opinião, sobre se a educação para o mundo do trabalho e para o exercício dos direitos e dos deveres políticos, conforme definido no PDI, está sendo realizada e planejada de modo integrado no IFTM, o professor afirma que nos documentos, desde o Projeto de Desenvolvimento Institucional até os Projetos Político-Pedagógicos de Cursos (PPCs), isto está bem claro. No entanto, segundo Lima, a instituição sofre muita influência do “chamado mercado de trabalho”, a qual estaria como que colocando o ensino, a pesquisa e a extensão a serviço da formação de um “mero executor de tarefas para um certo mercado de trabalho”. Ainda de acordo com sua apreciação desta realidade, [...] então, pelo menos filosoficamente falando, a ideia é de que a formação educacional, ela tem que passar pelo mundo do trabalho, que é num sentido mais amplo do que o mero mercado de trabalho, assim como a própria formação para a cidadania. Em outras palavras, né, essa dimensão política. E para contemplar essa dimensão política eu tenho que me preocupar com a formação humana como um todo, de maneira integrada, de maneira ampla, de maneira consolidada. Então ainda, na prática, sofremos fortemente essa influência, essa pressão por uma formação meramente voltada para o mercado de trabalho, sendo necessária essa ampliação ainda na prática. Por isso que eu respondi que eu considero em termos ainda (Geraldo Gonçalves de Lima, 09/11/2016). (VASCONCELOS, 2019, p. 137)

A concepção do Coordenador-geral de Ensino talvez seja um ponto de dissonância no conjunto da gestão, o que em parte pode ser justificado pela sua formação em Filosofia e Educação, enquanto o Coordenador do Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT/Reitoria) de Uberaba tem formação em Agronomia e Matemática. No entanto, é preciso considerar também que os coordenadores dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFTM-Campus Ituiutaba deverão ser obrigatoriamente das áreas técnicas, ou seja, da Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática ou Química; embora isso não explique muito, reforça o que já havíamos mencionado sobre um certo despreparo político-pedagógico e, também, uma certa tendência em favorecer mais as ciências “duras”, em detrimento das ciências humanas e sociais. Inclusive, Weber (2004) já apontava, na primeira metade do século XX, uma maior valorização da ciência ou dos conhecimentos imediatos

aplicáveis no mundo do trabalho em contraposição ao conhecimento teórico e reflexivo. Haja vista a relação da religião (protestante) com a ascensão social que, de acordo com os calvinistas, era “um sinal de salvação”, conduta que leva ao desenvolvimento do capitalismo no seu nascedouro, dado o caráter central do trabalho, em especial o produtivo (para ficarmos em um termo marxista), na vida humana.

Considerando que alguns dos PPCs em vigência no IFTM-Campus Ituiutaba era ainda da aprovação dos cursos, existia uma demanda pela sua revisão/atualização⁴³, o que ocorreu em 2019, com vigência para o ano letivo de 2020. Contudo, essa exigência intensifica-se com a aprovação da Lei 13.415 de 2017 e, por consequência, com a homologação da BNCC do “novo” Ensino Médio, em 2018. Diante da necessidade de construir o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs), em especial dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, houve diversas convocações, por parte do Diretor Geral e do Coordenador-Geral de Ensino do Campus de Ituiutaba, para que se realizasse uma força-tarefa que elaborasse e aprovasse esses documentos no menor tempo possível.

Nesse sentido, percebe-se que não houve um grande debate para conhecimento do novo currículo, apesar da complexidade da BNCC. Soma-se a isso a natureza “emergencial” com que foi decretada a Medida Provisória (MP 746 de 2016) e, posteriormente, a Lei 13.415 de 2017, de maneira que as concepções político-filosóficas e, por consequência, pedagógicas não estavam bem consolidadas entre os membros da comissão de elaboração. O que também acaba por refletir no documento, pois, ao mesmo tempo que define como norteadores da concepção curricular o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, remete à constituição de competências para atuar no processo produtivo, com clara ênfase nas habilidades almeçadas para tal propósito.

A concepção curricular da educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à cultura, à ciência e à tecnologia, os quais conduzem ao permanente desenvolvimento para a atuação profissional e o pleno exercício da cidadania, fundamenta-se nos seguintes princípios norteadores:

- Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
 - Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; [...]
- [...] Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, a ser verificada, principalmente, por meio do

⁴³ IFTM - Resolução nº 100/2019, de 25 de novembro de 2019 (Processo nº 23199.008576/2019-69).

desenvolvimento de práticas profissionais, visitas técnicas, estágios, dentre outras formas de integração e contato com a prática real de trabalho; [...] (IFTM - Resolução 100/2019, p. 20)

Assim, ficam bastante evidentes os embates, conflitos e também a contradição do documento, que se expressa desde o Projeto de Lei (PL) nº 6.840⁴⁴, de 2013, e até antes, no governo FHC, quando se criou um consenso quanto à separação entre Ensino Técnico Profissional e Ensino Médio. O fato é que a perspectiva pedagógica das “competências” vem se constituindo no Brasil desde 1990, com a consolidação do neoliberalismo no país, mas que teve suas raízes bem antes, na França, na década de 1970 (FERRETTI, 2002), com o advento da acumulação flexível. O que possibilita apresentar, no mesmo texto do PPC do Campus Ituiutaba, a concepção de uma educação onilateral e de outro lado unilateral⁴⁵, que tem como perspectivas metodológicas a “centralização da prática em ações que facilitem a constituição de competências (IFTM - Resolução 100, 2019, p. 36), na medida em que entende que o curso técnico integrado ao Ensino Médio tem como princípio “integrar-se ao mercado do trabalho, com as competências que garantam o exercício da profissão técnica, seu aprimoramento e o permitam acompanhar os avanços tecnológicos, bem como sua evolução acadêmica” (IFTM - Resolução 100, PPC Informática, p. 18).

Por ocasião da elaboração dos PPCs foi bastante usado pela gestão o argumento de que o excesso de aulas e disciplinas estava sobrecarregando o educando, não dando espaço para a realização de outras tarefas escolares e atividades acadêmicas, conseqüentemente gerando “estresse” nos discentes, o que acaba por colocar como medida a ser tomada a diminuição de carga horária, de modo que duas tardes ficassem livres.

A organização da carga horária das atividades acadêmicas preverá no mínimo dois turnos semanais, em dias distintos, destinados às reuniões pedagógicas, planejamento de atividades de ensino, formação continuada de docentes, monitorias, atendimentos ofertados pelo professor, atividades de nivelamento, olimpíadas educativas, eventos culturais e artísticos, recuperação da aprendizagem demais atividades de ensino, pesquisa e extensão. (IFTM - Resolução 100/2019, p. 30-31)

⁴⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado (relator: DEP. WILSON FILHO).

⁴⁵ Diante desta multiplicidade de fatores, a educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho. Frente a esta realidade, o desafio da educação, e da escola como uma organização socialmente construída na sociedade contemporânea, é a produção do homem completo, omnilateral.

Havia, ainda, a justificativa que essa perda de carga horária poderia ser suprimida pelas Propostas de Práticas Integradas (PPI), o que, na prática, não tem acontecido, dada a necessidade de cumprimento das atividades institucionais semanais supracitadas. Por outro lado, há uma dificuldade de fazer reuniões pedagógicas mais reflexivas, que teriam como propósito discutir/debater o viés filosófico e político-pedagógico a ser desenvolvido e implementado naquela unidade escola, considerando que grande parte dos trabalhadores em educação, inclusive alguns que estavam na comissão responsável pela elaboração dos PPCs, não tinha clareza sobre as pedagogias empregadas, o papel da educação integral e a própria natureza institucional dos IFs. Fica perceptível, também, que o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP⁴⁶), devido à sobrecarga de trabalho e demandas, acaba por se ater mais às atividades institucionais e burocráticas, de maneira a cuidar mais dos aspectos legais, podendo, em alguns momentos, estar mais alinhado à política adotada pela gestão do que à prática pedagógica propriamente dita. O que reflete, por consequência, na própria operacionalidade da PPI dentro de sua função de integração, buscando muito mais obedecer aos preceitos legais do que criar as mediações necessárias para que essas práticas fossem realizadas adequadamente.

A PPI é uma atividade articulada e integrada inserida na carga horária das unidades curriculares. Busca articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação básica, politécnica e tecnológica com foco no trabalho como princípio educativo. As atividades da PPI serão desenvolvidas por, pelo menos, dois professores que compõem o quadro de docentes do curso. (IFTM - Resolução 100/ 2019, p. 37)

É importante lembrar que, embora a PPI constitua uma das mais importantes atividades para a integração curricular – além, é claro, da área politécnica, que compõe a carga horária curricular –, havia outros entraves para sua implementação, não só no tocante à dificuldade de estabelecer a interdisciplinaridade, dada a diversidade de formação dos professores, mas, também, no que diz respeito à disponibilidade dos professores, já que a maioria dos docentes efetivos já estavam comprometidos com seus projetos acadêmicos

⁴⁶ É um setor de apoio e assessoramento didático-pedagógico à Direção de Ensino, à Coordenação Geral de Ensino ou equivalentes, às coordenações de cursos, aos docentes e aos estudantes em todos os processos de ensino e aprendizagem, visa assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis/modalidades de ensino. O núcleo tem como objetivo, assessorar a equipe gestora de ensino, os docentes, o Colegiado de curso na concepção, consolidação, avaliação e atualização dos projetos pedagógicos de cursos; apoiar os docentes no planejamento das atividades de ensino e na prática educacional voltada à inovação para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão; acompanhar as atividades acadêmicas contribuindo para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. (IFTM - Resolução 96, 2019, p. 134)

particulares e os docentes contratados não poderiam coordenar nenhum projeto do PPI. De maneira que, na prática, a integração curricular ficava a cargo daqueles profissionais que tinham interesse em promovê-la.

Passaremos agora à análise dos PPCs. Considerando as alterações engendradas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química) do Campus Ituiutaba, houve a preocupação de não alterar significativamente a carga horária da área técnica, para a qual a lei estabelecia o mínimo de 1.200 horas.

Art. 26. A carga horária mínima dos cursos técnicos é estabelecida no CNCT ou por instrumento correspondente a vir substituí-lo, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica.

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB.

§ 2º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de EJA, deve assegurar o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas para a BNCC. (BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1/2021)

Em contrapartida, houve uma diminuição das disciplinas da dita BNCC. Considerando as orientações da Lei 13.415/2017, houve pouca alteração nas unidades curriculares de Matemática e Português, já que as duas juntas ocupam mais de 20% da carga horária do atual PPC dos cursos integrados. As demais sofreram perdas significativas, com destaque para Sociologia, Filosofia, Inglês, Espanhol e Artes, que perderam 33% da carga horária; no entanto, já eram unidades curriculares que possuíam uma carga horária baixa, de apenas 99 horas distribuídas nos três anos do Ensino Médio, ou seja, uma aula por semana, passando, com a nova configuração, para 66 horas. Tendo em vista que houve uma diminuição da carga horária de aproximadamente 4.000 horas para 3.200, conseguiu-se o objetivo de adequar o currículo ao mais próximo do mínimo de carga horária exigida pela lei cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de tempo integral, que é de 3.000 horas, nos três anos desse nível de escolaridade.

Assim, com base nas orientações da BNCC para tornar o currículo menos conteudista, houve uma diminuição em média de 20% das unidades curriculares da base comum, possibilitando duas tardes livres ao longo da semana.

E, as unidades curriculares previstas na matriz curricular serão contabilizadas em horas/aula de cinquenta minutos (50') e convertidas, no cômputo geral do curso, em horas/relógio, conforme estabelecido pela Resolução N° 64/2018 do Conselho Superior (CONSUP), contemplando os núcleos básico, politécnico e tecnológico. As aulas serão desenvolvidas de forma articulada, presencial, nos períodos matutino e vespertino, de segunda à sexta-feira. Eventualmente poderão ser desenvolvidas atividades escolares aos sábados. (IFTM - Resolução 100, 2019, p. 31)

Outro aspecto que nos chama a atenção é o fato de que algumas unidades curriculares da base comum, como Artes, Espanhol, Filosofia, Inglês e Sociologia, que compõem mais de 38% (cinco das treze disciplinas) da Base Comum, têm uma média de carga horária, nos cinco cursos integrados ao Ensino Médio do IFTM-Ituiutaba, de pouco mais de 10%, o que pode refletir em uma formação humana menos crítica, que dificulta a apropriação, pelo educando, do conhecimento humano acumulado em seus principais idiomas. Por outro lado, as unidades curriculares de Matemática, Biologia, Física e Química, que representam, em média, 30% da Base Comum, ocupam uma média de carga horária no novo PPC de 28% das 3.200 horas, considerando-se apenas o núcleo básico e politécnico, já que no Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio em seu núcleo tecnológico há uma composição, prioritariamente, de disciplinas da subárea de Química.

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio - 2020

Matriz Curricular do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio - 2020																						
Núcleo	Área de Conhecimento	Unidade Curricular	Carga Horária															C. H. Total				
			1º					2º					3º									
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA					
Básico	Línguas e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	133,33	0,00	133,33	2	80	66,67	0,00	66,67	4	160	133,33	0,00	133,33	333,33				
		Educação Física	2	80	33,33	33,34	66,67							2	80	33,33	33,34	66,67	133,33			
	Matemática e suas tecnologias	Artes						2	80	33,33	33,34	66,67							66,67			
		Matemática	4	160	133,33	0,00	133,33	4	160	133,33	0,00	133,33	2	80	66,67	0,00	66,67	333,33				
	Ciências aplicadas e suas tecnologias	Biologia	2	80	66,67	0,00	66,67						2	80	66,67	0,00	66,67	133,33				
		Química	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	56,67	10,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	200,00				
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Física	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	200,00				
		História	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	2	80	66,67	0,00	66,67	200,00				
		Geografia	2	80	66,67	0,00	66,67						2	80	66,67	0,00	66,67	133,33				
	Total Básico:		20	800			666,67	14	560			466,67	18	720			600,00	1.733,33				
		Percentual: 1º ano:					62,50%	Percentual: 2º ano:					43,75%	Percentual: 3º ano:					56,25%	54,17%		
Politécnico	Formação técnica e tecnológica	Língua Inglesa	2	80	66,67	0,00	66,67											66,67				
		Língua Espanhola						2	80	66,67	0,00	66,67							66,67			
		Sociologia						2	80	66,67	0,00	66,67							66,67			
		Filosofia	2	80	66,67	0,00	66,67												66,67			
		Solos	2	80	50,00	16,67	66,67												66,67			
		Agricultura Geral: meio ambiente e recursos naturais	2	80	60,00	6,67	66,67												66,67			
		Biologia Vegetal						2	80	50,00	16,67	66,67							66,67			
		Noções de Produção Zootécnica	2	80	60,00	6,67	66,67												66,67			
		Total Politécnico:		10	400			333,33	6	240			200,00	0				0,00	533,33			
				Percentual: 1º ano:					31,25%	Percentual: 2º ano:					18,75%	Percentual: 3º ano:					0,00%	16,67%
Tecnológico	Formação técnica e tecnológica	Topografia e Irrigação	2	80	40,00	26,67	66,67											66,67				
		Geografia Aplicada à Agricultura						2	80	66,67	0,00	66,67							66,67			
		Cafecultura											2	80	50,00	16,67	66,67		66,67			
		Entomologia Agrícola						2	80	50,00	16,67	66,67							66,67			
		Fitopatologia Agrícola e Plantas Daninhas						2	80	50,00	16,67	66,67							66,67			
		Olericultura						2	80	50,00	16,67	66,67							66,67			
		Cooperativismo e Extensão Rural						2	80	66,67	0,00	66,67							66,67			
		Culturas Anuais										0,00	4	160	100,00	33,33	133,33		133,33			
		Melhoramento Genético de Plantas e Tecnologia de Sementes										0,00	2	80	50,00	16,67	66,67		66,67			
		Construções Rurais										0,00	2	80	60,00	6,67	66,67		66,67			
		Ferrejicultura										0,00	2	80	60,00	6,67	66,67		66,67			
		Frujeicultura										0,00	2	80	50,00	16,67	66,67		66,67			
		Mecanização Agrícola							2	80	50,00	16,67	66,67						66,67			
		Total Tecnológico:		2	80			66,67	12	480			400,00	14	560			466,67	933,33			
				Percentual: 1º ano:					6,25%	Percentual: 2º ano:					37,50%	Percentual: 3º ano:					43,75%	29,17%
					Carga Horária															C. H. Total do Curso		
			1º					2º					3º									
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA					
Total por ano:			32	1280			1066,67	32	1280			1066,67	32	1280			1066,67	3.200,00				

Legenda: AS - Aulas Semanais, AA - Aulas Anuais, CHT - Carga Horária Teórica, CHP - Carga Horária Prática e CHA - Carga Horária Anual

Fonte: IFTM - Resolução 96 de novembro 2019. PPC AGRICULTURA, p. 29.
Processo nº 23199.008576/2019-69

No caso do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio, verifica-se que não houve alteração significativa na área técnica, apesar de uma diminuição geral da carga horária, de 3.894 para 3200 horas. No PPC de 2016 constavam 1.212 horas, que passaram para 1.133,33 horas no novo PPC de 2019. O que, em tese, representaria um aumento da carga horária na formação técnica e tecnológica, considerando-se o núcleo politécnico e tecnológico, porém não considerando as unidades curriculares (Língua Inglesa e Espanhola, Filosofia e Sociologia) que, apesar de constarem como politécnicas, são da base comum ou propedêuticas. Também é relevante destacar, com base na comparação dos dois

PPCs de Agricultura, que houve uma redução de 33% da carga horária total das unidades curriculares da base comum, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, que tiveram uma redução em torno de 16%, e História, que permaneceu com a mesma carga horária 200 horas (Resolução nº 45, 2016, p. 21-23).

Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio - 2020

Matriz Curricular Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio - 2020																				
Núcleo	Área de Conhecimento	Unidade Curricular	Carga Horária															C. H. Total		
			1º					2º					3º							
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA			
Básico	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160			133,33	2	80			66,67	4	160			133,33	333,33		
		Educação Física	2	80			66,66	2	80			66,66						133,32	133,32	
		Língua Espanhola	2	80			66,67												66,67	66,67
		Arte						2	80			33,67	66,67							66,67
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160			133,33	2	80			66,67	4	160			133,33	333,33	333,33	
		Ciências aplicadas e suas tecnologias	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	200,00	
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Física	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	200,00	
		História	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	200,00	
		Geografia	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	200,00	
		Sociologia						2	80	40,00	26,67	66,67							66,67	
Total Básico:			20	800			666,66	18	720			600,00	16	640			533,33	1.799,99		
			Percentual: 1º ano:			62,50%	Percentual: 2º ano:			56,25%	Percentual: 3º ano:			50,00%	56,25%					
Politécnico	Formação técnica e tecnológica	Língua Inglesa					2	80			66,67							66,67		
		Filosofia	2	80	66,67		66,67												66,67	
		Química	2	80	66,67		66,67	4	160			133,33	2	80			66,67	266,67		
		Empreendedorismo e Gestão											2	80	46,00	20,67		66,67		
		Análise Sensorial						2	80	43,00	23,67	66,67						66,67		
Total Politécnico:			4	160			133,33	8	320			266,67	4	160			133,33	533,33		
			Percentual: 1º ano:			12,50%	Percentual: 2º ano:			25,00%	Percentual: 3º ano:			12,50%	16,67%					
Tecnológico	Formação técnica e tecnológica	Matérias Primas e Conservação Agroindustrial	2	80	50,00	16,67	66,67												66,67	
		Higiene e Controle de Qualidade	2	80	50,00	16,67	66,67												66,67	
		Microbiologia de Alimentos	4	160	70,00	60,33	133,33												133,33	
		Análise de Alimentos						4	160	60,00	73,33	133,33							133,33	
		Operações Agroindustriais						2	80			66,67							66,67	
		Tecnologia de Laticínios e derivados											4	160	83,00	50,34	133,34	133,34	133,34	
		Tecnologia de Carne, Pescado, Ovos e Mel											4	160	83,00	50,33	133,33	133,33		
		Tecnologia de POV											4	160	83,00	50,33	133,33	133,33		
Total Tecnológico:			8	320			266,67	6	240			200,00	12	480			400,01	866,67		
			Percentual: 1º ano:			25,00%	Percentual: 2º ano:			18,75%	Percentual: 3º ano:			37,50%	27,08%					
Carga Horária																				
			1º					2º					3º					C. H. Total do		
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA			
Total por ano:			32	1280			1066,66	32	1280			1066,66	32	1280			1066,67	3.200,00		
<small>AS - Aulas Semanais, AA - Aula Anuais, CHT - Carga Horária Teórica, CHP - Carga Horária Prática, CHA - Carga Horária Anual.</small>																				

Fonte: IFTM - Resolução 97 de novembro 2019. PPC AGROINDÚSTRIA, p. 23.
Processo nº 23199.008576/2019-69

No Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, a carga horária fica muito próxima da do curso de Agricultura, com exceção de Biologia e Geografia, em que não houve redução, e Química, que sofreu uma redução menor, de pouco mais de 10% em relação ao antigo currículo. Considerando que a carga horária no currículo anterior era 3.944 horas e passa para 3.200, houve percentualmente um aumento de carga horária das unidades curriculares acima mencionadas.

Quadro 3 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio - 2020

Matriz Curricular Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio - 2020																						
Núcleo	Área de Conhecimento	Unidade Curricular	Carga Horária														C. H. Total					
			1º					2º					3º									
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP		CHA				
Básico	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160			133,33	2	80			66,67	4	160			133,33	333,33				
		Espanhol						2	80			66,67	0				0,00	66,67				
		Inglês							0			0,00	2	80			66,67	66,67				
		Artes						2	80			66,67	0				0,00	66,67				
		Educação Física	2	80			66,67	2	80			66,67	0				0,00	133,33				
	Matemática e suas tecnologias	Matemática		0			0,00	4	160			133,33	2	80			66,67	200,00				
		Biologia	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00				
	Ciências aplicadas e suas tecnologias	Física		0			0,00	0				0,00	2	80			66,67	66,67				
		Química	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00				
		História		0			0,00	2	80			66,67	2	80			66,67	133,33				
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Geografia	2	80			66,67		0			0,00	2	80			66,67	133,33				
		Filosofia	2	80			66,67						0				0,00	66,67				
		Sociologia	2	80			66,67		0			0,00	0				0,00	66,67				
Total Básico:		16	640			533,33	18	720			600,00	18	720			600,00	1.733,33					
					Percentual: 1º ano:					50,00%	Percentual: 2º ano:					56,25%	Percentual: 3º ano:				56,25%	54,17%
Politécnico	Formação básica, técnica e tecnológica	Matemática Aplicada	4	160			133,33		0		0,00					0,00	133,33					
		Física	4	160			133,33	2	80			66,67				0,00	200,00					
		Empreendedorismo e Gestão		0			0,00		0			0,00	2	80			66,67	66,67				
		Projeto de Instalações Elétricas Social		0			0,00		0			0,00	2	80			66,67	66,67				
		Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho		0			0,00		0			0,00	2	80			66,67	66,67				
		Total Politécnico:	8	320			266,67	2	80			66,67	6	240			200,00	533,33				
					Percentual: 1º ano:					25,00%	Percentual: 2º ano:				6,25%	Percentual: 3º ano:				18,75%	16,67%	
Tecnológico	Formação técnica e tecnológica	Fundamentos de Eletrotécnica	2	80			66,67		0		0,00					0,00	66,67					
		Projetos de Instalações Elétricas Prediais	4	160			133,33		0		0,00					0,00	133,33					
		Introdução à Lógica e Programação	2	80			66,67		0			0,00				0,00	66,67					
		Accionamentos Elétricos		0			0,00	4	160			133,33				0,00	133,33					
		Projetos de Instalações Elétricas Prediais Assistido por Computador		0			0,00	2	80			66,66				0,00	66,66					
		Fundamentos de Eletrônica						2				66,67					0,00	66,67				
		Sistema Elétrico de Potência		0			0,00	2	80			66,67				0,00	66,67					
		Automação Industrial I						2	80			66,67				0,00	66,67					
		Eletrônica Industrial										0,00	2				66,67	66,67				
		Eficiência e Qualidade de Energia										0,00	2				66,67	66,67				
		Automação Industrial II		0			0,00		0			0,00	4	160			133,33	133,33				
Total Tecnológico:	8	320			266,67	12	400			400,00	8	160			266,67	933,34						
					Percentual: 1º ano:					25,00%	Percentual: 2º ano:				37,50%	Percentual: 3º ano:				25,00%	29,17%	
Carga Horária																						
					1º					2º					3º				C. H. Total do			
					AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP		CHA		
					32	1280			1066,67	32	1200			1066,66	32	1120			1066,67	3.200,00		

Legenda: AS- aulas semanais. AA - aulas anuais. CHT- carga horária teórica. CHP- carga horária prática. CHT- carga horária total.

Fonte: IFTM - Resolução 98 de novembro 2019. PPC ELETROTÉCNICA, p. 28.
Processo nº 23199.008576/2019-69

A antiga Resolução (84/2013) que regulamentava o PPC da Eletrotécnica era bem semelhante para os demais Cursos Técnicos Integrados do Campus, estabelecendo uma carga horária de 3.907 horas, sendo 1.222 reservadas para as disciplinas técnicas. Com o novo PPC, a carga horária foi reduzida para 3.200 horas.

De forma geral, podemos dizer que, em termos numéricos, houve uma diminuição de carga horária, em quase todos os cursos, dos conteúdos das unidades curriculares da base comum, considerando-se a diminuição de carga horária de 20% do novo currículo, que agora é de 3.200 horas. No entanto, as unidades curriculares de Português, Matemática e das áreas técnicas tiveram um aumento proporcional, já que aquelas perderam 16% de carga da carga horária do antigo currículo, que era de aproximadamente 4.000 horas, e a perda geral para o

“novo” foi de 20%. Ou seja, Português e Matemática caem de 399 horas para 333 e Física, de 300 horas para 266 horas, e Biologia não sofreu redução. Nas demais unidades curriculares, com exceção da área técnica, houve redução de 33%.

Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - 2020

Matriz Curricular Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio - 2020																			
Núcleo	Área de Conhecimento	Unidade Curricular	Carga Horária															C. H. Total	
			1º					2º					3º						
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA		
Básico	Linguagens e suas tecnologias Matemática e suas Ciências aplicadas e suas tecnologias Ciências humanas e sociais aplicadas	Língua Portuguesa	4	160			133,33	2	80			66,67	4	160			133,33	333,33	
		Educação Física	2	80			66,67	2	80			66,67	0				0,00	133,33	
		Matemática	4	160			133,33	4	160			133,33	2	80			66,67	333,33	
		Biologia	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	
		Química	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	
		Física	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	
		História	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00	
Geografia	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,00			
Filosofia	0	0			0,00	0	0			0,00	2	80			66,67	66,67			
Total Básico:			20	800			666,67	8	320			600,00	8	320			600,00	1.896,67	
			Percentual: 1º ano					Percentual: 2º ano					Percentual: 3º ano						
			12,50%					34,29%					56,25%					58,33%	
Politécnico	Formação técnica e tecnológica	Sociologia	0	0			0,00	0	0			0,00	2	80			66,67	66,67	
		Artes	0	0			0,00	2	80			66,67	0				0,00	66,67	
		Língua Inglesa	2	80			66,67	0			0,00	0					0,00	66,67	
		Língua Espanhola	0	0			0,00	0			0,00	2	80				66,67	66,67	
		Empreendedorismo e Gestão	0	0			0,00	0			0,00	2	80				66,67	66,67	
		Física Aplicada	2	80			66,67	0			0,00	0					0,00	66,67	
		Banco de Dados	0	0			0,00	2	80			66,67	0				0,00	66,67	
		Engenharia de Software	0	0			0,00	2	80			66,67	0				0,00	66,67	
		Total Politécnico:			4	160			133,33	6	240			200,00	6	240			200,00
			Percentual: 1º ano					Percentual: 2º ano					Percentual: 3º ano						
			12,50%					34,29%					56,25%					16,67%	
Tecnológico	Formação técnica e tecnológica	Introdução à Computação	2	80			66,67	0			0,00	0					0,00	66,67	
		Laboratório de Programação I	4	160			133,33	0			0,00	0					0,00	133,33	
		Introdução aos Sistemas Digitais	2	80			66,67	0			0,00	0					0,00	66,67	
		Laboratório de Hardware	0	0			0,00	2	80			66,67	0					0,00	66,67
		Redes de Computadores I	0	0			0,00	2	80			66,67	0					0,00	66,67
		Laboratório de Programação II	0	0			0,00	4	160			133,33	0					0,00	133,33
		Redes de Computadores II	0	0			0,00	0			0,00	4	160				133,33	133,33	
		Laboratório de Programação III	0	0			0,00	0			0,00	4	160				133,33	133,33	
		Total Tecnológico:			8	320			266,67	8	320			266,67	8	320			266,67
			Percentual: 1º ano					Percentual: 2º ano					Percentual: 3º ano						
			25,00%					25,00%					25,00%					25,00%	
Total por ano:			32	1280			1066,7	32	1280			1066,7	32	1280			1066,7	3.200,00	

Legenda: AS - Aulas Semanais, AA - Aulas Anuais, CHT - Carga Horária Teórica, CHP - Carga Horária Prática e CHA - Carga Horária Anual

Fonte: IFTM - Resolução 100 de novembro 2019. PPC INFORMATICA, p.33.
Processo nº 23199.008576/2019-69

O Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio também manteve, em linhas gerais, as mesmas perdas de carga horária já referidas. No geral, a carga horária cai de 3.746 para 3.200 horas, com destaque para Biologia, Geografia e História, que não sofreram nenhuma redução de carga horária. E o caso de Sociologia, Artes e Língua Espanhola e Inglesa que, além de sofrerem a perda de 33% da carga horária em relação ao antigo PPC, foram também deslocadas do núcleo básico para o núcleo politécnico.

Quadro 5 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio - 2020

Matriz Curricular Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio - 2020																		
Núcleo	Área de Conhecimento	Unidade Curricular	Carga Horária												C. H. Total			
			1º				2º				3º							
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA		CHT	CHP	CHA
Básico	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160			133,33	2	80			66,67	4	160			133,33	333,33
		Educação Física	2	80			66,67	2	80			66,67	4	160			0,00	133,34
		Língua Espanhola										0,00	2	80			66,67	66,67
		Língua Inglesa	2	80			66,66					0,00						66,66
	Matemática e suas tecnologias	Arte						2	80			66,67						66,67
		Matemática	4	160			133,33	4	160			133,33	2	80			66,67	333,33
		Biologia	2	80			66,67	2	80			66,67		0			0,00	133,34
		História	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,01
		Filosofia											2	80			66,67	66,67
		Geografia	2	80			66,67	2	80			66,67	2	80			66,67	200,01
Total Básico:		18	720			600,00	16	640			533,35	14	560			466,68	1.600,03	
		Percentual: 1º ano:				56,25%	Percentual: 2º ano:				50,00%	Percentual: 3º ano:				43,75%	50,00%	
Politécnico	Formação básica, técnica e tecnológica	Sociologia	2	80			66,67		0			0,00		0			66,67	
		Empreendedorismo e Gestão	0	0			0,00		0			0,00	2	80			66,67	
		Física	4	160			133,33	2	80			66,67	2	80			66,67	
		Química II		0			0,00	4	160			133,33		0			0,00	
Total Politécnico:		6	240			200,00	6	240			200,00	4	160			133,34	533,34	
		Percentual: 1º ano:				18,75%	Percentual: 2º ano:				18,75%	Percentual: 3º ano:				12,50%	16,67%	
Tecnológico	Formação técnica e tecnológica	Química Inorgânica	2	80			66,66		0			0,00		0			0,00	
		Química I	4	160			133,33		0			0,00		0			0,00	
		Química Experimental	2	80			66,66		0			0,00		0			0,00	
		Microbiologia Geral		0			0,00	2	80			66,66		0			0,00	
		Química Analítica Qualitativa e Quantitativa		0			0,00	4	160			133,33		0			0,00	
		Operações Unitárias		0			0,00	4	160			133,33		0			0,00	
		Métodos Instrumentais de Análise										0,00	2	80			66,66	
		Química Ambiental e Tratamento de Resíduos										0,00	2	80			66,67	
		Processos Químicos Industriais										0,00	4	160			133,33	
		Bioquímica										0,00	2	80			66,67	
Química III		0			0,00		0			0,00	4	160			133,33			
Total Tecnológico:		8	320			266,65	10	400			333,32	14	560			466,66	1.066,63	
		Percentual: 1º ano:				25,00%	Percentual: 2º ano:				31,25%	Percentual: 3º ano:				43,75%	33,33%	
Carga Horária																		
			1º				2º				3º				C. H. Total do			
			AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA	CHT	CHP	CHA	AS	AA		CHT	CHP	CHA
Total por ano:			32	1280			1066,65	32	1280			1.066,67	32	1280				1066,68

Fonte: IFTM - Resolução 99 de novembro 2019. PPC QUÍMICA, p. 26.
Processo nº 23199.008576/2019-69

Comparando-se a grade curricular prevista pela Resolução nº 8 de 2014 com o novo PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de 2019, percebe-se que houve uma redução da carga horária de 3.684 para 3.200 horas. De modo que não houve redução apenas em Geografia e História, que continuaram com 198 horas. Matemática e Português tiveram uma redução menor, de aproximadamente 16%, e as demais unidades curriculares ficaram na média da redução de 33%, com exceção de Química, que detém mais de 25% da carga horária total, já que se trata de um curso dessa área.

Assim como os novos PPCs, os anteriores também se assentavam na justificativa de que era preciso formar profissionais para atender as indústrias e comércios da cidade e região, inclusive citando as maiores empresas como referência; o que a princípio não seria um problema, se entendêssemos que esse atendimento não seria prioritário e que não houvesse interferência dessas empresas, mesmo que indiretamente, nos projetos pedagógicos dos

cursos. No entanto, fica bem perceptível, principalmente nos PPCs dos cursos de Agricultura, Agroindústria e Química, uma certa priorização da monocultura em relação à agricultura familiar, da mecanização do campo em detrimento da preservação ambiental, da produção em larga escala em relação à segurança alimentar e nutricional e a soberania alimentar, do desenvolvimento capitalista e da expansão do mercado em relação a formas alternativas de sociabilidade como a economia solidária e/ou formas de economias planificadas.

As contradições epistemológicas e visão de mundo e educação também estão expressas nas unidades curriculares que cada docente ou equipe fica encarregado de desenvolver. De maneira que, ao mesmo tempo que observamos em algumas ementas de unidades curriculares uma visão de currículo que possa derrubar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, em outras há a perspectiva filosófica e pedagógica de formar profissionais para atender ao mercado de trabalho e para lidar com as “novas” tecnologias disponíveis, dispensando um conhecimento mais amplo e crítico.

Em linhas gerais, os cinco PPCs analisados (Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química) seguiram uma mesma estrutura textual, além de serem também similares no que diz respeito aos princípios político-pedagógicos, de maneira que as contradições presentes na legislação educacional, como a concepção de educação integral, de função dos IFs, de avaliação também estão presentes nesses documentos. Exemplo disso é o uso de conceitos de autores do campo crítico, paralelamente a outras perspectivas que demarcam clara oposição a uma educação onilateral, voltadas para o atendimento ao mercado. O que é evidenciado na citação de Libâneo (2013), sobre avaliação, presente nos atuais PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Ituiutaba.

- Reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos: Os objetivos explicitam os conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser compreendidos, assimilados e aplicados, por meio de métodos de ensino adequados e que se refletem nos resultados obtidos;
- Possibilita a revisão do plano de ensino: O diagnóstico da situação dos estudantes ao iniciar uma nova etapa, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e reordenamento do trabalho didático;
- Ajuda a desenvolver capacidades e habilidades: As atividades avaliativas devem ajudar os estudantes a crescerem e devem concorrer para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos estudantes e visam diagnosticar como os professores e a escola têm contribuído para isso;
- Volta-se para a atividade dos estudantes: Devem centrar-se no entendimento de que as capacidades dos estudantes se expressam no processo de atividade em situações didáticas, sendo insuficiente restringir as avaliações ao final dos períodos letivos;
- Ser objetiva: deve ser capaz de comprovar os conhecimentos que foram assimilados pelos estudantes de acordo com os conteúdos e objetivos propostos;
- Ajuda na autopercepção do professor: deve fornecer

informações para que o professor possa avaliar o desenvolvimento do seu próprio trabalho. (IFTM - Resolução 96, 2019, p. 124)

Da mesma forma que é observado nos PPCs uma perspectiva de currículo que se alinha filosófica e político-ideologicamente à concepção das “competências”, já mencionada por nós e que estão materializadas nas diversas legislações educacionais, currículos, avaliações e pedagogias, dado o *status* hegemônico das políticas neoliberais, o enraizamento da cultura pós-moderna e a complexidade do cenário atual com suas metamorfoses, tanto no que refere às TIC, como nas mudanças estabelecidas na produção e na organização do trabalho. É nesse sentido que,

Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a “pedagogia das competências” visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isto, a “pedagogia das competências” não se limita à escola, mas visa a se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade (RAMOS, 2009, p. 02)

O que reforça a preponderância de uma valorização, por parte da gestão e de parte significativa do corpo docente, da formação técnica em detrimento da propedêutica, o que acaba dicotomizando essas duas dimensões do conhecimento que, em tese, com base nos PPCs analisados e suas contradições e dentro da visão ampla de educação integral, deveriam ser indissociáveis. Assim, são bastante comuns os discursos de que é preciso formar profissionais competentes para atuar no mercado de trabalho ou a preparação para o ensino superior. Mas há também quem defenda a educação integral no seu sentido maior, como já destacado na entrevista realizada por Vasconcelos (2019), que prepararia o educando para o trabalho e a progressão nos estudos e também poderia formá-lo crítica, política, cultural e socialmente.

Em tom conclusivo, podemos dizer que esse conflito teve ressonância no próprio PPC, muitas vezes executado de maneira restrita e/ou equivocada, não só com relação ao núcleo “básico, politécnico e tecnológico⁴⁷”, mas também com relação à PPI e a diversas outras

⁴⁷ • Núcleo Básico: caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as unidades curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica, e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais unidades curriculares do curso em relação ao perfil do egresso. É constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de

atividades acadêmicas, enquanto defende que,

Nesse contexto, a organização do processo ensino aprendizagem deve ter o trabalho como princípio educativo, ser sistematizado e contextualizado de forma a estabelecer uma interação recíproca entre professor e estudante e destes com os diversos campos do saber científico, na implementação da pesquisa como princípio pedagógico. Possibilita-se, dessa forma, o desenvolvimento humano unilateral, que abarque todos os aspectos da teoria e da prática produtiva, na medida em que os estudantes dominem os princípios que estão na base da organização da produção moderna. (IFTM - Resolução 100, 2019, p. 29)

Na prática, fica evidente a oferta de uma série de unidades curriculares que não se ligam, a produção de um conhecimento fragmentado, docentes que pouco interagem e/ou conhecem pouco ou nada o trabalho e os conteúdos que estão sendo desenvolvidos por seus pares. Ou seja, o que pode ser percebido na prática e na contradição do documento é que conhecimentos extremamente relevantes para a formação humana fatiadas e desconexas de uma formação geral, ampla e articulada.

O que acaba por contribuir, dado o caráter hegemônico da ideologia neoliberal e da pedagogia das competências, para a ênfase na formação técnica, que leve à constituição de habilidades e competências para o mundo do trabalho.

De maneira que uma estrutura curricular que priorize determinadas disciplinas em detrimento de outras, adote um modelo de integração ineficiente e apresente problemas de operacionalidade (seja pela sobrecarga de trabalho dos profissionais, pela falta de espaços de debates, pelo sucateamento da estrutura física e didático-pedagógica, falta de formação

linguagens e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva e a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos. ● Núcleo Politécnico: caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as unidades curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais unidades curriculares do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica. ● Núcleo Tecnológico: caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as unidades curriculares que tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais unidades curriculares do curso em relação ao perfil profissional do egresso. Constitui-se basicamente a partir das unidades curriculares específicas da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional. (RESOLUÇÃO 100, 2019, p. 29-30)

didático-pedagógica adequada do corpo docente, falta de pessoal e até mesmo pela visão conservadora que assola a unidade escolar) para uma formação integral emancipatória, acaba por dar o “tom” do tipo de educando esperado. Nesse sentido, constata-se que os PPCs dos cursos integrados diferem-se, basicamente, pelos objetivos específicos, justificativa e perfil do egresso. As diferenças no âmbito curricular, seja no que tange à ênfase dos núcleos básicos, politécnico e tecnológico, não constituem uma diferença de perspectiva pedagógica; primeiro, pelo fato dos professores da base comum ou núcleo básico serem praticamente os mesmos, mas principalmente por não possuírem uma didática, pedagogia ou visão político-ideológica de outros matizes, de modo que a relação ensino-aprendizagem ainda se mostra assentada numa perspectiva positivista, hierárquica e dicotômica, constituindo, nos dizeres de Freire (2017), uma “educação bancária”.

Essa análise nos possibilita algumas conclusões que vão ao encontro da tese defendida nesse estudo: a oferta de uma formação que prioriza mais o conhecimento das Ciências exatas (duras), que são mais diretamente aplicadas no processo produtivo e, por consequência, menos questionadoras; e uma estrutura educacional e curricular com pouca ênfase na integração disciplinar e a formação integral, especialmente se considerarmos que o núcleo politécnico, principal elo entre as unidades curriculares propedêuticas e técnicas, possui uma carga horária relativamente menor, 16,3%, se considerarmos as várias disciplinas do núcleo básico que estão nesse cômputo. A priorização de certos conteúdos e cargas horárias reflete o tipo de ser humano e trabalhador que se pretende formar, “que não tenha educação de mais, nem de menos”. Ou seja, competente para decodificar as linguagens e signos das tecnologias modernas, mas não consciente o suficiente para reconhecer o processo de dualidade educacional, exploração de classe e a importância da integração para uma formação onilateral e a constituição de uma consciência de classe mais ampla.

Assim, sustentamos, embasados na bibliografia adotada, que vivemos um novo momento de formação da classe trabalhadora, a qual não se ancora mais nos pressupostos da produção rígida, do funcionário padrão, em uma clara distinção do processo de execução e concepção, pautado no binômio taylorismo/fordismo, do “homem boi”. A nova engenharia do trabalho, da produção e, portanto, da educação de quem produz tem na flexibilização sua dimensão cerceadora, de forma que a polivalência, própria dos novos modelos de produção flexível que vêm se estruturando desde os anos 1970, exige que o trabalhador seja multifuncional, resiliente, que saiba fazer, tendo habilidade para tal, mas também que possa compreender, ou seja, que tenha competência. O que não significa uma formação integral nas suas várias dimensões, mas a formação de um trabalhador rápido, capaz de responder ao que o

mundo da produção exige. Por isso, faz muito sentido estudar a relação entre trabalho-educação, buscando evitar que as políticas educacionais, o currículo e, por consequência, as pedagogias empregadas na escola, em particular a pública, já que estamos falando de formação dos filhos da classe trabalhadora, sofram intensa interferência, como tem ocorrido especialmente nos últimos anos, dos setores empresariais nacional e das agências internacionais de fomento.

Posto isso, sustentamos que, em concomitância com a produção flexível, dimensionada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, a escola tem desempenhado um papel cada vez mais relevante no preparo desse novo trabalhador e cidadão, com a utilização da “pedagogia das competências”, “que enfatiza o desenvolvimento de sujeitos que privilegiam seus projetos pessoais de profissionalização em detrimento de outra perspectiva, em que a profissionalidade resulta de construções e compromissos coletivos dos trabalhadores” (FERRETTI, 2002, p. 304).

4.4 Concepção contra-hegemônica, um caminho viável para a formação da onilateralidade e a construção da emancipação em contraposição à educação servil e às “pedagogias das competências”

Como aponta Saviani (2008), a história da educação brasileira é marcada por diversas concepções pedagógicas. Primeiro tem-se a educação com base na filosofia essencialista tradicional abarcando as vertentes religiosa e leiga. E dentro da filosofia existencialista encontram-se outras concepções, com destaque para a Escola Nova (hegemonizada pela concepção liberal progressista), que, embora não rompa com a estrutura de classe, surge no século XX questionando a perspectiva tradicional. Na sequência, surgem diversas concepções, com destaque, no período da “Ditadura Empresarial Militar⁴⁸”, para as visões produtivistas (ancoradas pela pedagogia tecnicista). Em contraposição, mas também na vertente existencialista, com menor ou quase nenhuma influência nas práticas e políticas públicas educacionais estatais, embora tenham expressiva importância no campo do debate e das visões pedagógicas, estão as concepções contra-hegemônicas, como a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a libertária (dos anarquistas), a socialista e comunista de Marx e Engels (teorizada por diversos autores marxistas, dentre os quais podemos destacar os brasileiros Antunes, Duarte, Florestan, Frigotto, Libâneo, Lombardi, Saes, Sanfelice, Saviani...). O

⁴⁸ O golpe de 1964, arquitetado pela aliança das Forças Armadas com os latifundiários e os grandes empresários, nacionais e estrangeiros, estabeleceu a ditadura que vigorou no país até 1985.

resgate desse registro teórico-pedagógico e filosófico é importante para estabelecer os devidos contrapontos entre as concepções hegemônicas e as contra-hegemônicas e, também, como forma de apontar alguns elementos que possibilitem o rompimento com o modelo de educação dual e de classe, repartido e que atende fundamentalmente aos interesses do “mercado”.

Buscaremos desenvolver, nesse momento de nosso estudo, as concepções educacionais contra-hegemônicas, em especial a marxista, que visam romper com a sociedade de classe. Assim, estabelecer uma contraposição aos modelos de políticas, currículos, pedagogias e também de avaliação (embora não tenhamos nos debruçado sobre esse assunto) torna-se imprescindível. Desse modo, entender a ideologia hegemônica na escola, dentro de nossa trajetória e tradição educacional conservadora, é um caminho necessário.

Antes de entrarmos no estudo da pertinência da teoria marxista para se pensar a educação integral, a crítica à sociedade de classe, a emancipação e o surgimento de um “novo homem”, torna-se relevante, também, elencar, mesmo que incipientemente, as diferentes táticas das concepções contra-hegemônicas anarquista e comunista. Nesse momento não trataremos da visão de Paulo Freire, que desenvolveu a pedagogia libertadora, até porque já foi por nós feito nas partes iniciais, como forma de entender as vertentes das concepções de educação integral. A nosso ver, a perspectiva libertadora, embora configure uma teoria e prática educacional transformadora, não assume claramente os mecanismos de rompimento com a democracia liberal e, portanto, com a sociedade de classe. Dito isso, passamos a algumas diferenças entre anarquismo e comunismo:

(1) ambas as abordagens emergem como crítica à sociedade burguesa capitalista e, logo tem como ponto em comum desenvolver uma proposta de educação integral que possibilite superar a ordem social vigente; (2) para realização dessa proposta de formação, ambas propõem como caminho, a articulação do trabalho manual com o trabalho intelectual, como condição necessária para a superação da alienação; (3) a pedagogia marxista tem o trabalho como elemento central do processo formativo, enquanto a pedagogia libertária tem como preocupação central a reflexão sobre a liberdade; (4) a abordagem marxista defende uma educação pública mantida pelo Estado, porém não tutelada. Em contrapartida, os anarquistas acreditam em alternativas paralelas ao Estado, pois uma escola atrelada ao mesmo, não pode formar para a revolução. Isto demarca diferenças importantes quanto às estratégias políticas adotadas por cada perspectiva, tendo em vista a superação da sociedade capitalista. (COSME, 2016, p. 105-106)

A citação acima reforça o caminho que temos percorrido nesse estudo, diferenciando a visão marxista de educação integral da educação liberal. Como já mencionado no terceiro

capítulo, para implantar uma educação integral não basta uma perspectiva progressista, é preciso ir além, adotar uma estratégia diferente, que reconheça uma separação clara entre trabalho intelectual e manual na sociedade em que estamos inseridos, para que isso não possa ser negligenciado, inclusive, por parte significativa dos sindicatos de docentes. Assim, como forma de romper com o modelo de educação e sociedade vigentes, torna-se pertinente trazer algumas contribuições da pedagogia e da teoria marxista sobre a educação, desenvolvidas especialmente por autores como Althusser (1918-1990), Gramsci (1891-1937), Lenin (1970-1924), Pistrak (1888-1935), Manacorda (1914-2013), Kruspskaia (1869-1939), Suchodolski (1903-1992), dentre tantos outros. Lombardi nos apresenta, em linhas gerais, o que seria a teoria marxiana da educação, que pode ser sintetizada da seguinte forma:

1. Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa. Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa;
2. Relações do proletariado com a ciência, a cultura e a educação. O tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência;
3. Educação comunista e formação integral do homem – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia. A concepção educacional marxiana – engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem. (LOMBARDI, 2008, p. 10)

Nesse momento, cabe também a observação que tanto Marx quanto Engels foram influenciados pela economia clássica (Smith, Ricardo), bem como pelos socialistas utópicos (Owen, Fourier, Simon), que deram uma grande contribuição para a formação da teoria anarquista, o que não retira a autenticidade da teoria marxiana sobre a educação.

Em Manacorda (2007), percebe-se a oposição de Marx ao inativismo e ao individualismo proposto pelos anarquistas (especialmente de Bakunin). Marx, e posteriormente, Gramsci, coloca a onilateralidade como condição central para a formação de um homem integral e liberto dos determinantes econômicos e político-ideológicos que a sociedade de classe impõe, afirmando “a necessidade de colocar um limite às ideologias

libertárias (GRAMSCI, 1949, p. 105), cujo abstrato individualismo vê comprometida toda a possibilidade de desenvolvimento integral” (MANACORDA, 2007, p. 141).

O anarquismo da primeira décadas desse século, lutando contra a coisificação do trabalhador e em defesa da emergência do sujeito criativo, fez com que muitas vezes se olhasse com simpatia para as pedagogias que refeitam considerar o aluno-trabalhador com um recipiente a ser preenchido, ou como uma mercadoria a ser qualificada, isto é, a ser adequadamente revestida numa embalagem que facilite sua entrada no mercado de trabalho. (NOSELLA, 1989, p. 37)

Em *Cartas e Cadernos do cárcere*, de Gramsci, certa crença na educação como um desenvolvimento sugere que o cérebro da criança seria equiparado a um novelo que o professor ajuda a desenrolar, o que o aproxima de Marx em sua visão de que

a capacidade de desenvolvimento das crianças é condicionada pelo desenvolvimento dos pais e de que, nas condições até agora existentes, todas essas deformidades (isto é, todas as características individuais) têm uma origem histórica e podem, igualmente, suprimir-se historicamente. (MARX, 1958, p. 442-443 apud MANACORDA, 2007, p. 141)

Isso não significa considerar o “homem como uma folha de papel em branco”, como os fazem os empiristas, mas reconhecer a primazia da materialidade social e dos processos históricos na formação do indivíduo. Essa concepção faz com que a perspectiva marxiana e marxista rompa com todo o idealismo e, portanto, não aceite a concepção da criação transcendental, ou a afirmação autônoma de um indivíduo suscetível a uma formação unilateral, em clara posição contra o “determinismo e contra todo inatismo pedagógico, contra toda concepção heterônoma e contra toda concepção autônoma da relação educativa” (MANACORDA, 2007, p. 142), não considerando o indivíduo encerrado em si mesmo, singularizado. Portanto, uma pedagogia da mudança deve pensar a escola ligada à vida e ao todo complexo em que o ser social está imerso.

Em suma, a diferença entre a pedagogia gramsciana e as pedagógicas libertárias reside, mais uma vez, num critério tipicamente marxiano: a imprescindível necessidade que une o livre desenvolvimento do indivíduo ao livre desenvolvimento de todos, a união, a conexão dos indivíduos, a necessária solidariedade do desenvolvimento individual e social. (MANACORDA, 2007, p. 143)

Embora Marx não tenha sistematizado uma teoria sobre a educação, forneceu a base teórica e metodológica para importantes análises sobre uma educação emancipada. Segundo Manacorda (2007), houve três importantes momentos, referidos como fases da teoria

marxiana, em que a questão educacional esteve presente: a primeira na preparação do Manifesto do Partido Comunista (1847 a 1848), a segunda na Instrução para os delegados por ocasião da 1ª Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866, e, por fim, em 1875, na Crítica ao Programa de Gotha (MANACORDA, 2007, p. 104).

Manacorda (2007), citando Marx em sua obra *Crítica ao programa de Gotha*, de 1875, ressalta sua reprovação ao oferecimento de uma educação popular pelo Estado, entendendo que este deveria “limitar-se a determinar por lei os recursos para as escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias de ensino e a supervisionar, com seus inspetores, o cumprimento dessas disposições” (MANACORDA, 2007, p. 104). Orientações essas que estavam na base do programa educacional russo, pós-revolucionário e que tinha a esposa de Lênin, Krupskaja, como uma das principais articuladoras, e demonstravam uma compreensão clara da importância da politecnicidade e do conhecimento intelectual e político, de maneira que “nem o ensino isolado do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado do ensino poderiam pôr-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado de conhecimento científico” (LÊNIN, 1956, p. 111-112 apud MANACORDA, 2007, p. 55). É nesse sentido que *A comuna escolar*, de Pistrak, como primeira experiência de educação socialista na Rússia, indica fundamentos como:

- 1) A elaboração das bases da visão de mundo marxista, sendo que esta elaboração não deve ser nem abstrata, nem dogmática, mais real, diríamos transformadora do mundo; 2) a tendência para o ensino pelo trabalho, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e dá possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos, pelos métodos da ciência; 3) formação e direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que chamamos domínio organizado da vida. (PISTRAK, 2009, p. 122)

Antes de concluído o *Manifesto comunista*, com clara defesa da abolição do trabalho das crianças, da unificação do ensino com a produção, do ensino público e gratuito, houve outros textos que trataram da educação, ainda com influência hegeliana, iluminista-jacobino ou reformista. Em especial, em 1947, quando Engels escreve uma espécie de “catecismo” dos Princípios do Comunismo, valendo-se de forte influência da concepção pedagógica dos anarquistas e de algumas perspectivas liberais de escola, apontando a necessidade de que a educação desenvolvesse a pluri-profissionalidade, algo que podemos inferir o que seria hoje, no Toyotismo, a multifuncionalidade. Podemos depreender que essa concepção progressista dos anarquistas, mas também de exaltação do indivíduo, foi incorporada por algumas tendências mais à esquerda da pós-modernidade.

No entanto, segundo Manacorda (2007), Marx, ao redigir o *Manifesto*, deixou de lado essas considerações, previstas no parágrafo 20, ao mesmo tempo que aceitou e absorveu o entendimento que constava no parágrafo 17 do “Princípio do Comunismo”, tais como: a) que a grande indústria e a agricultura, livres das pressões da propriedade privada, terão enorme desenvolvimento, colocando à disposição produtos para satisfazer as necessidades de todos; b) a abolição da divisão do trabalho tornará supérflua e impossível a divisão da sociedade em classes, já que não serão necessários homens subordinados a um só ramo da produção, mas homens “novos” que tenham desenvolvido suas aptidões em vários sentidos.

Marx volta a tratar da educação, de maneira mais específica, em 1866-1867, com o advento da Instrução aos Delegados, da primeira IAT (Associação Internacional dos Trabalhadores), e a elaboração de *O capital*, o que faz considerando a relevância da união entre ensino e produção material. Nesse aspecto, cabe um esclarecimento, haja vista que, embora reconheça a primazia da grande indústria nesse processo, os princípios e objetivos a serem alcançados são totalmente opostos. Ao invés de almejar o aumento da produção, a exploração do trabalho de crianças e mulheres (que recebiam salários inferiores aos homens) e maior lucratividade, Marx propõe: a) que o ensino comece antes do trabalho; b) que o trabalho das crianças, quando ocorrer, deva ser dividido em três grupos – dos 9 aos 12 anos, podendo trabalhar até duas horas; dos 13 aos 15 anos, quatro horas; dos 16 aos 17 anos, seis horas – num contexto onde o trabalhador excedia, em muitos casos, as 15 horas de trabalho.

É importante perceber que esse lapso de tempo entre o *Manifesto*, a Instrução aos Delegados e *O capital* não representou uma mudança profunda na concepção marxiana da relação do ensino com o trabalho, mas reforçou, muito mais, os pressupostos da necessidade da onilateralidade e rompeu com alguns vícios da democracia burguesa (tais como gratuidade e obrigatoriedade), explicitando as finalidades da educação socialista:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MARX; ENGELS, 1962, p. 192-195 apud MANACORDA, 2007, p. 44)

É importante reconhecer que, de um lado, as escolas politécnicas e de agronomia, próprias da grande indústria e, de outro lado, a vinculação do ensino à ginástica, trazidas pelos socialistas utópicos, em especial Robert Owen, influenciaram sobremaneira a visão de educação de Marx e Engels. Pensar o ensino futuro, para eles, passa por toda uma construção social, que deve ser iniciada com as crianças, dentro de uma concepção que uma trabalho produtivo com o ensino e a ginástica e não tendo como objetivo apenas o aumento da produção social, mas fundamentalmente produzir homens plenamente desenvolvidos (MANACORDA, 2007. p. 45-46). Nesse sentido, podemos dizer que

As instituições que se desenvolveram espontaneamente na base permanentemente revolucionada pelo processo da grande indústria, são, por um lado, as escolas politécnicas e agrônômicas, e, por outro, as escolas de ensino profissional, onde se ensina aos filhos dos operários algumas noções de tecnologia bem como a manipulação prática de diversos instrumentos utilizados na produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão arrancada a custo ao capital, apenas combina a instrução elementar com o trabalho de oficina, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe operária vai introduzir também o ensino da tecnologia, prática e teórica, nas escolas dos operários. Do mesmo modo, está fora de dúvida que tais fermentos de transformação, cujo termo final é a supressão da antiga divisão do trabalho, encontram-se em contradição flagrante com o modo capitalista da indústria e as condições econômicas do operário que lhe correspondem. Contudo, o desenvolvimento dos antagonismos iminentes à forma capitalista atual é a única via histórica real que conduz à sua dissolução e à sua metamorfose: tal é o segredo do movimento histórico que os doutrinários, otimistas ou socialistas, não querem compreender. (MARX; ENGELS, 1978, p. 73-74 apud ARAÚJO, 2008, p. 60-61)

Em *Crítica ao programa de Gotha*, Marx (1875), examinando a unificação dos dois partidos operários alemães, faz uma série de indagações e críticas ao programa, dentre elas a dificuldade de implementação da educação popular igual para todas as classes, o ensino geral obrigatório e gratuito, sem considerar as escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular, a proibição do trabalho das crianças – esta, mesmo que fosse possível, seria reacionária, já que “o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 1948, p. 242-244 apud MANACORDA, 2007, p. 53). A abolição do trabalho das crianças, naquilo que chamava de “forma atual”, e “a exigência de escolas técnicas, com seu duplo conteúdo teórico e prático (e apesar do abandono daquelas mais significativas definições como politécnicas ou tecnológicas, por nós já discutidas), representam a mesma educação do futuro desejada nas Instruções e em *O Capital*” (MANACORDA, 2007, p. 53-54).

A substancial coincidência dos dois textos – Instruções e O Capital – é evidente. Começa pela questão do poder político, como condição para colocar-se em prática a escola do futuro: a transformação da razão social em poder político e as leis gerais impostas com a força do Estado, das Instruções, tornam-se em O Capital, a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária (vale a pena reporta-se aos dois textos de Engels e de Marx, de 147-48, nos quais a questão era colocada praticamente nos mesmos termos). Substancialmente idêntica é também a definição de ensino: tecnológico, tanto nas Instruções, com em O Capital, e apenas uma vez politécnica, nas Instruções. (MANACORDA, 2007, p. 46-47)

Nesse momento da crítica ao programa, Marx reforça, como fez em *O capital*, a importância de não oferecer uma educação igual para os operários, sob pena de haver um rebaixamento de nível, como é muito visível nos dias de hoje, naquilo que ficou conhecido como “dualidade educacional”. Nesse ponto, Marx parece nos ensinar que não é possível tratar “diferentes como iguais”, esperando que haja equilíbrio, ou, para usar um entendimento de Lênin, sobre a necessidade, numa sociedade desigual, de fazer um esforço contrário em favor dos que estão mais explorados, ou seja, de aplicar a “Teoria da curvatura da vara”.

Numa fase mais elevada da sociedade comunista, depois de desaparecida a subordinação servil dos indivíduos à divisão do trabalho, e, portanto, também o contraste entre trabalho intelectual e físico; depois que o trabalho se tenha tornado não apenas meio de vida, mas também a primeira necessidade da vida; depois que, com o desenvolvimento onilateral dos indivíduos, tenham crescido também as forças produtivas e todas fontes da riqueza fluam em toda a plenitude, somente então o estreito horizonte jurídico burguês pode ser superado e as sociedade poderá escrever sobre a sua bandeira: de cada um, segundo a sua capacidade; a cada um, segundo as suas necessidade! (MARX, 1948, p. 232 apud MANACORDA, 2007, p. 55-56).

Nesse sentido, de acordo com Lombardi (2008), a concepção marxista de educação foi gradativamente configurando-se e assumindo princípios como a eliminação do trabalho das crianças na fábrica, a associação entre educação e trabalho, a educação politécnica em contraposição à monotecnia própria da Primeira Revolução Industrial, a constituição de mecanismos, em todas as dimensões, que alavanque a formação do homem onilateral. Assim sendo, para o surgimento do homem integral, era necessário fornecer uma formação integral que abrangeria os aspectos mentais, físicos e técnicos, que não poderiam estar separados da política, de maneira a ocorrer uma “articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer” (LOMBARDI, 2008, p. 12).

É certo que a construção desse “novo” homem não é uma tarefa rápida, fato esse que levou Lenin, em pleno processo revolucionário de 1917, a revisar o programa do partido,

defendendo um programa educacional que, segundo Gadotti (1993), em sua obra *História das ideias pedagógicas*, pode ser sintetizado da seguinte forma:

- 1) a anulação da obrigatoriedade de um idioma do Estado;
- 2) o ensino geral e politécnico, gratuito e obrigatório até os 16 anos;
- 3) a distribuição gratuita de alimentos, roupas e material escolar;
- 4) a transmissão da instrução pública aos organismos democráticos da administração autônoma local;
- 5) a abstenção do poder central de toda a intervenção no estabelecimento de programas escolares e na seleção do pessoal docente;
- 6) a eleição direta dos professores pela própria população e o direito desta de destituir os indesejáveis;
- 7) a proibição dos patrões de utilizar o trabalho das crianças até os 16 anos;
- 8) a limitação da jornada de trabalho dos jovens de 16 a 20 anos a quatro horas;
- 9) a proibição de que os jovens trabalhassem à noite em empresas insalubres ou nas minas. (GADOTTI, 1993, p. 121-122 apud LOMBARDI, 2008, p. 25)

É claro que essas diretrizes devem ser vistas em seu contexto, dada a emergência da revolução e os problemas da Rússia naquele momento, especialmente porque, historicamente, esse país carregava resquícios, desde o século XVI, de monarquia absolutista: não tinha passado integralmente pela revolução burguesa, tanto que a nobreza era proprietária de 25% das terras cultiváveis, e 80% da população ainda estavam ligados direta ou indiretamente à terra. O que tornava mais premente, para os líderes revolucionários, a necessidade de constituir uma educação emancipatória, inclusive, como uma arma contra-revolucionária, já que um povo com consciência de classe mais ampla é também mais participativo e defensor da revolução, de maneira que as perspectivas de Marx e Engels eram as principais referências no campo revolucionário. Assim, ao invés de “instrução profissional”, é preciso dizer “instrução politécnica”, que não deverá limitar-se à formação de especialistas, mas de homens que sejam capazes de realizar qualquer trabalho.

Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito de “politécnico” abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para a formação de capacidades de trabalho universais. Uma instrução geral politécnica foi exigida durante a grande Revolução Francesa por Lavoisier e por Condorcet, que foram apoiados pelas grandes massas populares; também democratas como Rousseau e Pestalozzi a exigiam; Robert Owen tenta realizá-la; Marx e Engels falam dela continuamente. Note-se também a necessidade de uma estrita relação da instrução com o trabalho socialmente

produtivo das crianças (MANACORDA, 1989, p. 314 apud LOMBARDI, 2008, p. 28).

Depreendemos que, para Marx (instruções para os delegados, 1996), a combinação de “trabalho produtivo pago, educação mental (intelectual), exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária acima do nível das classes “superior e média” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). De forma que a instrução politécnica é parte da formação integral, mas não é sua totalidade. Marx antevia a mudança na grande indústria, do trabalhador especialista, próprio da contemporaneidade, para o que podemos nomear de taylorismo/fordismo, que leva ao trabalhador qualificado/polivalente da produção flexível (Capítulo XIII d’*O capital*), que no tempo presente é o colaborador, como forma de apagar qualquer referência à divisão da sociedade em classes sociais. Afirmava naquela ocasião que a grande indústria, à medida que se desenvolve, necessita “substituir o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam” (MARX, 1996, p. 114 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Buscamos entender e trazer as contribuições marxianas em sua diacronia, particularmente porque, na sua essência e estrutura, a educação oferecida à classe trabalhadora, no tempo presente, permanece muito semelhante àquela da época de Marx e Engels. Dessa forma, a defesa da competência e habilidade pela concepção hegemônica, muitas vezes colocada de forma ambígua na legislação, como ocorre na BNCC, é uma contradição proposital, que, como defende Saes (2006), tem a função de acomodar os embates presentes na sociedade, mas que não constituem uma força-motriz no processo de mudança, tendo em vista a não apropriação pelo conjunto da sociedade que mais depende da escola pública. O que acaba por deixar claro que os objetivos político-pedagógicos, na sua perspectiva de multifuncionalidade, na sua versão de resiliência e voltados ao “mundo do trabalho” (na visão restrita mercadológica), em nada se relacionam com a politécnica, dentro de uma concepção ampla de formação em que trabalho-educação são indissociáveis.

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva

político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (HORA; COELHO, 2004, p. 9)

Segundo Maciel (2016), pensar a sociedade em sua totalidade, de maneira a apropriar-se da realidade objetiva dialeticamente, é também pensar sobre o papel da educação para a formação do “homem total” – omnilateral – tendo o trabalho como princípio educativo, que em nada ou quase nada se assemelha às concepções de educação integral apregoadas pela lógica da sociedade de classes. Com base nesses pressupostos, a pedagogia marxista reivindica uma concepção de educação integral que seja capaz de promover a emancipação humana e, além disso, proporcione as ferramentas necessárias para uma participação ativa e transformadora da sociedade.

É certo que, para Marx e Engels, só seria possível a efetivação total de uma educação integral com a práxis política, mas antes disso, é preciso formar a classe trabalhadora para que ela seja a força motriz dessa transformação. Portanto, às dimensões intelectual, corporal, tecnológica ou politécnica acrescenta-se uma quarta: a dimensão política, para explicitar a intencionalidade marxiana. (ARROYO, 2017, p. 475)

É consenso entre os autores que investimentos de natureza diversa nas escolas, em especial, aquelas que apresentam baixos índices de desenvolvimento na Educação Básica, dimensionam o caráter da discriminação positiva, de ação afirmativa, presente no Mais Educação. Nesta perspectiva, seguem os escritos de Arroyo (2012, p. 33) quando este defende a Educação Integral como uma elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização”. Ao mesmo tempo, o autor alerta para os riscos de uma Educação Integral de baixa potência, ao afirmar que “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra - ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33). É isso que a reforma do Ensino Médio parece representar, haja vista que apregoa um discurso que se torna inexecutável, dada a realidade da educação pública brasileira, sua política pedagógica e as escaladas de cortes que têm sido realizados.

Cabe reiterar que foram as concepções contra-hegemônicas as responsáveis pela elaboração de uma teoria mais completa sobre educação integral, mais especificamente a politecnia e a educação para a formação de um homem integral, que envolve o processo de transformação do modo de produção vigente e a totalidade social como princípios básicos, já que as outras teorias/epistemologias têm na conservação ou fragmentação seu principal ponto

de apoio, de maneira que a formação de um “novo” homem (defendida por vertentes desse campo) não inclui o rompimento com a sociedade de classes.

Diante do exposto, sustentamos que as perspectivas contra-hegemônicas entendem que uma educação para a liberdade deve ser, imprescindivelmente, uma educação integral, de maneira a formar o homem completo, inteiro e integral, nas suas habilidades físicas, intelectuais, sociais e políticas, o que nos leva a compreender que, em última instância, uma educação sob a égide do modo de produção capitalista é uma “educação servil”, desigual, dual, alienante, mas também tem na sua existência a força-motriz e as contradições para sua superação.

4.5 Elementos necessários e possibilidades de transição para uma educação socialista

Dentro da epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, especialmente por meio da corrente althusseriana, procuraremos apontar a necessidade e a possibilidade da transição para uma educação socialista, tendo em vista o esgotamento do modelo educacional atual. Nesse sentido, iremos quebrar a formalidade, dentro do que se espera na apresentação de um trabalho científico. Nossa motivação para isso está amparada na própria epistemologia adotada, a qual entende que a ciência é uma forma de desnudar a realidade concreta; feito isso, é preciso transformá-la. Nossa segunda inspiração vem de Lowy (1994), um teórico marxista credenciado em outra corrente, que contribui para pensarmos a necessidade de apropriação da ciência pela classe trabalhadora, já que

O ponto de vista potencialmente mais crítico e mais subversivo é da última classe revolucionária, o proletariado. Mas não há dúvida de que o ponto de vista proletário não é de forma alguma uma garantia suficiente do conhecimento da verdade social: é somente o que oferece a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade. E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável à sua auto-emancipação. As classes dominantes, a burguesia (e também a burocracia, em um outro contexto) têm necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder. Ele, o proletariado, tem necessidade de verdade... (LOWY, 1994, p. 217-218)

Assim, é preciso também reconhecer que a ciência não é neutra e, dentro de uma sociedade de classes, atende, mesmo que em última instância, à classe dominante, de maneira que a educação e o trabalho são estruturas fundamentais para garantir a hegemonia dos interesses econômicos, sociais e políticos da burguesia. Nesse sentido, o reconhecimento dos limites da ciência na sociedade capitalista para a transformação sócio-política é um bom início na construção da mudança. A ideologia burguesa busca, para além de defender os interesses

de grupos restritos na sociedade em detrimento da grande maioria, a conservação de uma forma de sociabilidade autodestrutiva para o homem e para as coisas à sua volta, e todos, em longo prazo, têm pouco a ganhar. Logo, é preciso desnudar os mecanismos de encortinamento da realidade concreta (que a educação formal, juntamente com a luta política e social – práxis –, é capaz de promover), propiciados pelas relações recíprocas entre a infra e supraestrutura, que organizam o Estado burguês para a conservação das relações sociais e econômicas capitalistas, por meio do direito e do burocratismo burguês, estruturando um modo próprio de aparelhos e instituições propícias a estabelecer a forma hegemônica das relações sociais, políticas, culturais, produção e também educacionais, configurando as práticas dos agentes sociais. Desse modo, é uma estratégia irracional racional ou intencional utilizar-se de mecanismos vários para obscurecer a realidade, bem como estabelecer limites para tal, ao invés de torná-la mais clara e objetiva. O que se coloca como uma tarefa a ser realizada nesta pesquisa, na medida em que colocamos a possibilidade de trazer à tona uma forma de pensar a educação pública fora do contexto do Estado Burguês e, naturalmente, da sociedade capitalista, compreendendo o Socialismo e sua educação como momentos necessários para a transição para uma sociedade sem classes.

Desta maneira, o método materialista histórico e dialético é também um compromisso com a emancipação humana. Não temos a intenção, neste trabalho, de revisar a teoria marxiana, até porque vários outros autores já o fizeram com muita maestria, mas, dentro do recorte de nosso objeto, acreditamos ser importante levantar o papel da educação no Socialismo, na expectativa de vislumbrar uma sociedade para além das classes sociais, conforme entende Mészáros (2005). Ao longo deste trabalho, demonstramos como algumas das principais ideologias presentes no atual sistema de educação, seja ele público ou particular, dificultam a superação desse modelo educacional. Dessa forma,

é importante notar que, na era das políticas estatais de orientação neoliberal, o argumento de que a educação escolar é essencial para o desenvolvimento da sociedade tende a ser acionado, de modo particularmente intenso, para explicar os fracassos registrados noutros domínios da política estatal: crescimento econômico, emprego, distribuição de renda, saúde etc. Mais especificamente: as carências específicas da educação escolar, suscetíveis de serem atribuídas ao subdesenvolvimento cultural, tendem a ser taticamente apontadas, pelos próprios setores que dirigem o Estado, como o fator que explica qualquer fracasso da política estatal de orientação neoliberal. Nesse caso extremo, também se evidencia, ainda que de modo indireto e negativo, a relevância da ideologia escolar dentro da sociedade capitalista, em sua fase atual. (SAES, 2004, p. 73-74)

O que nos parece uma forma intencionalmente equivocada no trato com a educação, em particular a pública, tendo em vista que o deslocamento da função principal da educação nada agrega para sua melhoria, mas, ao contrário, fomenta ainda mais uma concepção fatalista da mesma. Não é culpabilizando a educação e os trabalhadores em educação, como comumente fazem o governo e os mercadores da educação, que iremos solucionar esse problema, mas, sim, pela identificação correta dos problemas sociais e sua origem, buscando entender a educação como parte constitutiva desse processo, no qual produzimos uma educação servil e deficitária para as classes populares, enraizadas em pressupostos ideológicos, políticos e sociais norteados na concepção de educação pública no modo de produção capitalista da sociedade atual, ou seja, para atender os interesses da classe dominante.

Também é importante estabelecer as devidas diferenças com as teorias “ditas progressistas”, que estão sob o corolário da ideologia liberal, não só por terem se demonstrado esgotadas e ineficazes para a transformação social e, naturalmente, educacional, mas também por terem assumido, na maioria das vezes, suas faces mais conservadoras e incompatíveis com qualquer forma de emancipação do homem. A deturpação ideológica que as confunde, de forma intencional e funcional, com as teorias revolucionárias, parece ter contribuído para certo descrédito na possibilidade de mudança da realidade social, o que nos impõe a responsabilidade de desconstruir a visão preponderante, adotada, especialmente, pelo discurso da classe média, de que a pouca qualidade do ensino público é fruto de questões circunstanciais e do próprio indivíduo, prestando, desse modo, um desserviço as classes populares.

Nesse sentido, apontamos alguns possíveis caminhos para a construção de uma educação de qualidade que transponham as barreiras do capitalismo. Como dissemos repetidas vezes, a educação em uma sociedade de classes exerce um papel de classe, particularmente das classes que dominam o aparelho econômico, e, consecutivamente, mas não de forma direta e natural, o aparelho de Estado. Desse modo, podemos dizer, embasados nas conclusões de Saes (2004), que há um grande paradoxo entre a importância conferida à ideologia escolar, pelos diversos segmentos sociais e, especialmente, pela grande mídia, e a importância dada, de fato, à educação escolar. Ou seja, o discurso corrente e mais aceito é o de que é preciso valorizar e melhorar a educação em nosso país, como forma de desenvolvimento da sociedade. Contudo, há poucas medidas empenhadas, verdadeiramente, com esse propósito. Isso porque os interesses ideológicos hegemônicos não têm, de fato, essa intenção, mas, para ganhar adesão em massa, é preciso se valer desse discurso, atribuindo,

muitas vezes, uma responsabilidade à educação que não cabe a ela. Assim, é preciso pensar para além desse modelo, na perspectiva de que

a superação é um movimento transformador que implica ao mesmo tempo conservação e destruição. Ora, a superação histórica do sistema educacional capitalista, moldado pelas expectativas e aspirações da classe média, exige em primeiro lugar a conservação, por extensão ao conjunto da sociedade, da inclinação positiva da classe média à conquista do saber historicamente acumulado, do conhecimento científico já consolidado, independentemente da época histórica e da sociedade de classes em que foi gerado, e do patrimônio cultural da humanidade (produtos culturais que se mostram superiores ao quadro social em que foram gerados, do Código de Hamurabi à dramaturgia de Shakespeare). (SAES, 2004, p. 76).

Então, para reverter os efeitos ideológicos produzidos por uma educação burguesa, é necessário que se estabeleça uma ação transformadora do conhecimento historicamente acumulado, que rompa com a dicotomia do trabalho intelectual e manual, da educação para a elite em contraposição àquela oferecida às classes populares, de forma que a ciência seja objeto da apropriação de todos, que a sociedade consiga equacionar a igualdade econômica, social e política, sem perder as diferenças *sui generis* da humanidade, sejam elas étnicas, de elaboração cultural, de orientação sexual, de cor, de gênero, opção religiosa. É preciso que a educação escolar tenha um novo significado:

A educação escolar socialista terá, portanto, de romper com o teorismo pequeno-burguês, imperante na educação escolar capitalista; e deverá tratar em termos dialéticos a relação entre conhecimento e prática social, atraindo por essa via as massas trabalhadoras para a dinâmica da vida escolar. (SAES, 2004, p. 77)

Não caindo nas armadilhas do individualismo, do consumismo, da ideologia das competências, do direito e burocratismo burguês, ou seja, no conjunto de políticas de ideologia neoliberal, que têm como subproduto a ideologia do mérito, defendida pela classe média como forma de manter sua condição de classe, também é necessário resgatar, no conjunto dos trabalhadores manuais, uma visão de que a educação é uma instância necessária para um processo maior de transformação, de modo a romper com a perspectiva da educação de “canteiro de obras”, imediatista e pragmática. No entanto, é importante reforçar que a superação desse modelo educacional é um movimento que envolve destruição e conservação, ou seja, a conservação de todo saber acumulado ao longo da história da humanidade, no qual

a burguesia teve um papel importante, e ao mesmo tempo superação da educação elitista, teoricista e tecnista tão defendida por essa mesma classe.

Nesse aspecto, caberá à sociedade socialista a proletarização da educação, a fim de que o trabalhador “tenha de fato acesso à ciência e à cultura, rompendo assim o monopólio exercido pela classe média sobre ambas” (SAES, 2004, p. 76), e a criação de um modelo de escola unitária, nos termos de Gramsci (1991), que não seja preparatória dos que irão gerir em contraposição aos que serão geridos. Feito isso, será possível transformar a educação escolar em algo acessível a todas as classes, retirando dela a “perspectiva teoricista e elitista, o que resulta em negar os vínculos existentes, em vários níveis, entre a elaboração teórica e a prática social” (SAES, 2004, p. 76).

Nesse sentido, a perspectiva teoricista⁴⁹ (que não comporte o saber teórico e politécnico) e elitista (que constanja e afaste os filhos dos trabalhadores manuais dos conhecimentos gerais, socialmente acumulado), que não apresente a dimensão prática do conhecimento científico, caracterizado pelo academicismo, que distancia a realidade concreta das ideias que representam essa realidade, especialmente para os que menos tiveram acesso ao conhecimento formal, contribuindo para evasão escolar. Assim, não “são exibidas as raízes práticas e sociais das grandes descobertas científicas e das grandes elaborações culturais; e quando são apresentadas as implicações práticas e sociais dessas descobertas e elaborações” (SAES, 2004, p. 76), elas poderão torna-se inteligíveis e interessantes para todos. De modo que, é preciso criar métodos didáticos e inclusivos para tornar esses conhecimentos acessíveis, ao invés de alijarmos para o conjunto da sociedade, de maneira que os benefícios advindos da apropriação da ciência atinja de forma equitativa a todos.

Diante disso, a sociedade capitalista necessita criar a ilusão da igualdade de oportunidades, no que diz respeito à escola. A classe média, por meio do “Mito da Escola Única”, propaga a ideia de que o fracasso escolar é responsabilidade do indivíduo, assim como o seu sucesso, não considerando que

os trabalhadores manuais são sempre pressionados pelos altos custos indiretos da escolarização; e se sentem desestimulados no plano da educação escolar, por sentirem que essa escola “não foi feita para eles e para seus filhos, e sim para os outros” (ou seja: para um aluno ideal com perfil de classe média). Podemos deduzir facilmente os resultados desse quadro motivacional: a obrigatoriedade do ensino elementar não se cumprirá para a

⁴⁹ Compreende como conjunto de rebuscamentos e erudições das teorias socialmente acumuladas para torná-las, muitas vezes inacessíveis para o conjunto das classes populares, como forma de valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual e conservação da sua condição de classe.

maioria da sociedade, e as crianças pobres tenderão à alta evasão escolar e às trajetórias escolares intermitentes. (SAES, 2004, p. 77)

Desse modo, apenas o Estado socialista poderá conduzir um modelo de sociedade e educação que seja capaz de romper com as estruturas e Aparelhos de Estado que estejam a serviço da classe dominante. Não estamos falando de um Estado liberal com “sinal de classe trocado⁵⁰”, mas de um Estado socialista enquanto democracia de massas, com Aparelho de Estado gerido pelas vanguardas socialistas ligadas às massas e permanentemente sob seu controle. Além disso, esse Estado deverá ser desenvolvimentista e intervencionista, mas não nos moldes burgueses, e sim mantendo constantemente o desenvolvimento técnico científico em prol da coletividade e sob o seu controle, conforme entende Saes (2004).

Portanto, “caberá à democracia socialista de massas fazer com que a obrigatoriedade da educação elementar deixe de ser uma ilusão, como no capitalismo, e se transforme numa realidade” (SAES, 2004, p. 77). Além da educação não escolar “ser implementada em vários domínios da vida social, como as fábricas, os campos, os escritórios, os partidos políticos etc.” (SAES, 2004, p. 80). Só assim o trabalhador manual terá acesso à educação, no seu sentido mais amplo, que engloba o conhecimento técnico e científico que leva e eleve a uma consciência política. Portanto, as concepções anarquista, liberal ou anarco-liberal, que sustentam a não obrigatoriedade da educação formal, pouco se sustentam dentro de uma perspectiva de rompimento com a ideologia burguesa de segregação escolar. Como explica Saes,

O Estado socialista visa, ao impor a obrigatoriedade da educação escolar de base, concretizar dois objetivos, um de longo prazo e outro imediato. O objetivo de longo prazo se relaciona com a meta da construção de uma sociedade comunista: ele consiste em criar de modo sistemático, organizado e não-espontâneo as condições intelectuais e culturais mínimas necessárias ao pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades individuais e à superação das estratégias capitalistas de afunilamento e unidimensionalização da formação dos indivíduos. O objetivo imediato consiste em transmitir às massas os conhecimentos científicos, a cultura e a formação política, absolutamente indispensáveis para que os trabalhadores possam assumir de fato – bem além de um conselhismo meramente formal – a iniciativa na gestão do aparelho econômico (produção, distribuição); bem como participar de fato da gestão do Estado, reduzindo (embora não eliminando) o papel e as prerrogativas da burocracia estatal. (SAES, 2004, p. 78)

⁵⁰ Modelo de Estado que alterna os dirigentes, mas conserva a estrutura de classe e seus Aparelhos Ideológicos de Estado.

Desse modo, o objetivo da educação no socialismo, a longo prazo, é a criação do “novo homem”, propiciando conhecimento científico, elementos culturais e formação política a todos, necessários para que a condição do homem seja permanentemente política. Assim,

O papel político da escola socialista é fazer germinar nos indivíduos uma disposição organicamente participacionista, que implica a consciência de que a participação política em todos os níveis (empresa, localidade, aparelho central do Estado) não é um direito individual da cidadania, que pode ser usado ou deixar de ser usado; e sim a condição essencial para o funcionamento real da democracia de massas e, portanto, para a realização substantiva do projeto socialista. (SAES, 2004, p. 80-81)

A educação socialista refuta a cidadania formal, desigual, incompleta e repartida, própria da sociedade capitalista, na qual os indivíduos são convocados a participar da política institucionalizada a cada dois anos e no restante do tempo essa dimensão do ser humano fica adormecida, ludibriada pelo “espetáculo” da esfera política (fomentada pela mídia), ou, ainda, serem cooptados pelo Estado burguês a atuar como “cidadãos participantes”, o que nada contribui para uma maior “politização” que possa levar à práxis política e por consequência à efetivação da práxis social, ou, dito de outra forma, à junção de teoria e prática, na perspectiva marxiana. São os seguintes os princípios da educação socialista descritos por Marx e Engels, reiterados por Lênin e confirmados, desde então, por todos os educadores marxistas:

a) O princípio do compromisso da escola socialista com a politecnicidade; isto é, com a transmissão, a todos, de uma formação técnica e científica capaz de lhes propiciar o pleno entendimento dos mais variados processos de produção de bens; b) o princípio da integração efetiva entre escola e trabalho; isto é, a articulação da atividade desenvolvida pelo aluno na esfera econômica e na esfera produtiva com os conhecimentos técnicos e científicos a ele ministrados na escola. A importância da politecnicidade e da integração entre escola e produção, como princípio da educação escolar socialista, está em que a sua aplicação almeja, não a criação do trabalhador competente, como no capitalismo, mas sim a criação do trabalhador consciente, capaz de assumir a direção do processo de produção, ocupando assim o lugar dos capitalistas e dos quadros dirigentes do capital. (SAES, 2004, p. 80)

Cabe à educação escolar socialista “ter flexibilidade dialética suficiente para promover, ao mesmo tempo, a politecnicidade e a especialização profissional” (SAES, 2004, p. 80), não negando os conhecimentos técnicos e cientificamente acumulados, mas, ao contrário do modelo de educação na sociedade atual, utilizando esses conhecimentos para a emancipação do homem e não para o seu aprisionamento, como percebemos nas diversas formas de

organização do trabalho na sociedade de classe, seja ela escravista, servil, taylorista, fordista ou da produção flexível. Nesse sentido,

a educação escolar socialista deve perseguir a politecnicidade; ela não pode, porém, abandonar o princípio da especialização profissional do trabalhador. É correto pensar que um Estado socialista deva atacar a divisão do trabalho dentro de cada unidade econômica (isto é, “a divisão do trabalho na manufatura”); e que a democracia socialista de massa deva se empenhar na supressão da separação entre os que desempenham trabalhos de direção/concepção e os que desempenham trabalhos de execução, dentro de cada unidade de produção. (SAES, 2004, p. 81)

Assim construir-se-á, de fato, uma “Escola Única” de verdade e não apenas no plano do discurso, por meio da educação socialista, na qual “um operário fabril, ainda que bastante avançado numa carreira profissional específica, converta-se em professor de Filosofia; que um alto burocrata se metamorfoseie em marceneiro etc.” (SAES, 2004, p. 83). Nesse sentido,

é a desparoquialização – e não, a paroquialização – dos indivíduos que deve servir como mola propulsora do desenvolvimento socialista e da passagem ao comunismo. A mobilidade espacial e profissional, bem como a conseqüente renovação dos contatos culturais e sociais, deve constituir um caminho aberto a todos, embora não necessariamente seguido por todos. Para os que seguirem esse caminho, está aberta a possibilidade de lutar contra a monotonia e a estagnação da vida cotidiana, e de chegar a uma vida mais rica, criativa e diversificada, realizando assim o velho ideal marxiano do comunismo. (SAES, 2004, p. 83)

Naturalmente, em uma escola e sociedade burguesa ou pequeno burguesa, a possibilidade de transição apontadas aqui soará como “total utopia”; a estes grupos sociais indagamos: a dominação da maioria pela minoria não poderia ser concebida, em nossa visão racional cartesiana, como uma forma de utopia? Se a resposta for sim, Marx parece estar correto ao identificar que o “motor” da história é a “luta de classes”, já que tudo que o homem constrói ele poderá também destruir ou superar, inclusive as ideias.

O modo de produção capitalista, na sua complexidade que envolve as esferas econômica, política e ideológica, conseguiu, ao longo dos anos, produzir uma organização social que concebe a exploração, a exclusão, a hierarquização etc. como algo natural na prática e na teoria dos diferentes agentes sociais. Nesse sentido, talvez seja bastante razoável sugerir a construção de uma realidade concreta que refute a naturalização da opressão e separação e possibilite a transformação da sociedade para uma forma emancipatória, das ideias e das práticas humanas. Para isso, é necessário se orientar pela epistemologia marxiana

da práxis social e da práxis política, pois só é possível a constituição de outra sociedade se nos tornarmos agentes dessa transformação, onde o “motor da história” é a “luta de classes” travada cotidianamente na prática e na teoria, com o objetivo de construção de um “novo homem” e, por consequência, de uma sociedade que seja fruto da emancipação e não da dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma contextualização das ideias pedagógicas, dentro de uma perspectiva histórica, social e filosófica, presente desde o Brasil Colônia, pudemos investigar as correntes pedagógicas que se tornaram hegemônicas no país, bem como as origens da educação integral e alguns de seus precursores, o que nos revelou também o caráter histórico de aculturação, exclusão e discriminação de nossa educação formal, tornando-a dual.

Dentro de uma visão de totalidade social e global, pudemos desenvolver, com vistas a demonstrar, as articulações e sobredeterminação das bases materiais e superestruturais, munidos da concepção de que a construção da onilateralidade terá na indissociação entre trabalho-educação e no trabalho enquanto dimensão central na vida humana condição *sine qua non* para a emancipação social, mesmo entendendo que as mudanças engendradas nas formas de organização do trabalho e da produção (reestruturação produtiva), dadas especialmente pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e pela complexidade e fragmentação da classe trabalhadora tornam-se entraves substanciais, fato que coloca o Estado burguês (estrutura jurídico-político) como orquestrador dos interesses das classes dominantes. Tendo em vista que nos situamos na periferia do capital, tornou-se relevante apresentar brevemente o papel que coube à América Latina (AL) na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e a constituição do capitalismo dependente brasileiro.

Ainda elencando as linhas mestras de nossa pesquisa, no capítulo três, sabendo que a totalidade social é composta pela dimensão material e imaterial, dedicamo-nos a conhecer a ideologia, em especial sua principal estrutura, a jurídico-política, necessária para ancorar a estrutura econômica, social e por “forjar” uma “cultura pós-moderna”, que, em concomitância com a “ideologia do mérito”, fomentada pelos setores médios da sociedade como forma de conservar seu *status quo*, é fundamental para a produção e reprodução da sociedade de classes sociais e, conseqüentemente, para o dualismo educacional presente na atualidade.

Por fim, analisamos o “novo” Ensino Médio, seu atual currículo (BNCC) e as medidas implementadas no âmbito legal, pedagógico e de políticas públicas educacionais, por meio de um estudo bibliográfico e documental da Proposta Pedagógica dos Cursos Integrados ao Ensino Médio (PPCs) do IFTM-Campus Ituiutaba, que nos leva a concluir que a estrutura ideológica, com base na relação social de produção exploratória, desigual e hierárquica, naturaliza uma educação desigual oferecida para a classe trabalhadora, em relação àquela a que os setores médios e altos da sociedade terão acesso, reproduzindo não só a desigualdade educacional, mas social de modo mais amplo.

Assim, percebe-se que as políticas educacionais, sob a égide do Estado burguês neoliberal, preocupam-se em oferecer o mínimo de instrução para as classes mais pobres, o que pode ser entendido como uma desvalorização do conhecimento técnico integrado ao Ensino Médio, uma vez que há uma separação entre trabalho-educação. Essa afirmação nos permite aferir que a educação integral, entre Ensino Médio e Ensino Técnico-profissional, trazida pelas políticas neoliberais, que têm no seu bojo a “Reforma do Ensino Médio”, em nada se assemelha à educação politécnica e à perspectiva da escola única, referenciada pelos escritos marxistas.

De maneira que, ao remetermos às políticas públicas, no nosso caso, as educacionais, há que se levar em conta que o processo de elaboração, aprovação e execução destas é resultado dos diversos embates e contradições que ocorrem na sociedade e configuram uma disputa inter e intra-classes, no tocante a sua materialidade e ideologias. De modo que a elaboração da lei é uma evidência importante, mas não última e cabal desse resultado, embora não seja a única e nem traga sempre e de forma explícita no seu texto sua real intenção. É importante que reconheçamos que as colisões estabelecidas para efetivação da lei não expressam uma equidade das forças em luta, nem se restringem à dimensão jurídica, mas refletem em grande medida a “luta de classes”, com projetos distintos de Estado, políticas, currículos e pedagogias.

Percebemos que as estratégias de convencimento são as mais diversas possíveis, que vão da base material à superestrutural da sociedade, sendo constituídas, inclusive, no campo epistemológico, como fica evidenciado na cultura e na filosofia pós-estruturalista, que têm ganhado cada vez mais “mentes e corações” dos ditos “cidadãos participantes”, atingindo as diversas esferas da vida, de que a dimensão educacional não está apartada. No entanto, é importante localizar seu caráter atrativo, mas pouco ou nada emancipador, de maneira a não constituir uma alternativa à lógica desigual do capital, por deslocar o referencial na sua característica de causa para efeito, fazendo com que não seja possível identificar as dimensões fundantes e estruturantes de nossa sociabilidade desigual, restringindo a parte desconexa do todo estruturado e a uma forma de individuação “anárquica”, que pouco ou nada ataca as estruturas de distribuição de poder. Isso se dá especialmente pelas teorias da pós-modernidade.

Do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhes deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à

prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade. (KUENZER, 2017, p. 344)

Todavia, ainda questionamos: por que, diante de tantas mudanças, a estrutura social capitalista ainda se reproduz com uma nova roupagem e mantém-se erguida? Embora tenha trocado de roupa, essa estrutura apresenta, agora de forma mais escamoteada, as características de sua formação, por exemplo, a divisão em classes sociais, a exploração da mais-valia no mundo do trabalho, a estrutura jurídica que assegura a propriedade privada, a tendência de acumulação capital baseada no aumento das taxas de lucro e no consumo, dentre outros dispositivos que o capital lança mão para sua reprodução, que, embora camuflados, permanecem presentes e estruturantes no processo de exploração do homem pelo homem. É nesse sentido que o papel da ideologia, em particular da hegemônica, torna-se atuante para naturalizar todo o processo de exploração e desigualdades sociais, possibilitando a inovação ao mesmo tempo que conserva o domínio de uma classe sobre outra.

Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal, representam uma mudança discursiva aparentemente progressista no Ensino Médio e na “educação profissional e tecnológica”, no entanto aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. Contribuem ainda mais para as desigualdades educacionais e regiões e na relação cidade/campo, por não democratizar o conhecimento e ampliar o abismo entre a educação fornecida aos pobres e aquela a que os ricos terão acesso.

Desse modo, nossa tese se localiza dentro de uma totalidade social, em que a reprodução de uma educação dual, hierárquica e excludente para os filhos da classe trabalhadora, em especial dos trabalhadores manuais, inviabiliza uma consciência de classe mais ampla e crítica, capaz inclusive de questionar a estrutura social vigente. Assim, defendemos que o “novo” Ensino Médio representa mais uma tática do grande capital, que tem nas políticas neoliberais e na pedagogia das competências, aplicadas inclusive nos IFs, os mecanismos para impossibilitar uma educação integral, transformadora, que possa levar verdadeiramente à onilateralidade e à emancipação social.

Para demonstrar a pertinência dessa tese central, desenvolvemos/realizamos um estudo que tem no método do materialismo histórico dialético sua base de apoio e condução, de maneira a compreender a superestrutura da sociedade (em especial a ideológica) como

dimensões sobredeterminadas⁵¹ pela realidade material. Assim, torna-se também nosso papel nessa pesquisa, especialmente pela base teórico-metodológica adotada, fazer alguns apontamentos que indiquem uma possível saída da nossa condição de exploração e subalternidade, de forma a vislumbrar uma educação integral que seja de fato onilateral e possa forjar a construção da consciência de classe ampla, como elementos necessários para a efetivação do homem emancipado.

Então, em tom conclusivo, dizemos que não será o modelo educacional tradicional e tecnicista, ancorada no “capital humano” e que tem no “novo” Ensino Médio sua versão atual, que oportunizará um homem mais crítico, conhecedor e participativo, nem tampouco um modelo de educação que se transveste em “novo” e “flexível” para construir um homem de “novo tipo” que só se realizará no mercado. A pretensa neutralidade filosófica, teórico-metodológica, pedagógica e, por que não dizer, do senso comum e das práticas sociais é também resultado, em última instância, da hegemonia da classe dominante e da liderança política de suas frações, de maneira que constitui um projeto societal de manutenção de uma dada ordem, que, guardadas suas peculiaridades, está enraizada em uma determinada ideologia de classe e reproduzida nos diversos Aparelhos de Estado, como no caso a escola.

⁵¹ A **sobredeterminação** designa, na contradição, a qualidade essencial seguinte: a reflexão, na própria contradição, de suas condições de existência, ou seja, de sua situação na estrutura com dominante do todo complexo (ALTHUSSER, 1965).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. **Classes médias e política no Brasil**. Coordenadoção de J. A. Guilhon Alburquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ALTHUSSER, L. **Para leer el Capital**. 4. ed. México, DF: Siglo XXI, 1970.
- ALTHUSSER, L. **Sobre o trabalho teórico**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1978.
- ALTHUSSER, L; BADIOU, A. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1979.
- ALTHUSSER, L. **A favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALTHUSSER, L. **Lenin y la filosofía**. 3. ed. México, DF: Era, 1981.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ALTHUSSER, L. **Por Marx**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2015.
- ALVES, A. H. B.; GOMES, C. G. S. A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 1-9. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt13_posteres_aprovados/gt13_3023_resumo.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.
- ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. *In*: GENTILI, P; SADER, E. **Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. Base Nacional Comum Curricular: disputa ideológicas na educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 11, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017.
- ANTONIAZZI, M. R. F.; LEAL NETO, A. A. V. Educação profissional integrada ao Ensino Médio: concepção e políticas públicas no governo Lula. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - EDUCON, 4., 2010, São Cristóvão. **Anais eletrônicos [...]**. São Cristóvão: EDUCON, 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10349>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ANTUNES, R. *et al.* Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. *In*: **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 1997.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015. Edição Comemorativa de 20 Anos.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: <https://nestpoa.files.wordpress.com/2019/09/ra-ps.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARAÚJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 39-68.

ARAÚJO, R. C.; FRANÇA, R. L.; LUCENA, C. Trabalho, reestruturação produtiva e a ideologia da formação profissional. *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (org.). **Instituições de educação profissional no Estado de Minas Gerais**. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 237-256. DOI-10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.237-256.

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: EDUSP, 1981.

ARROYO, M. G.; BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 23).

ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ARROYO, M. G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p 138-165.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BARRETO, R. G. Entre a Base nacional Comum Curricular e a Avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul./set., 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEANE, A. J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BOITO JÚNIOR, A. (org.). Dossiê Neoliberalismo e lutas sociais no Brasil. **Revista Ideias**, v. 9, n. 1, Campinas, SP, IFCH-Unicamp, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro-RJ: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012b.

BRASIL. **Projeto de Lei 6.840 de 2013**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=594309>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967**. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Revogado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (CLT)**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 26 jun. 2014. Edição extra, página extra.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 13 de dez. de 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 23 set. 2016. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 11/12/2020

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CABRAL, E. R. SILVIA, W. A. Trabalho e educação na perspectiva marxista para uma formação integral. *In*: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE, 6., SIMPÓSIO EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO, 1., 2018, Belo Horizonte. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/135-6-eixo-ii-trabalho-historia-da-educacao-e-politicas-educacionais?download=682:trabalho-e-educacao-na-perspectiva-marxista-para-uma-formacao-integral>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações: relações e mediações. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 13).

CARNOY, M; LEVIN, HENRY M. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, M. Lenin, educação e consciência socialista. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 95-122.

CASSIN, M. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 161-180.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CECCON, P. R. A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no Estado de Minas Gerais. *In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (org.). **Instituições de educação profissional no Estado de Minas Gerais***. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 13-30. DOI-10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.13-30.

CIAVATTA, M. *et al.* 2019. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019.

CIAVATTA, M. Apresentação. *In: CIAVATTA, M. et al.* 2019. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019a. p. 7-10.

CIAVATTA, M. Trabalho-educação – a história em processo. *In: CIAVATTA, M. et al.* 2019. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019b. p. 13-29.

CIAVATTA, M. Como se escreve a história da educação profissional - caminhos para a historiografia. *In: CIAVATTA, M. et al.* 2019. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019c. p. 31-56.

CIAVATTA, M. A resposta republicana ao problema da infância pobre - O livro de Milton Ramon de Oliveira. *In: CIAVATTA, M. et al.* 2019. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019d. p. 131-145.

CIAVATTA, M.; REIS, R. O passado escravista no presente: a Sociologia histórica de Luiz Antonio Cunha – uma releitura. *In: CIAVATTA, M. et al.* 2019. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 79-96.

CIAVATTA, M. História e historiografia em trabalho-educação e o pensamento crítico. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 35, jan. 2020.

DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. Tradução Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... Tradução Alberto Pucheu e Caio Meira. **Revista Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 11, p. 160-164, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/download/37856/20686>. Acesso em: 24 maio 2019.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 203-222.

FARIA FILHO, L. M. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil; ensaio de interpretação sociológica**. 3º Ed. Editora Guanabara S. A. RJ, 1987.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. – 3º Ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Revista Mexicana de Sociologia**, Universidad Nacional Autónoma de México, v. 32, n. 4, p. 967-1004, 1970. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3539163>. Acesso em: 11/04/2021

FERNANDES, F. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Revista Mexicana de Sociologia**, Universidad Nacional Autónoma de México, v. 32, n. 4, p. 967-1004, 1970. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3539163>. Acesso em: 11/04/2021

FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, M. R. **Por um ensino reflexivo e produtivo dos pronomes demonstrativos à luz da sociolinguística educacional**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385- 404 abr./jun. 2017.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FILIFE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2022.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L.; FEITOSA, E. (org.). **Marxismo, realismo e direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMA, Z. A elite do atraso e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Justificando**, 16 jan. 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>. Acesso em: 20 set. 2018.

GARCIA, A. C.; DORSA, A. C.; OLIVEIRA, E. M. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Vozes dos Vales – Revista Multidisciplinar de Publicações Acadêmicas**, UFVJM, ano VII, n. 13, 05/2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>.

GELAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 127-137, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100009>. Acesso em: 24 maio 2019.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 1995a.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 244p. 1995b.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução Luiz Mário Gazzaneo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Tradução e edição Carlos Nelson Coutinho, co-edição Luis Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. Tradução Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988. (Novas Buscas em Educação, 34).

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/>. Acesso em: 1 maio 2021.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução nº 96 de novembro de 2019**. PPC-AGRICULTURA. Processo nº 23199.008576/2019-69.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução nº 97 de novembro 2019**. PPC-AGROINDÚSTRIA. Processo nº 23199.008576/2019-69.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução nº 98 de novembro 2019**. PPC- ELETROTÉCNICA. Processo nº 23199.008576/2019-69.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução nº 99 de novembro 2019**. PPC- QUÍMICA. Processo nº 23199.008576/2019-69.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução nº 100 de novembro 2019**. PPC-INFORMÁTICA. Processo nº 23199.008576/2019-69.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução “Ad Referendum” nº 45, 5 de setembro 2016**. PPC – AGRICULTURA.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução “Ad Referendum” nº 62, de 3 de setembro de 2013**. PPC da Agroindústria.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução nº 84/2013, de 16 de dezembro de 2013**. PPC-ELETROTÉCNICA. Processo nº 23199.000799/2013-92.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução “Ad Referendum” nº 8, de 10 de março 2014**. PPC – QUÍMICA.

IFTM - Campus Ituiutaba. **Resolução nº 47 de 21 de junho de 2011**. Curso Técnico em

Informática Integrado ao Ensino Médio – PPC de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2015. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpy1Z3G1_57d1b82903de2.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 10 fev. 2022.

KUENZER, A. A flexibilização do Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LEHER, R. Seminário Internacional Políticas de Privatização da Educação na América Latina. Reforma do Estado e Privatização do espaço público na América Latina. 2001. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/7611152/roberto-leher>.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educação em Revista** [online], Curitiba n. 45, p. 57-72, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/543810205/J-C-Libaneo-Didatica-2%C2%AA-Edicao-2013>. Acesso em: 5 out. 2020.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt&format=pdf>.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 1-38.

LOWYY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1994. (Tradução do livro original francês *Paysages de la vérité*).

MACIEL, C. L. A. Educação integral e emancipação: limites e contradições das concepções libertária e marxista de formação humana. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/5895/3505>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco, revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação).

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 71).

MARTINS, M. F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 123- 160.

MARTINS, P. S. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis**: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. 2009. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARTINS, A. M. S. A pedagogia libertária e a educação integral. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS. 8., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6F24ICKQ.doc. Acesso em: 12 set. 2020.

MARX, K. O capital. *In*: MARX, K. **Resumo dos três volumes**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1, livro 1.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MAXIMO, A. C. **Os intelectuais e a educação das massas**: o retrato de uma tormenta. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 76).

MAXIMO, A. C. *Os intelectuais e a Educação das massas; o retrato de uma tormenta*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.- (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 76).

MAXIMO, A. C. **Intelectuais da educação e política partidária**: entrevistas inéditas com Paulo Freire, Dermeval Saviani, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Carlos Roberto Jamil Cury, Mário Sérgio Cortela. Brasília: Liber Livro: EDUFMT, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, C. S. V.; SILVA, D. A. Arquivo João Pentead e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil. Projeto História, São Paulo, n. 48, 2013.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1079, out./dez. 2015.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNEM). **Manifesto por uma formação humana integral. Não ao retrocesso no ensino médio**. Disponível em: <http://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). **Necessidade e construção de uma Base Nacional comum**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.org.br/a-base/>. Acesso em: 20 set. 2018.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/700>. Acesso em: 10 jun. 2017.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 27-42.

PACHECO, E. **Institutos federais**: uma revolução na educação tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, V. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.

PEDAGOGIA das competências. *In*: RAMOS, M. N. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>.

PENHA, J. Sartre, intelectual público. **Teoria e Debate**, ed. 63, 18 ago. 2005. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2005/08/18/sartre-intelectual-publico/>. Acesso em: 14 maio 2021.

PEREIRA, A. D. **As políticas educacionais em Minas Gerais e seu impacto no plano de carreira dos trabalhadores em educação (2003-2014)**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

PINTO, J. M. R. PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2012.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 105-117, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 maio 2013.

PINTO, J. O custo de uma educação de qualidade. *In*: **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.

PINTO, J. M. R. O FUNDEB na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-118, jan./jun. 2015.

PISTRAK, M. M. (org.). **A comuna escolar**. Tradução Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRADO JÚNIOR, C.; FERNANDES, F. **Classicos sobre a revolução brasileira**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PREVITALI, F. **Controle e resistência na organização do trabalho no setor automotivo: o caso de uma empresa montadora nos anos 90**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. A educação, o poder da ideologia e a escola sem partido. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 583-599, dez. 2018.

PREVITALI, F.; REGO, T. C.; FERNANDES, R. C. Deslocamento do direito ao dever ao trabalho: uma análise da formação profissional do SENAC/MG, no contexto da reestruturação produtiva. *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (org.). *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (org.). **Instituições de educação profissional no estado de Minas Gerais**. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 199-236.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995/1996.

ROGÉRIO, R.; BENEVIDES, M. Qual o sentido da educação? Leituras clássicas na construção do pensamento sociológico: Karl Marx, Max Weber, Florestan Fernandes e Simon Schwartzman. **Revista Imagens da Educação (on-line)**, v. 1, n. 3, p. 11-19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/13017/7966/>. Acesso em: 10 out. 2020.

ROSA, A. V. do N.; MARCONDES, A. I.; COELHO, L. M. C. C. Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentados nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 27-51, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/962/622>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SAES, D. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios).

SAES, D. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SAES, D. Uma contribuição à crítica da teoria das elites. **Revista de Sociologia e Política – Dossiê Ideologias Políticas**, Universidade Estadual de Campinas, n. 3, p.7-19, 1994a.

SAES, D. Marxismo e história. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Brasiliense, n. 1, p. 39-59, 1994b.

SAES, D. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2. ed. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 1996.

SAES, D. O lugar do pluralismo político na democracia socialista. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Xamã, n. 6, p. 23-34, 1998a.

SAES, D. A questão da autonomia relativa do Estado em Poulantzas. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Xamã, n. 7, p. 46-66, 1998b.

SAES, D. **República do capital: capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001a.

SAES, D. Estado capitalista e classe dominante. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, n. 12, p. 156-164, 2001b.

SAES, D. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 379-410, 2001c.

SAES, D. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo Ed., n. 16, p.1- 47, 2003.

SAES, D. Educação e socialismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, n. 18, p. 73-83, 2004.

SAES, D. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, n. 21, p. 97-112, 2005.

SAES, D. O direito à educação nas constituições: um modelo de análise. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 9-32, 2006.

SAES, D. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, p. 165-176, 2008.

SAES, D. O lugar da noção de sujeito na sociedade capitalista. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 9-20, jul./dez. 2012.

SAES, D. O lugar dos conceitos de estrutura e instituição na pesquisa em educação. **Cadernos Ceru**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 281-296, 2013.

SAES, D. Democracia representativa e democracia participativa. Disponível em: marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/ADécio.doc. Acesso em: 3 mar. 2014.

SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em Educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 69-94.

SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice**. O social e a política na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, J. R.; CARIELLO, L. N. As contradições do mundo do trabalho no sistema SENAI - o livro de Marcelo Lima. *In*: CIAVATTA, M. *et al.* **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 149-166.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a13.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR Online**, Coleção Navegando pela Educação, 2006. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 jan. 2021.

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

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classe. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do sistema nacional de educação. *In*: CUNHA, C. *et al.* **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 15-29.

SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Brasília: Editora Plano, 2000. (Série Passado/Presente, 1).

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC – um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez.2015.

SILVA, E. S. L.; SOUZA, M. F. M.; COSTA, R. P. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e 020014, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655227. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655227>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital**. *In*: Souza, José dos Santos; Araújo, Renan - organizadores. Trabalho educação e sociabilidade. Editora Práxis, 2010. P. 141 – 168.

SOUZA, J. F. **Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SOUSA JÚNIOR, J. Trabalho e educação: diálogos necessários. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3785.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 5. ed. Tradução Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. (Atualidades Pedagógicas, v. 130).

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELLOS, I. S. As diferentes concepções sobre a identidade e os objetivos dos institutos federais: o caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (org.). **Instituições de educação profissional no Estado de Minas Gerais**. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 125-142. DOI-10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.125-142.

VERHINE, R. **Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica – 2ª Etapa**. Relatório Nacional da Pesquisa. Brasília: Inep, 2006.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 8 jan. 2021.