

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

OENGREDI MENDES MAIA DOS SANTOS

**CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ/*CAMPUS* CAMPO LARGO E FORMAÇÃO
EMANCIPATÓRIA: ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2019

OENGREDI MENDES MAIA DOS SANTOS

**CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ/*CAMPUS* CAMPO LARGO E FORMAÇÃO
EMANCIPATÓRIA: ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia e Sociedade, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim.

CURITIBA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Santos, Oengredi Mendes Maia dos

Cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná/Campus Campo Largo e formação emancipatória [recurso eletrônico] : entre encontros e desencontros / Oengredi Mendes Maia dos Santos.-- 2019.

1 arquivo texto (178 f.) : PDF ; 1,58 MB.

Modo de acesso: World Wide Web

Título extraído da tela de título (visualizado em 1 out. 2019)

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2018

Bibliografia: f. 163-177

1. Tecnologia - Dissertações. 2. Instituto Federal do Paraná. 3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. 4. Ensino técnico - Paraná - História. 5. Ensino técnico - Campo Largo (PR). 6. Educação para o trabalho. 7. Ensino profissional. I. Amorim, Mário Lopes. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 23 – 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba
Bibliotecário: Adriano Lopes CRB-9/1429

Declaração Nº D522f-PPGTE

Dissertação Nº 522¹

CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ/CAMPUS CAMPO LARGO E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA: ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS

Por

Oengredi Mendes Maia dos Santos

Data: **29 de agosto de 2018**

Horário: **14:00**

Sala: **C-302**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mário Lopes Amorim (PPGTE/ UTFPR) *Orientador*

Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia (PPGTE/ UTFPR)

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto (UTP)

Prof^a. Dr^a. Sandra Terezinha Urbanetz (IFPR)

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que **Oengredi Mendes Maia dos Santos** cumpriu todos os requisitos necessários à obtenção do grau de **Mestre em Tecnologia** – Linha de Pesquisa – Tecnologia e trabalho, tendo sido sua Dissertação, sob o título **CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ/CAMPUS CAMPO LARGO E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA: ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS**, apresentada às 14:00 do dia **29 de agosto de 2018**, defendida e **APROVADA** pela Banca Examinadora composta por: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim (PPGTE/ UTFPR), orientador e presidente banca; Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia (PPGTE/ UTFPR); Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto (UTP); Prof^a. Dr^a. Sandra Terezinha Urbanetz (IFPR). O curso de mestrado está credenciado pela CAPES e seu título tem validade nacional.

Visto da Coordenação
Prof^a Dr^a Marília Abrahão Amaral
Coordenadora do PPGTE
UTFPR – Campus Curitiba

¹ A Declaração de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

Para Inêz, José, Cleiton e Doni,
minhas raízes, meus amores.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, que se fizeram indestrutíveis para garantir esse momento, que abdicaram de si próprios para que eu tivesse chance de chegar até aqui e que ofereceram amavelmente todo o auxílio que precisei.

Ao Doni, meu amado companheiro, que me deu a mão e me levou a desvelar outro mundo. Que teve paciência nos momentos de crise e desespero, que se fez presente com palavras de estímulo e apoio e ainda que suportou bravamente as repetidas leituras do texto, do mesmo texto diversas vezes. Amo você.

Ao prof^o Mário, que me acolheu nessa empreitada e que para além do papel de orientador significou um exemplo de profissional comprometido com a educação e que manteve-se acreditando em mim em momentos que eu mesma não acreditei.

Aos professores Nilson Garcia, Pedro Leão e Sandra Urbanetz pela disponibilidade em participar das bancas, por terem se dedicado à leitura e pelas importantes contribuições para esta pesquisa.

A todas as pessoas do PPGTE com quem compartilhei essa experiência do mestrado, professoras(es) e colegas que me garantiram momentos únicos de partilha.

Ao Adilson, que mergulhou comigo nesse processo de produção, que leu, releu e revisou este trabalho com toda dedicação e primor.

Aos colegas do Instituto Federal do Paraná que compartilham o desafio cotidiano de construção de uma educação emancipatória, em especial aos amigos Ana Maria, Edilaine, Gismar, Leandro, Luciana, Sandra, Simone, Suellen e Tânia.

Aos estudantes do *Campus* Campo Largo que muito têm me ensinado, obrigada por compartilharem suas histórias e sonhos.

Aos amigos, que compreenderam os percalços desse processo, que compartilharam as angústias, que me deram suporte e comemoraram as conquistas. Obrigada a Camila e Cleverson, Flávia e Vanusa pela dedicação extra.

Quando os trabalhadores perderem a paciência

As pessoas comerão três vezes ao dia
E passearão de mãos dadas ao entardecer
A vida será livre e não a concorrência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Certas pessoas perderão seus cargos e empregos
O trabalho deixará de ser um meio de vida
As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

O mundo não terá fronteiras
Nem estados, nem militares para proteger estados
Nem estados para proteger militares prepotências
Quando os trabalhadores perderem a paciência

A pele será carícia e o corpo delícia
E os namorados farão amor não mercantil
Enquanto é a fome que vai virar indecência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Não terá governo nem direito sem justiça
Nem juízes, nem doutores em sapiência
Nem padres, nem excelências

Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca
Sem que o humano se oculte na aparência
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
“declaro vaga a presidência”!

Mauro Luis Iasi, 2008.

RESUMO

SANTOS, Oengredi Mendes Maia dos. **Cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná/Campus Campo Largo e formação emancipatória: entre encontros e desencontros**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2018.

A expressão emancipação humana comumente é usada de modo impreciso e tem servido para descrever eventos distintos e às vezes opostos. Nos marcos do materialismo histórico-dialético, o termo assinala o momento de superação da sociedade capitalista e das relações baseadas nesse modelo de produção. Nesta dissertação, examina-se a consistência terminológica da expressão formação emancipatória e os limites e possibilidades desse tipo de formação em uma sociedade capitalista, em diálogo com os sentidos históricos atribuídos à educação e ao trabalho. Busca-se compreender em que medida as determinações do sistema produtivo vigente se traduzem na educação profissional, e especificamente, se existem possibilidades de materialização de um processo formativo emancipatório no Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade de oferta subsequente. O objetivo geral consiste em analisar se a proposta formativa dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Campo Largo é consonante com os pressupostos teórico-práticos do materialismo histórico-dialético sobre formação emancipatória e, por conseguinte, com a emancipação humana. São analisados o Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFPR e os itens constantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) subsequentes em Mecânica, Administração, Eletrotécnica e Cerâmica, a fim de se destacarem elementos que convergem com o referencial teórico marxista ou dele divergem, a partir do método de análise de conteúdo. Declara-se como hipótese a falta de rigor conceitual de categorias centrais para a materialização de uma formação emancipatória, contrariando o que é preconizado em documentos normativos dos Institutos Federais.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Emancipação. Ensino Técnico de Nível Médio. Institutos Federais.

ABSTRACT

SANTOS, Oengredi Mendes Maia dos. **Subsequent technical courses of the Federal Institute of Paraná/Campus Campo Largo and emancipatory formation: between meetings and disagreements.** 2018. 177f. Dissertation (Master in Technology and Society) - Graduate Program in Technology and Society, Federal Technological University of Paraná, Curitiba, 2018.

The term human emancipation is commonly used imprecisely and has served to describe distinct and sometimes opposing events. Within the framework of historical-dialectical materialism, the term marks the moment of overcoming capitalist society and relations based on this model of production. In this dissertation, we examine the terminological consistency of the expression emancipatory formation and the limits and possibilities of this type of formation in a capitalist society, in dialogue with the historical senses attributed to education and work. It seeks to understand to what extent the determinations of the current productive system are translated into professional education, and specifically, if there are possibilities of materialization of an emancipatory formative process in the Secondary Technical Education in the modality of subsequent supply. The general objective is to analyze if the formative proposal of the subsequent technical courses of the Federal Institute of Paraná (IFPR) Campus Campo Largo is consonant with the theoretical-practical assumptions of historical-dialectical materialism about emancipatory formation and, consequently, with emancipation human. The Institutional Development Project of the IFPR and the items included in the Teaching Projects of the subsequent Courses in Mechanics, Administration, Electrotechnics and Ceramics are analyzed, in order to highlight elements that converge with or diverge from the Marxist theoretical framework. The hypothesis is the lack of conceptual rigor of central categories for the materialization of emancipatory formation, contrary to what is recommended in normative documents of the Federal Institutes.

Keywords: Education and Work. Emancipation. Secondary Technical Education. Federal Institutes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em Unidades.....	125
Figura 1 – <i>Campi</i> do IFPR por município do Estado do Paraná.....	133
Gráfico 2 – Estudantes em curso no IFPR.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do nacional-desenvolvimentismo e do nacional-desenvolvimentismo às avessas do Governo Lula.....	100
Quadro 2 – Princípios e Definição Conceitual da Concepção de Educação do IFPR.....	141
Quadro 3 – Informações sobre o Curso Técnico em Mecânica.....	146
Quadro 4 – Informações sobre o Curso Técnico em Administração.....	149
Quadro 5 – Informações sobre o Curso Técnico em Eletrotécnica.....	151
Quadro 6 – Informações sobre o Curso Técnico em Cerâmica.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de alunos do IFPR – <i>Campus</i> Campo Largo.....	137
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ACICLA	Associação Comercial Industrial Agropecuária de Campo Largo
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas
ET	Escola Técnica
ET-UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FORMAÇÃO HUMANA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO.....	24
2.1 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS.....	24
2.1.1 Educação e trabalho: concepções e sentidos históricos.....	28
2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	39
2.2.1 Ciência e tecnologia: entre determinismos e determinações	42
2.2.2 Relações entre trabalho e educação dos trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva	44
2.3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA CONJUGAÇÃO POSSÍVEL NA ATUALIDADE?.....	54
2.3.1 Polissemia da categoria emancipação.....	60
2.3.2 Formação emancipatória: pressupostos teórico-práticos	70
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ENTRE 1990 E 2016: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES	77
3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO BRASIL, NO ÂMBITO DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL.....	77
3.1.1 A consolidação do neoliberalismo no Brasil: governos de FHC (1995-2002)..	83
3.1.2 Entre expectativas e a realidade de um novo projeto para o Brasil: os governos do PT e a tese neodesenvolvimentista.....	89
3.1.3 Características gerais da política dos governos do PT: Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016).....	100
3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ENTRE 1990 E 2016: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	111
3.2.1 A legislação sobre Educação Profissional no período 1990-2016.....	115
4 CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	126
4.1 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: MARCOS NORMATIVO E HISTÓRICO.....	126
4.1.1 O Instituto Federal do Paraná.....	131

4.1.2 O Instituto Federal do Paraná/ <i>Campus</i> Campo Largo: lócus de pesquisa.....	134
4.2 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E PRESSUPOSTOS TÉORICO-PRÁTICOS DO PROCESSO FORMATIVO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR).....	138
4.3 O PROCESSO FORMATIVO DOS CURSOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ/ <i>CAMPUS</i> CAMPO LARGO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPCS).....	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS.....	163

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge das inquietações advindas da minha atuação profissional como assistente social no Instituto Federal do Paraná (IFPR), no *Campus* Campo Largo, onde trabalho desde 2014, quando assumi vaga por meio de concurso público. Inicialmente, as aproximações com a concepção institucional de educação levantou grandes expectativas, pois se anunciava como um projeto inovador, comprometido com pautas similares às defendidas no campo do serviço social, entre elas a transformação social e emancipação humana.

Na medida da atuação profissional, da leitura e confronto dos elementos complexos que se punham nesse contexto institucional, muitas questões começaram a se apresentar como desafiadoras no sentido de se dar materialidade à proposta de um processo formativo emancipatório como os Institutos Federais (IFs), e em particular o IFPR, e se traduziram em documentos que serão mais a frente analisados.

Uma dessas questões é o caráter plural da instituição, que reúne uma diversidade de formações, concepções de educação e de mundo. Assim, se, por um lado, tal característica pode potencializar a integração de conhecimentos, enriquecendo o espaço escolar, por outro, implica o desafio de constituir uma política pública de educação profissional e tecnológica que não seja possível apenas no âmbito do discurso, no texto da lei e dos documentos orientadores.

Ademais, não se pode ignorar o fato de que os cursos técnicos voltados à formação profissional específica, entre estes os ofertados na modalidade subsequente, têm como desafio de para a concretização de processo formativo emancipatório, questões como: a) o caráter formativo instrumental historicamente atribuído à formação profissional; b) as requisições do capital de uma formação profissional adaptativa, cujo perfil da classe trabalhadora se baseia em competências e habilidades que agreguem valor econômico; c) os condicionantes que recaem nos estudantes-trabalhadores; d) as expectativas dos estudantes de abrir novas e/ou melhores possibilidades de trabalho, e conseqüentemente, melhores condições de vida através do dos cursos técnicos.

O principal motivo, que seguramente orienta tanto a decisão de se fazer esta

pesquisa quanto a opção pelo recorte escolhido, deve-se ao uso reiterado de certos termos e conceitos, como mundo do trabalho, formação humana, emancipação, politecnia, entre outros, o que me levou a indagar sobre a clareza e rigor teórico-prático quando replicados nos processos formativos desenvolvidos no IFPR, em particular no *Campus* Campo Largo. Dos termos bastante utilizados sem se ter a noção precisa do sentido que carregam, a expressão “emancipação humana” se apresentou como a mais desafiadora e pertinente para este mestrado.

Com efeito, o uso do termo emancipação humana tem sido comumente utilizado e sua vulgarização faz com que muitas vezes se perca a clareza teórica em que se baseia o seu emprego. Tanto que é comum ocorrer seu uso no sentido de justificar projetos ideológicos não apenas distintos como opostos. E aqui cabe exemplarmente a advertência de dois estudiosos marxistas: Edmundo Dias e Florestan Fernandes.

Edmundo Dias (2014) mostra que leituras deturpadoras de categorias gramscianas, como sociedade civil, permitem leituras não apenas questionáveis, mas, o que é inaceitável, antigramscianas. De seu lado, Florestan Fernandes (1984), demonstra os equívocos do uso terminológico da palavra “revolução”, que chega a ser usada para designar o golpe de Estado de 1964, evento em nada revolucionário, muito pelo contrário. Tomando a advertência desses autores como parâmetro, defende-se que é imprescindível, sobretudo no campo acadêmico, ter clareza do sentido – ou sentidos – de determinadas palavras. Diante disso, neste estudo o conceito de emancipação se pautará pelo referencial do materialismo histórico-dialético.

Localizadas as inquietações que estão na origem desta pesquisa, deve-se agora esclarecer que tal estudo se fez no campo da educação. Nesse sentido, cumpre lembrar que há várias teorias que versam sobre o significado, sentido e objetivos da educação, e todas elas atendem a seus tempos históricos e os expressam. Ao contrário do que tem prevalecido no senso comum, mas também em meios que podem ser caracterizados como bem informados, o sentido de educação não se traduz apenas como sinônimo de instrução necessária para que os seres humanos tenham acesso a um determinado conjunto de conhecimentos indispensáveis para uma forma produtiva específica.

De todo modo, o que se pode afirmar com segurança é que, com a emergência do capitalismo como modo de produção, a educação e a escola, como sua forma

institucionalizada de ser e fazer educação, assumem papel central, com corte de classe explícito. Tem-se, desse modo, uma forma dual de educação, de forma a atender de modo desigual dirigentes e dirigidos. Entretanto, a educação escolar, como um espaço de disputas permeado de contradições, também se configura como potencializadora de uma formação emancipatória.

É dessa perspectiva que se entende nesta pesquisa a educação profissional no Brasil, a qual é permeada pelas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais, assumindo em dados momentos, como descreve Tavares (2012), contornos de controle social, mas também propagada como meio de ascensão social e descompressora de baixo custo para conter as pressões populares por acesso à educação superior e ainda como um excelente produto para os empresários dessa modalidade de ensino pela iniciativa privada. De todo modo, ao se procurar uma síntese, pode-se dizer que tem prevalecido a concepção de que a formação deveria instrumentalizar o aluno da melhor forma para se adaptar ao mundo do trabalho.

É nesse contexto de valores e disputas acerca da educação profissional no Brasil que se dá a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, evento que gerou grandes expectativas no sentido de mudanças estruturais na sociedade e na educação. A partir de seu primeiro mandato, em 2003, a Educação Profissional e Tecnológica passa a ser anunciada em direção distinta da então existente e se configura como uma das principais políticas do governo petista, com destaque para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

É notável a relevância embutida na Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento econômico do país. Tanto no governo Lula quanto no governo Dilma, é defendida e organizada como política pública. Chama atenção a ênfase dada à forma de educação pretendida, que afirma priorizar a qualidade social, a formação de cidadãos críticos e emancipados, em recusa aos modelos até então em vigência, centrados nos valores econômicos e no treinamento de técnicas e habilidades a serviço do capital (PACHECO, 2007). A concepção propagada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC é de que o trabalho desenvolvido “procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público, de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática”. (PACHECO, 2007, p. 1-4.)

Contudo, se, por um lado tem-se a afirmação de um processo formativo emancipatório, por outro, não se pode ignorar que o percurso da política de Educação Profissional e Tecnológica é atravessado pela disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a perspectiva adotada na presente dissertação considera a relação estreita e contraditória entre educação e trabalho. O problema de pesquisa, portanto, visa compreender a relação da educação profissional com determinações do sistema produtivo vigente e também com as possibilidades de materialização de processo formativo emancipatório no Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade de oferta subsequente, que tem como características a curta duração e definição curricular por conteúdos específicos, voltados a habilitar para o exercício profissional.

Definiu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar se a proposta formativa dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná (*Campus Campo Largo*) está de acordo com a noção de uma formação emancipatória, com base no referencial do materialismo histórico-dialético. Como recorte temporal, tomase como ponto de partida a implantação dos primeiros cursos técnicos na modalidade subsequente, em 2010.

Vale destacar que um aspecto que salienta a contribuição desta pesquisa refere-se à sua singularidade, visto que, em levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES relacionadas aos Institutos Federais, no período entre 2008 e 2015, foram identificadas 64 pesquisas; destas, 54 são dissertações, e 10 teses, porém, nenhuma que discuta o tema em questão.

Como objetivos específicos, pretende-se explicitar as contradições existentes no estágio atual da educação profissional; identificar os limites e possibilidades para uma formação crítica, no âmbito da educação profissional como se encontra presentemente; desvelar elementos que contribuam para a superação da restrição pragmática entre ensino propedêutico e ensino técnico; colaborar para a efetivação de rigor teórico na tratativa de categorias fundamentais na disputa de projetos societários, a exemplo do termo emancipação. Espera-se como resultado a construção de um quadro teórico referencial que forneça subsídios para qualificar o debate acerca do processo formativo desenvolvido nos cursos técnicos subsequentes do IFPR – *Campus Campo Largo*, e quiçá trazer à tona elementos determinantes para a construção de uma formação emancipatória.

Quanto ao percurso metodológico, optou-se por uma ampla revisão bibliográfica das categorias trabalho, educação e emancipação, cotejando-as dentro de um recorte temporal que privilegia a ascensão do modo capitalista de produção, com ênfase na sua forma atual, nominada reestruturação produtiva. O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) subsequentes do *Campus* Campo Largo, constituem-se nas principais unidades de análise na busca de se atingir o objetivo desta dissertação, o que será feito no último capítulo.

Para essa análise, que busca responder a questão levantada no objetivo geral já enunciado, far-se-á uso de categorias próprias da análise de conteúdo, como sentido latente e inferência. Assim, efetua-se a seguir uma apresentação, ainda que panorâmica, desse referencial teórico-metodológico, conforme sistematizado em suas linhas gerais por Maria Laura P. Franco (2005).

Como explica autora, mesmo sendo importante se precaver do apego excessivo a uma concepção formalista da linguagem, em que as palavras aparecem desconectas de contextos mais amplos e complexos, é imprescindível tomar como ponto de referência a materialidade imediata das mensagens, isto é, aqueles “indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. (FRANCO, 2005, p.24). Tais indícios configuravam, obrigatoriamente, o ponto de partida da análise de conteúdo. No caso específico desta dissertação, a expressão “emancipação humana” e os significados expressos literalmente são o estado inicial em que se inicia a análise.

Ocorre, porém, que toda mensagem está vinculada necessariamente às condições contextuais de seus produtores. Sendo assim, é fundamental saber, por exemplo, o lugar de onde falam, escrevem, a que grupos políticos, sociais etc. pertencem. (FRANCO, 2005, p.13). Isso porque além do sentido manifesto da expressão “emancipação humana” também há ou pode haver outros que são capturáveis, isto é, estão latentes (ocultos), e podem ser deduzidos somente por meio da análise contextual. Conforme explica Franco (2005),

Com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar as ideias? e os silêncios? e as entrelinhas? (...) e assim por diante, a *análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação*. (FRANCO, 2005, p. 20 – grifos nossos)

Nessa citação, afirma-se uma das mais importantes chaves da análise de conteúdo: a possibilidade, ou mesmo necessidade, de o pesquisador fazer inferências sobre os elementos que estão sendo analisados. Essas inferências são resultantes da capacidade do pesquisador em ir além dos conteúdos manifestos e recorrer a comparações: “o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito ao seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas”. (FRANCO, 2005, p.26). Tais inferências devem ser lógicas e justificadas e, quando feitas, terão como fundamento abordagens teóricas já realizadas nesta pesquisa, as quais serão mencionadas, sem, nesse caso, retomá-las pormenorizadamente.

A fim de atender aos propósitos enunciados, optou-se por dividir esta pesquisa em três capítulos.

O primeiro intitula-se **Formação Humana, Trabalho, Educação e Emancipação** e tem como principal objetivo construir o quadro teórico em que se assenta esta dissertação. Destacam-se, para isso, tópicos como a relação entre formação humana e educação, concepções e sentidos que tanto educação quanto trabalho tiveram ao longo da história, mas sobretudo na conjuntura do modelo de acumulação flexível, e também mudanças tecnológicas que estão na base desse novo modelo produtivo, as quais serão determinantes no estabelecimento das relações entre as formas de trabalho contemporâneas e a educação formal dos trabalhadores.

Busca-se esclarecer que o discurso que sustenta ser a polivalência dos trabalhadores o traço essencial para sua empregabilidade, e que isso depende essencialmente da educação oculta uma questão fundamental. Nos termos em que está posto, tal modelo de educação tem servido para perpetuar o sistema produtivo baseado na divisão de classes sociais e atendido principalmente os interesses dos detentores do capital. Portanto, o que se tem é um modelo de alienação do ser humano, e não de sua emancipação. Como bem postula Mata:

A superação da alienação e a conquista da emancipação é também uma tarefa educacional, porém, apenas quando esta tarefa assume o caráter de ruptura profunda. A transcendência das relações sociais alienadas só pode ser concebida no quadro geral das relações sociais construídas, não apenas em uma de suas formas. A contradição hostil entre particularidade e universalidade reflete-se na educação: quando tomada isoladamente, alienada de sua determinação histórica e social, assume a forma de uma

atividade alienante, que produz homens e mulheres para mercado de trabalho reificado. A educação, tomada a partir do ponto de vista da universalidade, é atividade social que produz o ser humano capaz de inventar potencialidades e usufruir dessas mesmas potencialidades socialmente. (MATA, 2011, p. 16-17)

Dada a intenção de se estabelecerem com clareza as diferenças entre emancipação, numa perspectiva marxista, e o uso pulverizado que se tem feito do termo, apresenta-se na sequência uma análise do uso polissêmico e contraditório do conceito de emancipação, firmando-se na compreensão de que é na esteira do materialismo histórico-dialético que essa categoria traduz os anseios libertários da classe que vive do trabalho. Finaliza-se o capítulo com a apresentação dos pressupostos teórico-práticos que sustentam uma educação emancipatória. Busca-se assim discutir, dentro de um quadro concreto, não modelos pré-definidos, mas sim possibilidades reais de superação do modelo hegemônico atual.

O segundo capítulo, denominado **Educação Profissional no Brasil entre 1990 e 2016: continuidades e discontinuidades** analisa as características mantidas e ultrapassadas na educação profissional e tecnológica entre os anos 1990 a 2016. O recorte temporal recobre um quadro político em que ocorre a primeira eleição direta depois dos governos militares, com a vitória de Fernando Collor de Melo, até os dois primeiros anos do segundo governo de Dilma Rousseff.

O foco da investigação é o novo projeto político que emerge com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e sua política de educação, que se anuncia em rumos diferentes dos estabelecidos até então. Neste momento, faz-se um cotejamento entre as propostas então vigentes com as que entram em cena nesse novo quadro político, tomando-se como referência as legislações do período estudado. Em seguida, e em uma seção específica, é examinada a proposta educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com atenção para as discussões acerca do conceito de emancipação.

O terceiro capítulo, intitulado **Cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná e formação emancipatória**, analisa detalhadamente a proposta formativa (político-pedagógica) do Instituto Federal do Paraná e a experiência dos cursos subsequentes do *Campus* Campo Largo.

Tendo como referência os aportes teóricos já estabelecidos e que contextualizam a conjuntura do modo de produção capitalista e suas implicações para o trabalho e educação, estudam-se as possíveis contradições que podem

limitar ou potencializar uma concepção de formação emancipatória, no marco da teoria marxista sobre emancipação humana, e dos pressupostos teórico-práticos para sua efetivação.

2 FORMAÇÃO HUMANA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

O presente capítulo está desenvolvido em três seções e tem como objetivo estabelecer uma relação entre formação humana e educação, dois termos que se aproximam e se distanciam conforme o período histórico e com o modelo teórico que os analisa. Apresentam-se importantes concepções e sentidos que tanto educação quanto trabalho tiveram ao longo da história, e quais sentidos se fixaram com mais força contemporaneamente. Trabalho e educação são contextualizados em uma conjuntura que tem como uma das principais marcas o novo modelo de produção capitalista, conhecido como acumulação flexível.

2.1 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS

De imediato, é possível que a relação entre formação humana e educação pareça óbvia e clara, pois a educação é comumente associada à dimensão responsável por preparar para a vida. Porém, a partir da distinção que Saviani faz entre as expressões “educação é vida” e “preparação para a vida”, entende-se como ponto de partida compreender o vínculo e distanciamento entre ambas as categorias. (SAVIANI, 2007, p. 155)

A definição de formação humana não é homogênea. Há muito a filosofia se debruça sobre a questão: o que define a essência humana? São diversas teorias que buscam responder qual atributo a espécie humana possui a fim de definir o que nos distingue e nos coloca num outro patamar entre as demais espécies.

Entre as explicações mais difundidas, está a da racionalidade, que repousa sua síntese no pensamento aristotélico, do homem enquanto um animal racional, reiterada por Descartes por meio da concepção de que o que diferencia o ser humano é a capacidade de pensar.

Outra teoria com bastante aderência, sobretudo no senso comum, advém do período medieval e permanece até hoje na cultura ocidental; essa teoria concebe a

essência humana como criação de ente sagrado, intitulado no cristianismo como Deus, o senhor onipotente. Essa concepção não desconsidera a racionalidade, mas coloca a fé como bússola da razão, para que esta eleve o humano a uma dimensão que a razão não explica, não alcança.

Em comum, ambas se orientam por uma visão de naturalidade, de que tais atributos são precedentes ou natos à existência humana, em outras palavras, “partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana”. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Em contraponto a essas tentativas de explicações sobre o que seria a essência humana, Marx e Engels (2002) invertem a lógica do “céu para a terra” e localizam a humanidade como produto da ação na realidade concreta, em que qualquer manifestação humana não é a priori a condição real, pois, como explicam,

são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2002, p. 20)

A partir dessa compreensão, remontando a história, verifica-se que a formação humana é determinada pela fragilidade da espécie. Essa condição de seu estado de ser natural condiciona sua sobrevivência ao fato de buscar meios externos a si para atender as necessidades, precisando agir sobre a natureza para produzir a vida.

Esse processo de transformação da natureza para atender as condições materiais imediatas para manter-se vivo, que desencadeia novas necessidades e a elaboração de meios de satisfazê-las, é dado pelo trabalho, demarcando assim a origem da existência humana e, por conseguinte, da história.

A tônica para essa compreensão de formação humana não se reduz à correspondência das necessidades biológicas, mas pelo entendimento de que a produção e reprodução da existência se constitui pela dupla relação entre o natural e social. Em outros termos,

se torna possível entender o homem não apenas como determinado pelas suas condições naturais, nem como determinado apenas pelas relações sociais, pode-se compreendê-lo como resultado dessas duas condições, em sua relação dialética. Trata-se de uma relação histórica, na qual o homem

se cria e recria na medida em que organiza sua ação na natureza e sua relação com os outros homens, através do trabalho. (OLIVEIRA, 2013, p. 162)

Esses pressupostos reforçam o entendimento de que o sentido de humanidade é construído historicamente a partir do movimento da realidade concreta, e o reconhecimento desse processo de mútua determinação possibilita entender que o gênero humano não é nato, não é prévio, não é divino, tampouco natural.

Corroborando com tal concepção, Saviani afirma que “o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Frigotto (2006) ratifica o entendimento do trabalho como germe da formação humana quando assevera que

trabalho é a categoria 'ontocriativa' da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida. (FRIGOTTO, 2006, p. 242)

Portanto, pode-se deduzir que pelo trabalho se produz a capacidade de planejar e projetar no concreto as ideias de forma consciente. Nessa direção, Antunes (2004) possibilita compreender que é pela realização do trabalho que se estabelece o processo de transformação mútua, em que

o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (ANTUNES, 2004, p. 36)

Pode-se afirmar, com base nessa passagem, que o trabalho é a identidade legítima do ser humano, é a expressão concreta das realizações humanas, produtor dos meios de vida em sua totalidade, pois o trabalho responde simultaneamente às necessidades vitais. Próximo ao que assevera Antunes (2004, p. 36), Frigotto (2006) afirma que o trabalho, para o homem, corresponde “às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva”. (FRIGOTTO, 2006, p. 247)

Esse entendimento também é compartilhado por Ciavatta (2005) quando

afirma que por meio do “intercâmbio com a natureza, o ser humano produz os bens de que necessita para viver, aperfeiçoa a si mesmo, gera conhecimentos, padrões culturais, relaciona-se com os demais e constitui a vida social.” (CIAVATTA, 2005, p. 1)

É nessa perspectiva ontológica do trabalho que é possível reconhecer o princípio educativo a ele intrínseco. A formação humana se dá pela unidade trabalho-educação, em que no processo de desenvolvimento dos meios de vida faz aprender e educar. O que significa dizer então que

o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Em outros termos, essa concepção de formação humana baseia-se na inseparabilidade entre teoria e prática, pois, na medida em que se tem a intervenção prática sobre a realidade, se tem o acúmulo de experiências que passam a ser (re)elaboradas em nível teórico, produzindo novas práticas e conhecimentos, isto é,

o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade começam na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade – a práxis – é teórico-prática e, neste sentido, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação – uma vez que é a teoria que guia a ação – e é prática sem ser mera aplicação da teoria – uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. (FRANCO, 1989, p. 31)

É nessa relação que se origina a natureza da educação, como a ação planejada ou premeditada a fim de atender as necessidades para garantir a vida humana, materializada pelo trabalho. À medida que as necessidades mais elementares são supridas, o trabalho e educação vão se complexificando, sendo o processo educativo do trabalho “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2015, p. 287)

Nesse processo, a educação resguarda duplo objetivo: o de identificar os elementos da prática social que vão conferir humanidade à espécie e o desenvolvimento de meios pedagógicos para a produção e reprodução social.

Contudo, ao longo da história da humanidade, assim como o trabalho

assumiu formas sociais determinadas, a educação teve diferentes princípios educativos de acordo com as determinações históricas de cada tempo, por isso, é necessário compreender a sociedade em que se está ou de que está se falando, pois “a cada estágio de desenvolvimento da sociedade corresponde um determinado princípio educativo, a partir do qual a sociedade formará seus intelectuais, segundo suas necessidades [...]”. (KUENZER, 1989. p. 23)

Nesse sentido, as categorias trabalho-educação sofrem rupturas, passando a ser consideradas, por vezes, categorias independentes ou ainda restritas a partir de intencionalidades e finalidades privadas a grupos/classes sociais, expropriando sua dimensão de pleno desenvolvimento das capacidades humanas. (PEIXOTO, 2013, p. 14)

2.1.1 Educação e trabalho: concepções e sentidos históricos

Nas primeiras fases de desenvolvimento das comunidades primitivas, a unidade trabalho-educação correspondia com seus modos de vida, as tribos compartilhavam coletivamente os meios de produção, “tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo”. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O que se percebe é que o modo de produção comunal se manteve apenas até o momento em que “a divisão social do trabalho, as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não se explicitava claramente” (FRANCO, 1989, p. 32). A conjugação desses três elementos foi decisiva para o distanciamento e a fragmentação da relação trabalho e educação nos demais regimes sociais.

Para Rousseau (2009), o ponto de partida para a superação do modo de produção comunal tem como cerne a propriedade privada.

O primeiro que, ao cercar um terreno, teve a audácia de dizer isto é meu e encontrou gente bastante simples para acreditar nele foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras e assassinatos, quantas misérias e horrores teria poupado ao gênero humano aquele que,

arrancando as estacas ou cobrindo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “Não escutais esse impostor! Estarão perdidos se esquecerem que os frutos são de todos e a terra é de ninguém!”. (ROUSSEAU, 2009, p. 80).

A partir dessa enunciação, destacam-se dois postos-chaves que serão determinantes para a conformação da educação e trabalho: a) as relações estabelecidas, que, até então, se norteavam pela interação ontológica entre homem e natureza, liberdade e independência, se esfacelaram; a propriedade privada desencadeou um processo de restrição da identidade dos sujeitos, em que cada ser humano passou a estar totalmente vinculada ao sentido de posse enquanto bem privado; b) a conformação da história de todas as sociedades até hoje existentes acabou gerando a “história das lutas de classes”. (MARX; ENGELS, 2002, p. 40).

Ao longo da história da humanidade, consideradas as devidas permanências e descontinuidades de cada período – ou como refere Manacorda, continuidades e inovações –, foram atribuídas à educação diferentes funções e sinônimos como: formação para obediência as tradições e costumes; doutrinação religioso; ensinamento moral e comportamental; treinamento para guerras; formação para a vida política; instrução intelectual e profissional; entre outros. (MANACORDA, 1992)

No estudo de Enguita (1989), confirma-se também o significado da educação como meio de formação moral e disciplinamento. No contexto de produção ainda artesanal, em que se vigoravam as oficinas de propriedade familiar, a formação era atribuída a outras famílias, com a premissa de que os laços afetivos não atrapalhassem. Contudo, o autor destaca que

em uma época que as relações de produção são atravessadas de cima a baixo por relações sociais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção. (ENGUITA, 1989, p. 107)

No período medieval em que estava vigente o modo de produção feudal, fica explícita a coexistência de sentidos de educação conforme a divisão social do trabalho e de classes sociais, uma vez que

os filhos da aristocracia podiam aprender as primeiras letras no colo de suas mães, mas, de qualquer forma, não iriam muito além disso. O ideal educativo da nobreza feudal não passava pelas letras, mas por aprender a montar a cavalo, a usar as armas e, talvez, a tocar um instrumento musical. Quanto aos artesãos a aprendizagem literária era para eles muito secundária e, no concernente aos camponeses, os poucos que acudiam a

uma escola eram apenas doutrinados nos tópicos religiosos e morais em voga. (ENGUIITA, 1989, p. 108)

Um sujeito histórico de grande relevância nesse contexto é a Igreja Católica Romana, que entre disputas conseguiu manter seu controle sobre o formato e conteúdo da educação, já personificada em escola e modelos iniciais de universidade. Contudo, ainda que a igreja tenha passado a ministrar todo tipo de instrução, “o grande objetivo desta cultura fundada nas artes liberais não é mais a eloquência política e o direito, mas a teologia”. (MANACORDA, 1992, p. 144)

Nesse período surgem contraposições às estruturas eclesiásticas que dominavam a educação. São forças que emergem e negam a subordinação à Igreja Católica, com destaque para a Reforma Protestante. Esta preconizava que a instrução deve estar vinculada a uma finalidade útil, e, principalmente através de Lutero, ganha “impulso prático e força política a programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho”. (MANACORDA, 1992, p. 196)

Vale ressaltar um argumento importante de uma carta de Lutero datada de 1524, que demonstra tal disputa e no que concerne sua proposta:

Não é, talvez, evidente que hoje um rapaz pode ser instruído em três anos, de tal modo que aos quinze ou dezoito anos ele saiba muito mais do quanto se sabia quando existiam tantas escolas superiores e tantos conventos? E assim é: o que se aprendia até agora nas escolas superiores e nos conventos, a não ser tornar-se uns burros, patetas e cabeçudos? Estudava-se vinte, quarenta anos e não se aprendia nem o latim e nem o alemão [...] Mas a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem. (LUTERO, 1524 apud MANACORDA, 1992, p. 196)

Um aspecto marcante desse processo é o fato de trazer à tona os valores de laicidade e estatal da instrução, ou seja, sai do âmbito privado da igreja e passa ser entendido como uma das razões de ser do próprio Estado.

Todavia, a Igreja Católica intenta retomar seu poder, e no processo chamado de Contrarreforma desenvolveu estratégias para que seu objetivo central fosse atingido, ainda que sob algumas concessões, como a abertura à instrução para a cultura clássica, trazida pela tradição humanista, porém utilizando-a para os propósitos religiosos.

Com o fortalecimento do sistema capitalista, inauguram-se novas formas de

organização social do trabalho, por conseguinte revolucionam-se os meios de produção, o que se dá em proporções inimagináveis até meados do século XVIII. As fronteiras e limites do mundo se dissolvem e eclode a Revolução Industrial, a qual se desenvolve com “a subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química na indústria e na agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios [...]”. (MARX; ENGELS, 2002, p. 44)

Nesse contexto, a educação ou, como nos dizeres da época, a instrução, passa a ocupar um sentido teórico-prático mais acentuado para as esferas política, social, cultural e sobretudo econômica, inserindo a necessidade de modificações nos processos educativos, como constata Manacorda:

na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa. (MANACORDA, 1992, p. 249)

Soma-se a isso o que Carvalho (1998) aponta como elementos que integram e conformam as novas dinâmicas de produção e reprodução social, entre eles a composição familiar e rede de parentesco, regras de ocupação de território, a instituição de estruturas políticas.

E ainda a relevância da ciência, técnica e tecnologia¹ que passam a atender as requisições de expansão da produção e capacidade de circulação de mercadorias, ampliando exponencialmente a apropriação e concentração da riqueza socialmente produzida, na mesma dimensão que aumenta as desigualdades, misérias e exploração da classe trabalhadora.

Isto posto, destacam-se dois elementos importantes na configuração do sentido de educação nesse período em que se consolida a indústria e a economia de mercado, sendo: a) laicidade e democratização da instrução, na medida em que é entendida como direito de todo o povo, a ser provido pelo Estado de forma gratuita; b) a relevância da ciência sobre a linguagem e literatura, tendo vínculo e

¹ Considerando Frigotto (2006, p. 255), entende-se que a ciência, técnica e tecnologia formam uma unidade no diverso.

² Para definir o conceito de aparelho privados de hegemonia utilizou-se a definição de Schlesener

impacto direto sobre as relações sociais e de produção. (MANACORDA, 1992, p. 252)

Cabe esclarecer que a centralidade que o Estado passa a assumir na oferta e regulação da educação escolar e sua atividade no âmbito econômico possui muitas teses, as quais foram se modificando e alterando os significados político-social e as suas funções imanentes. Algumas teses sobre o Estado, mesmo que apresentadas de forma breve e fornecem mais subsídios para as correlações de categorias centrais na discussão proposta pela pesquisa.

Primeiramente destaca-se a concepção organicista, que foi fortemente aderida no período Medieval e que mais tarde, no século XIX, Hegel sintetiza de maneira mais extrema, como sendo o Estado uma entidade de supremacia absoluta, de racionalidade pura, perfeita e autossuficiente, elevando-o à transcendência e igualando-o a Deus.

Já para Hobbes, o Estado é o poder que controla e apazigua os homens em seus instintos naturais e de rebeldia, por meio de instrumentos forçosos, leis impositivas. Defende que é preciso contratualizar as regras que restringem o direito natural de cada indivíduo assegurar sua vida, para que assim seja possível viver em sociedade. (MARÇAL, 2009, p. 340-344)

Ainda com base na tese contratualista, o filósofo iluminista Rousseau explica o Estado como uma entidade criada pelos sujeitos, que pressupõem que a vontade geral do povo é garantida por excluir os extremos das vontades particulares, como um ato infalível e calculável. (ABBAGNANO, 2000, p. 364)

Na perspectiva liberal representada sobretudo por Jonh Locke, o Estado define-se como organização neutra, que está acima dos interesses de grupos ou classes e que tem como objetivo central o bem comum, através da premissa da igualdade jurídica. Esse discurso, ainda muito presente na atualidade, foi consolidado com o advento da Revolução Francesa, momento em que a burguesia se tornou a classe hegemônica e emergiu o Estado Democrático de Direitos.

Tais teses elencadas ignoram ou marginalizam a necessidade de historicizar o Estado, buscando desvelar suas mediações e contradições na realidade, ocorrendo o risco de recair em abordagens naturalistas, lineares e de neutralidade.

Isto, por sua vez, implica compreender o Estado permeado pelas disputas e interesses antagônicos entre as classes sociais, pela manutenção da propriedade privada dos meios de produção. Sobre isso, Marx e Engels rejeitam a ideia de que o

Estado materializa o interesse geral da sociedade, pois trata-se do mascaramento dos distintos interesses das classes, definidos a partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada, ou seja, “todas as lutas no âmbito do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc. etc., nada mais são do que formas ilusórias sob as quais são travadas as lutas efetivas entre as diferentes classes”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 29)

Acrescenta-se a essa leitura a discussão de Poulantzas (2000), que concebe o Estado como um campo de correlações de força. Afirma o autor que o Estado nasce a partir da propriedade privada dos meios de produção, das relações sociais de produção e da divisão da sociedade em classes sociais; porém, é preciso ir além da visão unilateral sobre seu significado, considerando suas complexidades, para que não seja reduzido a uma visão determinista e mecanicista, pois, segundo ele, “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, *mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas*”. (POULANTZAS, 2000, p. 143 – grifo do autor).

Cabe salientar que a materialidade do Estado, ressaltada por Poulantzas, firma-se no tripé composto pelas relações de classes e seus interesses difusos, pela parte institucional que se baseia nos aparelhos de ideologia e intervenção social e na parte legal, pelo judiciário. Esses, correlacionados dialeticamente, expressam-se em diferentes formas, como por meio de leis, regulamentações no âmbito econômico, medidas repressivas para o controle social, como também por políticas sociais públicas.

Além do entendimento de que o Estado é condicionado pelos interesses da classe dominante, Gramsci insere no debate um elemento importante para refletir a relação desse com a educação: a formação para o consenso. Sobre isso, Mochcovitch (1988) em seu livro sobre Gramsci e a escola diz que a

igualdade dá o fundamento moral do Estado e do Direito, que proporcionam aos cidadãos “iguais” o conhecimento dos seus direitos e deveres. É para isso que o Estado deve ser educador: é o conhecimento “adequado” dos direitos e deveres de cada um que “educa o consenso”, que produz a “vontade do conformismo”, que unifica a crença e a adesão numa ordem moral que justifica uma ordem política e esconde as diferenças e injustiças de uma ordem econômica. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 46)

Isso significa que a classe dominante precisa de aparatos que garantam sua hegemonia, que, nos termos de Gramsci, se materializa pela combinação do

domínio pela coerção e repressão e pela propagação de seus valores, os quais devem ser incorporados pela classe subalterna. Denota-se, assim, que o domínio econômico se “sustenta e se consolida pelo modo como a ideologia se institui como prática de poder”. (SCHLESENER, 2014, p. 52)

Quanto a isso, Gramsci destaca o papel imprescindível do Estado, ao afirmar que

cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é o de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais, como função repressiva e negativa, são as atividades mais importantes”. (GRAMSCI, 1991, p. 145)

No percurso realizado até aqui retratou-se o trabalho e educação até o momento histórico em que a classe burguesa, revolucionando todas as relações sociais, constituiu-se como a classe dominante, inaugurando uma nova sociabilidade. As relações sociais e de produção no capitalismo se complexificam, rompem (ou se associam conforme interesses e forças em disputa) com as barreiras do privado, das explicações mitológicas, do manual/artesanal/familiar, de pecaminosidade do trabalho e passa a converter as sociabilidades existentes em mais do que sistema produtivo, um modo de ser da humanidade.

O capitalismo não diz respeito apenas aos métodos e cálculos para obtenção de lucro pela classe burguesa, pois à medida que ele se estabelece, determina como engrenagens, para seu sucesso e perduração, a exploração, alienação, coerção, exigindo assim estruturas que formam o sujeito individual e coletivo para esse sistema.

É sob a proclamação da liberdade como princípio balizador das relações sociais que se consolida o modo de produção capitalista. Entretanto, Marx e Engels desconstruem o mito da liberdade anunciada pelo sistema capitalista, o qual

fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despuddorada e brutal. (MARX; ENGELS, 2002, p. 42).

Portanto, aceitando-se essas asserções de Marx e Engels, pode-se afirmar que a exploração está na base das relações sociais engendradas pelo capitalismo. Dado que a exploração está no cerne das relações que se desenvolvem nesse sistema de produção, Franco (1989, p.33) argumenta que o trabalho se concretiza como “o exercício de uma função produtiva a favor da acumulação do capital, [...] desloca-se de sua vinculação com a atividade humana e com o processo de humanização”, e se efetiva sob forma de exploração nas relações capitalistas de produção.

Dentro de um modelo econômico baseado na exploração e desvinculado do processo de humanização, o trabalho deixa de ser considerado atividade substancial dos seres humanos e passa a ser estreitado a uma determinada forma de compra e venda da força de trabalho. Uma das consequências dessa dinâmica, como argumenta Frigotto (2009, p. 176), consiste no fato de que “o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzida a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento”. Dessa redução ideológica resulta, ainda conforme esse autor, que atividades como cuidar de casa e dos filhos não sejam considerados pelo senso comum como trabalho.

Nesta dissertação, entende-se que o trabalho não pode ser limitado às formas específicas que assume em determinado período histórico, ou ainda como sinônimo de emprego ou formatos regulamentados e assumidos como alternativas de sobrevivência da classe trabalhadora frente às determinações do modo de produção capitalista. Acredita-se que é pelo trabalho que o indivíduo se constrói como ser social e media todas as dimensões da sociabilidade humana. Conforme Ciavatta (2005):

O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. (CIAVATTA, 2005, p. 3)

Em linhas gerais, ficam evidentes duas concepções distintas de trabalho: uma em que, imbricado com a educação, é tido como mediador da plena realização das potencialidades humanas; e outra, que é restrito “nas suas formas históricas de

sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista”. (CIAVATTA, 2005, p. 4)

Da mesma forma, verifica-se que a educação – apesar da coexistência de diversas tendências – pode ser analisada por duas concepções gerais: a que assume sentido na unidade com o trabalho, responsável por atribuir humanidade; e outra, majoritariamente identificada com a escola, que estabelece processos formativos determinados pelas necessidades produtivas e ideológicas, de acordo com o modo de produção em voga.

Isso significaria dizer que, em tempos em que trabalho e educação são conformados pela propriedade privada, divisão do trabalho e luta de classes, tendo aparelhos privados de hegemonia² formando para a naturalização da exploração, da submissão de uma classe a outra, e para aceitação da desigualdade como forma de ser em si da sociedade, o trabalho como princípio educativo é impossível no modelo social vigente?

Na tentativa de responder a essa questão, Tumolo (2005), a partir da discussão que traça sobre a contradição entre trabalho concreto e trabalho produtivo de capital, afirma que “na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana”. (TUMOLO, 2005, p. 256)

Já Franco (1989) adverte sobre o risco de considerar o trabalho como princípio educativo no sistema capitalista, visto que o trabalho é regido e formatado para atender aos anseios de acumulação de capital, em medidas cada vez mais insanas para obtenção de lucro. Assim, entende que “a única possibilidade de encarar o trabalho como princípio educativo é associando-a à concepção de

² Para definir o conceito de aparelho privados de hegemonia utilizou-se a definição de Schlesener (2007), em que, com base em Gramsci, define como sendo “a sociedade civil é o conjunto de organismos chamados privados e que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade, trata-se do conjunto de instituições (também denominados de aparelhos privados de hegemonia), nas quais se elaboram as concepções de mundo pelas quais a sociedade se representa a si mesma (suas lutas e aspirações), onde se organizam os grupos sociais e se realiza a direção política e cultura da sociedade. Estas organizações da sociedade civil, chamadas privadas, porque são relativamente autônomas em relação à sociedade política, só surgem ou assumem esta função com as revoluções democrático-burguesas, pela organização dos Estados modernos e a intensificação das lutas sociais. São instituições que nasceram a partir da correlação de forças sociais que geraram estes novos Estados da ampliação da participação política dos cidadãos, dos novos conflitos sociais ligados ao desenvolvimento do modo de produção capitalista: sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação de massa [...], bem como o sistema escolar, as igrejas e universidades, organizações antigas que se adaptaram à nova situação”. (SCHLESENER, 2007, p. 28-29)

atividade laboral vista como uma prioridade inalienável do indivíduo humano”. (FRANCO, 1989, p. 33)

Autores como Saviani (2007), Frigotto (2006, 2009) e Ciavatta (2005) expressam a necessidade de trilhar esse debate superando a visão pragmática que reduz o trabalho a configurações determinadas em cada tempo histórico, além de enfatizarem a categoria contradição como central para tratar desse tema.

Assevera Ciavatta (2005) que o trabalho permanecerá sendo a essência fundante da vida humana, pois

o que muda é a natureza do trabalho, as formas de trabalhar, os instrumentos de trabalho, as formas de apropriação do produto do trabalho, as relações de trabalho e de produção que se constituem de modo diverso ao longo da história da humanidade. (CIAVATTA, 2005, p. 1)

Corroborando com essa perspectiva a afirmativa de Frigotto (2009), quando diz que o trabalho apreendido como “processo que cria e recria o ser humano, ele não é redutível às formas históricas, sob as sociedades de classe que cindem o gênero humano, ao trabalho escravo, servil e capitalista”. (FRIGOTTO, 2009, p. 190)

O que significa dizer que o trabalho sob as formas de ser no capitalismo não anula seus sentidos latentes, contraditórios e de resistência, pois, “sob o capitalismo, o trabalho se transforma predominantemente em trabalho alienado, mas não se reduz a ele”. (FRIGOTTO, 2006, p. 242)

Diante disso, é preciso estar atento para o movimento da realidade e como o trabalho e educação se expressam nessa dinâmica, a fim de não incorrer no obscurecimento das contradições que permeiam essa relação, ignorando as possibilidades dentro dela para a luta contra-hegemônica.

Para tanto, Frigotto (2009), em seu estudo sobre a polissemia da categoria trabalho, alerta que estudos que subjagam o reconhecimento das contradições em nome da imanência e ortodoxia podem

congelar a saturação histórica das categorias e conceitos e, com isso, o legado fundamental de Marx de perquirir a relação do estrutural e conjuntural no tempo e no espaço, nas mediações e contradições singulares, particulares e universais da realidade que queremos compreender; e, por outro, *conduzir ao imobilismo no plano da práxis*, ponto nodal da luta de classes para a *superção* das relações sociais capitalistas. (FRIGOTTO, 2009, p. 171 – grifos nossos)

Ademais, leituras descoladas do movimento contraditório e dialético da

realidade acabam por robustecer teses como a de naturalização do modo de ser do capitalismo, do fim do trabalho e da história, em que prevalecem posições conservadoras e pós-modernas.

Reitera-se com isso que não se trata da utilização da categoria contradição de forma indiscriminada, mas a partir de mediações com a totalidade histórico-social. Portanto, cabe indagar: se no tempo presente, no solo do capitalismo, não é possível desbravar novos caminhos, quem fará a história da revolução da classe trabalhadora? Se não agora, quando?

Dessa forma, apesar do caráter alienante que capitalismo incide sobre o trabalho e a “cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho”, nesse mesmo capitalismo pode haver os elementos que potencializam a travessia para outro processo de socialização humana, em que seja eliminada a divisão social do trabalho e a divisão das sociedades de classes. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Portanto, apesar do poder hegemônico do sistema capitalista em todas as dimensões da vida humana, ele enfrenta resistências. Em meio às barbáries próprias desse sistema, a classe trabalhadora não é passiva ou estática. A luta de classes é permanentemente um campo de batalhas em que estão sendo construídos e disputados projetos societários que modificam radicalmente suas formas de sociabilidade. Assim,

trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e no qual o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente, projeto que se contrapõe à forma capitalista de produção e aponta para a constituição de novas relações sociais e de um projeto de homem novo. Trata-se de opor-se a uma visão reducionista, utilitarista, atrofiadora e, essencialmente, restritiva de formação humana. (CIAVATTA, 2005, p. 4)

Considerando que a base do novo é talhada no velho, a educação, mesmo submetida a todas as determinações do modo de produção capitalista, que traz os valores e visão de mundo da classe dominante, contraditoriamente se constitui como um dos campos privilegiados para a potencialização do pensamento crítico e fecundo para novos tempos.

2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

O quadro de devastação deixado pela Segunda Guerra Mundial foi terreno propício para a consolidação do fordismo/taylorismo como modelo de organização produtiva do capital, que possibilitou sua oxigenação, como pode ser verificado na explicação de Antunes, que entende o binômio fordismo/taylorismo

como sendo expressão do sistema produtivo e seu respectivo processo de trabalho que dominou a grande indústria capitalista ao longo de boa parte do século XX, fundado na produção em massa, responsável por uma produção mais homogeneizada. Este binômio caracterizou-se pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além de fundar-se no trabalho parcelar e fragmentado, com uma linha demarcatória nítida entre elaboração e execução. Desse processo produtivo e de trabalho centrado na grande indústria concentrada e verticalizada expandiu-se o operário massa, o trabalhador coletivo das grandes empresas fortemente hierarquizadas. (ANTUNES, 1999, p. 90)

Do período que vai do pós-Segunda Guerra até fins dos anos 1960, pode-se dizer que o modo de produção capitalista calcado no fordismo/taylorismo viveu sua “fase de ouro” nos países centrais do capitalismo (Estados Unidos e países da Europa Ocidental).

Já nos fins dos anos 1960, mas sobretudo a partir de 1973, o modelo fordista/taylorista se mostra incapaz de enfrentar a forte crise estrutural que assola os países capitalistas. Sua rigidez não condizia com a emergência da realidade que ora se apresentava e demandava uma nova forma de acumulação de capital, mais flexível e com maior capacidade de expandir-se espacialmente.

Isso desencadeou novos desafios ao capital, que precisou reorganizar sua forma e métodos. Assim, “a indústria redirecionou suas estratégias de padronização em longa escala para crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos”. (PINTO, 2010, p. 44)

Esse processo, convencionado como reestruturação produtiva, possui diversas nuances, mas uma que é consenso é “a de que a reestruturação produtiva se expressa pela adoção das novas tecnologias, que se articulam com as novas formas de organização e de gestão da produção, e se baseia fundamentalmente no modelo japonês – o toyotismo”. (SANTOS, 2006, p. 189)

A ascensão desse novo modelo de reestruturação do capital terá enorme impacto no mercado de trabalho, que passará por uma radical recomposição, configurando novas relações de trabalho. Esse novo cenário é caracterizado intensamente pela forte volatilidade do mercado, aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro.

Antunes (1999) sustenta que passa a predominar nesse novo cenário o modelo toyotista de produção flexível e, portanto, mais adaptável para a nova configuração do capital. Em suas palavras,

O toyotismo ou o modelo japonês pode ser entendido, resumidamente, como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, no pós-Segunda Guerra, sendo que ela basicamente se diferencia (em maior ou menor intensidade) do fordismo nos seguintes traços: 1) é uma produção mais diretamente vinculada aos fluxos da demanda; 2) é variada, bastante heterogênea e diversificada; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade e flexibilidade de funções, na redução das atividades *improdutivas* dentro das fábricas e na *ampliação e diversificação das formas de intensificação da exploração do trabalho*; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque, que no toyotismo deve ser mínimo. Enquanto na fábrica fordista cerca de 75% era produzido no seu interior, na fábrica toyotista somente cerca de 25% é produzido no seu interior. Ela *horizontaliza* o processo produtivo e transfere a “terceiros” grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela. (ANTUNES, 1999, p. 90 - grifos do autor)

Essa reestruturação produtiva pós-fordista será sinônimo da “destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha, da qual o desemprego estrutural é o maior exemplo”, que gerará “uma aguda destrutividade” que expressa a crise estrutural contemporânea. (ANTUNES, 1999, p. 91)

As consequências mais prementes são a destruição da força humana dos trabalhadores: destrói-se força humana que trabalha e arruinam-se direitos sociais. Nesse novo quadro, uma enorme quantidade de trabalhadores torna-se descartável, nada mais que mera mercadoria que serve apenas para atender o “circuito reprodutivo do capital”. (ANTUNES, 1999, p. 92)

Ao provocar a precariedade do trabalho e deixar os trabalhadores em situação de vulnerabilidade, a reestruturação produtiva propicia elementos suficientes para o império da superexploração, pois como diz Pinto (2010),

nas condições dadas pela rápida transformação tecnológica e pela alta concorrência capitalista em níveis globais, nenhuma esfera do trabalho social (das artes mais intelectualizadas às mais manuais) está privada da intensa e degradante exploração das capacidades humanas, em prol de uma acumulação de riquezas despótica e cada vez mais desterritorializada, sem finalidades ou mesmo padrões de uso coletivos, o que atesta a extrema desigualdade entre setores econômicos, regiões e países, paralelamente ao incrível número de doenças do trabalho” (PINTO, 2010, p. 11)

Outro fator decisivo para a eficiência da reestruturação produtiva foi a implantação de políticas neoliberais, cujos principais interlocutores são organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial), empresas multinacionais e governos nacionais.

Na introdução da obra *O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global*, de Noam Chomsky (2002), Robert W. McChesney afirma que “o neoliberalismo é o paradigma econômico e social que define nosso tempo”. (CHOMSKY, 2002, p. 7). O modelo neoliberal prevê um Estado mínimo, já que seus ideólogos argumentam que o Estado, por natureza, atrapalha o desenvolvimento social. Nessa perspectiva, apenas os empreendedores mais aptos devem ser premiados, uma vez que apresentam ideias inovadoras e que se coadunam com as demandas do capital.

Mance (1998) defende que o neoliberalismo vai se estabelecer sistematicamente no final dos anos de 1980, como ilustra passagem abaixo:

A recente renovação do liberalismo ocorreu para satisfazer as necessidades da internacionalização e concentração dos capitais sob hegemonia dos mega-conglomerados. O conjunto de medidas econômicas dessa atualização, que retoma teses da doutrina neoliberal reorganizada nos anos 30, foi organicamente sistematizado no final dos anos 80, recebendo em seguida a denominação de Consenso de Washington. (MANCE, 1998, p. 57)

O Consenso de Washington consiste no receituário que sistematiza organicamente o modelo neoliberal e que é imposto aos países em desenvolvimento, como o Brasil. São dez as proposições: 1) disciplina fiscal; 2) priorização nos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) liberalização financeira; 5) regime cambial; 6) liberalização comercial; 7) investimento direto estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulação e; 10) propriedade intelectual.

Assim, o neoliberalismo concretiza o novo modo de acumulação flexível e conseqüentemente acentua o caráter excludente e exploratório das sociedades

capitalistas, intensificando a precarização do mundo do trabalho e também a superexploração dos trabalhadores, que cada vez ficam mais fragilizados. Nessa direção, Alves argumenta que

a precarização do trabalho expõe a condição de precariedade latente. O processo de precarização do trabalho, que aparece sob o neologismo da flexibilização do trabalho, impõe-se não apenas por meio da perda de direitos e do aumento da exploração da força de trabalho, por meio do alto grau de extração de sobre trabalho de contingentes operários e empregados da produção social. A precarização do trabalho se explicita por meio do crescente contingente de trabalhadores desempregados supérfluos à produção do capital. (ALVES, 2007, p. 26)

2.2.1 Ciência e tecnologia: entre determinismos e determinações

Ao longo da história, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia marcou grandes alterações nos modos de produção e nas relações sociais como um todo, consideradas como operadoras do progresso para as sociedades. Contudo, no contexto da reestruturação produtiva, o que se observa é que as velozes mudanças tecnológicas (biotecnologia, informática, robótica, nanotecnologia), decisivas para a implantação do novo modelo produtivo, não tem significado a satisfação das necessidades humanas, mas sim tem se estabelecido “cada vez mais como forças produtivas do capital contra o trabalhador”, intensificando o processo de barbárie e desumanização. (FRIGOTTO, 2006, p. 250)

Em nível macroestrutural, verifica-se que as inovações tecnológicas estão concentradas em países industrializados, os quais devido “sua superioridade econômica e tecnológica, ditam as regras para todos os países atingidos pela expansão do mercado capitalista” (CARVALHO, 1998, p. 95). Com isso, se evidencia a relação de dominação e submissão entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Segundo Ciavatta (2005), fica evidente a desproporção entre as classes sociais quanto ao usufruto dos avanços tecnológicos, pois

não obstante o universo maravilhoso da ciência e da técnica no mundo, hoje, não obstante toda riqueza gerada que, supõe-se, deve facilitar a sobrevivência do ser humano, temos de reconhecer que há uma extrema desigualdade na distribuição desses benefícios e, também, das formas

históricas de trabalhar, de produzir esses bens. A introdução dos avanços tecnológicos (em termos de máquinas e equipamentos, do desempenho de funções diferenciadas, do uso de sementes geneticamente modificadas – todos frutos de relações sociais e não apenas questões técnicas), a distribuição das tarefas, as opções sobre o tempo livre, o estudo e o lazer trazem novas questões para discussão dos processos humanizadores no trabalho. (CIAVATTA, 2005, p. 3)

Assim, fica explícito que a ciência e tecnologia tem sido estratégicas para o abismo entre a classe detentora do capital e a massa de trabalhadores, isto é, a tecnologia tem seu potencial criativo e de respostas às necessidades sociais reduzido à sua utilização aos interesses de um seletivo grupo.

Com isso, ciência e tecnologia configuram-se como forças de dominação do capital, disseminadas ideologicamente como “autônomas das relações sociais de produção, de poder e classe”. (FRIGOTTO, 2006, p. 243). Porém, cabe advertir para o risco, por outro lado, de demonizá-las, descartando-as como se fossem avessas aos projetos societários não hegemônicos.

Nesse sentido, como explicam Lima Filho e Queluz (2005), ciência e tecnologia são

construções sociais complexas, forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social. Como processo social, participam e condicionam as mediações sociais, porém, não determinam por si só a realidade, não são autônomas, nem neutras e nem somente experimentos, técnicas, artefatos ou máquinas; constituem-se na interação ação-reflexão-ação de práticas, saberes e conhecimentos: são, portanto, trabalho, relações sociais objetivadas. (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p. 20)

Pautando-se nessa perspectiva, nas contradições e no movimento dialético da realidade, entende-se que tais construções são produções humanas, e como tais estão permeadas pelo potencial de dar condições para a “ampliação do trabalho livre, dilatador da emancipação e da criatividade humana”. (FRIGOTTO, 2006, p. 243)

Em outros termos, é preciso reconhecer que o desenvolvimento científico e tecnológico é expressão do acúmulo sócio-histórico da humanidade, e como tal, não se pode recusar

o desenvolvimento tecnológico e a modernização dos meios de produção da atualidade e muito menos embarcar na apologia romântica da exaltação do passado. Ciência e tecnologia não são apenas criação e experimentação de novas técnicas, processos e produtos; são conquistas históricas que atuam na organização e desenvolvimento das forças produtivas e se constituem em precioso patrimônio cultural da humanidade.

A transformação do processo de trabalho, desde sua base na tradição até sua base na ciência, não é apenas inevitável como também necessária para o progresso e emancipação dos homens. (FRANCO, 1989, p. 32)

Todavia, a realidade concreta aponta que é preciso considerar as mudanças fundamentais nas relações de produção, fecundas pelos avanços do desenvolvimento da ciência e tecnologia, pois isto “reflete-se nas exigências de qualificação profissional e nos padrões educacionais demandados pelos estudantes trabalhadores”. (FRANCO, 1989, p. 32)

Saviani (2003) corrobora com essa perspectiva, evidenciando que o desenvolvimento material – avanço científico e tecnológico – tem colocado novas exigências para a configuração dos processos formativos destinados aos trabalhadores. O autor afirma assim, que o empresariado requisita a “capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante”. (SAVIANI, 2003, p. 149)

2.2.2 Relações entre trabalho e educação dos trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva

Após a crise da década de 1970, marcada pela crise do petróleo o capital se reinventa. No marco da mundialização, radicaliza a premissa de que o parâmetro ordenador de todas as relações é o mercado.

Na atualidade, em tempos de capital flexível e desregulamentação do trabalho, o que se anuncia para os trabalhadores é o trabalho de *home-office*, *freelancers*, empreendedorismo, prestação de serviços, adornado por *slogans* como: “você pode ser seu próprio chefe e administrar sua rotina, sem mínimo de horas ou dias para trabalhar”.

As empresas investem em políticas de “valorização” de capital humano, buscando ressignificar as reais relações de classes. Isso significa que os trabalhadores, “na produção flexível, são estimulados a socializar seu saber sob a ideologia de terem patrões e empregados (chamados de ‘colaboradores’) os mesmos interesses na produtividade e na competitividade da empresa.” (CIAVATTA,

2005, p. 3)

Essa nova sociabilidade que inaugura o capital, ao tempo em que gera o desmonte de direitos sociais, aumenta o desemprego, a precarização das condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora, a fragmentação de organismos coletivos de defesa de direitos, a intensificação da exploração do trabalho, e torna mais complexo e desafiador a explicitação dos antagonismos de classe, pois

dissemina uma nova semântica da qual estão notavelmente ausentes termos como capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade. E o faz com o apoio muitos intelectuais, de tecnologias mercadológicas e de poderosos meios de comunicação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 67)

Todavia, a aparência de um “capitalismo solícito”, mais ameno, colaborativo, se inscreve de forma intencional, seja pelo discurso de responsabilidade social e sustentável, seja pela implementação de políticas públicas de transferência de renda. Ainda assim, não são medidas capazes de alterar “minimamente o caráter absolutamente desumanizante do sistema do capital”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 98)

Assim, sobre as bases das mudanças tecnológicas e das novas tendências de organização do trabalho a partir da combinação da política neoliberal com a reestruturação produtiva, exige-se que a classe trabalhadora se ajuste ao “novo perfil da força de trabalho”. (SANTOS, 2006, p. 191)

Diferentemente do modelo fordista/taylorista, que se baseava na produção em massa, fragmentada, com distinção bastante marcada entre as esferas de execução e gerência e com ênfase na hierarquia, com a reestruturação produtiva as empresas passam a exigir trabalhadores mais qualificados, por conseguinte com maior nível de escolaridade, a fim de ampliar sua competitividade. Estas exigências passam a edificar-se no tripé qualidade, eficiência e produtividade, e estabelecem como sendo o trabalhador ideal aquele que tenha

iniciativa, equilíbrio, acessibilidade e facilidade no trabalho em equipe, raciocínio ágil, e sobretudo, responsabilidade para com os compromissos da empresa, dentre outros aspectos que vêm se conformando dentro do ambiente do trabalho. (PINTO, 2010, p. 80)

Repousa nesse discurso da necessidade de um novo tipo de trabalhador, adaptável e flexível, o engendramento de um ideário formativo para os trabalhadores que afirme “as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e

empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 62)

Para cumprir esses requisitos, as relações de trabalho são reorganizadas e balizadas por fundamentos que inauguram procedimentos e metas para a otimização de recursos, bem como para a ampliação dos níveis de acumulação de capital. É nesse contexto que a qualidade total passa a ser amplamente difundida como uma filosofia a ser adotada pelas empresas. Trata-se, sem dúvida, de um poderoso discurso que penetrou e se consolidou nas mais diversas esferas da sociedade, notadamente nas que se referem ao mundo do trabalho, nas quais o termo “qualidade total” é usado com absoluta positividade.

Segundo o Portal Administração³, por exemplo, a qualidade total tem com finalidade última a melhoria contínua e, para tanto, se configura como “uma opção para a reorientação gerencial das organizações, tendo entre seus princípios fundamentais o foco no cliente, o trabalho em equipe através da delegação e a busca constante pela solução de problemas e erros”. (BEZERRA, 2015, p. 3)

Outra definição que vai ao encontro da exposta acima é apresentada no artigo “Qualidade Total – conceito e evolução”, de João Carlos Batista (2018), publicado no *website* Treinar – Gestão Empresarial (<http://www.treinarvirtual.com.br/>). Nesse documento, afirma-se que o objetivo da qualidade total é

o compromisso com a padronização e melhoria do processo de qualidade de toda a empresa através da investigação do processo produtivo visando a identificação e eliminação de causas de problemas que afetam a qualidade, eliminação do desperdício, estimulação do trabalho em equipe, valorização dos resultados e dos colaboradores envolvidos, e satisfação das necessidades e expectativas dos *stakeholders* (clientes internos e externos, empregados, acionistas, fornecedores e sociedade em geral), criando um clima de inovação para a melhoria contínua da qualidade. (BATISTA, 2018, p. 1)

Definições como essas são recorrentes em *sites* de administração e de treinamento de Recursos Humanos. O mantra se perpetua e está entranhado em várias esferas da sociedade, como afirmado anteriormente. Contudo, isso não

³ O Portal Administração está na internet (<https://www.portal-administracao.com/>) desde outubro de 2013, conforme informação do próprio site, e tem como principal objetivo suprir as necessidades de estudantes de administração e de profissionais dessa área e afins, por meio de materiais para *download*, além de colunas temáticas de administração, logística, carreira, finanças, *marketing*, entre outras.

significa que não exista contraponto crítico a essa glorificação da qualidade total. Antunes (2010), por exemplo, afirma que a qualidade total é uma falácia, pois se trata na realidade do enxugamento das empresas e do encurtamento da duração das mercadorias, a fim de expandir a circulação destas e conseqüentemente aumentar as taxas de lucro. Os discursos sobre a tão propalada qualidade total ocultam

a necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando a aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com a "qualidade total" seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado. (ANTUNES, 2010, p. 4)

Vista pela perspectiva crítica adotada por Antunes, a qualidade total é um poderoso dispositivo a serviço do capital, uma vez que se configura uma nova dinâmica sobre o trabalho. A partir do uso de técnicas de gestão modernas da força de trabalho, enfatiza-se o

trabalho em equipe, das "células de produção", dos "times de trabalho", dos grupos "semi-autônomos", além de requerer, ao menos no plano discursivo, o "envolvimento participativo" dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado" (ANTUNES, 2010, p. 6)

A nova dinâmica do mundo do trabalho, em que a qualidade total funciona como o núcleo, requer trabalhadores multifuncionais, adaptáveis, capazes de se envolver de forma ativa e participativa na produção de bens da empresa, embora tudo isso se traduza em trabalho alienado, como frisa Antunes (2010), os trabalhadores devem ter como atributo diferencial a polivalência, eles devem dominar e desempenhar atividades de "execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades" (PINTO, 2010, p. 46).

A polivalência corresponde, portanto, para além dos conhecimentos técnicos, a capacidade de adaptabilidade, flexibilidade, multifuncionalidade, frente às situações imprevisíveis, de pressão, rotatividade e de constantes mudanças no mercado de trabalho.

Para atender a isso, passa-se a difundir que os trabalhadores empregáveis ou atrativos são aqueles que possuem competências individuais, capazes de

potencializar os resultados das empresas. Em síntese.

Saber ouvir, colocar-se no lugar do outro, ser equilibrado, ou seja, ser explorado, ouvir humilhações no trabalho e ficar quieto, superar metas, vencer desafios, resolver situações difíceis, ser comunicativo, atuar com agilidade em suas ações no trabalho, ser comprometido, vestir a camisa, ser dócil, aceitar passivamente as mudanças, enfim, o mercado de trabalho procura um super-homem ou uma supermulher que dê conta de todas as situações e problemas e que aceite as regras do jogo sem pestanejar, sem criticar, sendo passivo diante das injustiças cometidas nas empresas. (BATISTA, 2015, p. 215)

Esse superempregado, com inúmeros atributos, serve de modo modelar aos propósitos do capital, como esclarecem Batista (2015) e Antunes (2010). Entretanto, não são leituras críticas como essas que têm alcançado trabalhadores e trabalhadoras, mas sim discursos que enfatizam a positividade da polivalência, da qualidade total e seus atributos hiperpositivos. E como atender às demandas do mercado de trabalho? Como atingir esse grau de excelência que se busca atualmente? A resposta dada pelo capital é: qualificando-se. O trabalhador é o responsável por essa busca. É ele quem deve investir em si próprio, esquadrinhar o mercado de trabalho, ver que perfil de “colaborador” tem mais chance no campo competitivo e acirrado do mercado.

Tal pressuposto é facilmente comprovado por inúmeras reportagens veiculadas pelos meios de comunicação (TV, rádio, *internet*), sobretudo em épocas de altas taxas de desemprego. Especialistas são chamados a explicar formas de se sobressair em tempos de crises, e invariavelmente a qualificação profissional é apontada como a principal saída.

Fica nítido esse apelo às competências na análise de reportagens como a do jornal O Globo, em sua versão online, sobre o título “O perfil e os desafios dos profissionais do futuro”. Nela, a especialista em Gestão de Recursos Humanos Karin Parodi afirma que

o "funcionário do futuro" precisa trazer resultados esperados num mercado cada vez mais imprevisível:

- É imprescindível a busca constante pela atualização, educação continuada e o autoconhecimento. O profissional que conhece suas habilidades, competências e pontos fortes consegue maximizar suas potencialidades e, desta forma, trazer os resultados que a empresa espera.

[...] cultivar constantemente a inteligência emocional também é fundamental, pois alia a capacidade de se motivar e persistir diante de frustrações, procurando conhecer e lidar com as próprias emoções.

É papel de cada profissional buscar a consolidação de conhecimentos, além de manter-se capacitado para assumir novos desafios. (apud LUQUES, 2011,s/p)

Jacqueline Resch, da Resch Recursos Humanos, complementa:

as empresas buscam profissionais atentos com as demandas do contexto, capazes de empreender ações que respondam a estas demandas, com alta dose de flexibilidade e com capacidade de lidar com situações instáveis e estressantes. Buscam cada vez mais pessoas abertas ao novo, pró-ativas, que entreguem resultados e que exerçam papel ativo no seu próprio desenvolvimento. (apud LUQUES, 2011, s/p)

A ênfase nas competências traz uma problematização importante na discussão conceitual entre esta e a definição de qualificação, principalmente para a reformulação dos parâmetros de educação ofertada para os trabalhadores – a partir daqui tratada no recorte da educação profissional formal.

A perspectiva crítica do conceito de qualificação elaborado no século XX, que tem como referências centrais Georges Friedmann e Pierre Naville, propõe a discussão da qualificação como um processo complexo e combinado entre as dimensões conceitual, social e experimental e, portanto, demarcada historicamente na dinâmica da realidade. Com a incidência de um modelo de noção de competência que valoriza em maior grau a dimensão experimental, ela é descontextualizada.

Como explica Ramos (2002), “a competência expressaria coerentemente essa dimensão [experimental], pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras”. (RAMOS, 2002, p. 402)

A noção de competência, inscrito no modo de produção vigente, se expressa de forma estreita, como demonstram Ferreti e Silva Júnior:

o modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torne responsabilidade individual, desde a empregabilidade [...], até a definição dos negócios com que o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salários, viagens, benefícios de ordem diversa etc. A pedra de toque para essa carreira individual, da qual o sujeito se torne gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada. (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 52-53)

Assevera também esse entendimento a definição de competências como “a forma funcionalista com que o capital arquiteta a participação manipulatória do trabalho – polivalente e multifuncional – capturando sua subjetividade, levando ao extremo a alienação e o estranhamento do indivíduo e fetichismo social”. (BATISTA, 2004 apud BATISTA, 2015, p. 215).

Verifica-se, assim, que não se trata mais apenas da extração da força de trabalho física. O capital passa a exigir o trabalhador de “corpo e alma”: a pressão, o estresse, a concorrência, são ameaças diárias aos que ainda conseguem se manter no emprego, travestidos de práticas motivacionais e estimuladoras. Diante disso, o estudo de Dejours (1999) contribui para desvelar esse quadro desumano e denunciar os altos índices de problemas de saúde mental que acometem muitos trabalhadores, problemas estes decorrentes do

sofrimento dos que temem não satisfazer, não estar à altura das imposições da organização do trabalho: imposições de horário, de ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e diploma, de experiência, de rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos [...] e de adaptação à “cultura” ou à ideologia da empresa, as exigências do mercado, às relações com os clientes, os particulares ou o público etc. (DEJOURS, 1999, p. 28)

É importante observar que, com o redimensionamento do conceito de qualificação, em que a noção de competência passa a ser o princípio central, tem-se a criação de um sustentáculo ideológico poderoso, forjado para que as pessoas individualizem a responsabilidade para si do seu sucesso ou fracasso, sem correlacionar a sua condição às determinações do sistema capitalista. Perpetua-se o mito de que a qualificação profissional assegurará o emprego, relacionando de forma dependente e condicionada a empregabilidade com a busca de aquisição por parte dos indivíduos das competências técnicas e comportamentais, que os tornem competitivos e empregáveis. Conseqüentemente

a concepção de educação como forma de garantir a inserção no mercado de trabalho ou mesmo possibilitar a ascensão profissional generalizou-se na sociedade responsabilizando os trabalhadores por sua condição de precariedade, de desemprego e também de sua rotatividade de trabalho. Ou seja, o trabalhador é responsabilizado por suas condições de subemprego ou por estar trabalhando em condições degradantes, com extensa jornada e muitas vezes sem direitos” (BATISTA, 2015, p. 212)

Já aos desempregados cabe buscar se requalificar para se tornar o produto

que o mercado quer, ou ainda, inovar e empreender em outras frentes de trabalho que lhe garantam a sobrevivência.

Kuenzer (2007) também contribui para a desmistificação da relação qualificação e empregabilidade, uma vez que afirma que o que determina a incorporação ou não do trabalhador são as demandas do sistema produtivo. Assim,

o que determina a inclusão na cadeia, portanto, não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria. Daí o caráter 'flexível' da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriores desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (KUENZER, 2007, 494)

Diante da ênfase numa formação polivalente, conforme modelo do capital, questões muito concretas e pertinentes acabam sendo ignoradas tanto por trabalhadores quanto por educadores. Por exemplo: onde atuarão todos esses trabalhadores hiperqualificados? Haverá demandas de emprego para todos? Ademais, o discurso que destaca a centralidade da capacitação dos trabalhadores como forma necessária e indiscutível, tanto para sua empregabilidade como também para tornar o Brasil um país realmente competitivo, é questionado por Ferreti e Silva Júnior, quando lembram que

evidenciaram que as economias asiáticas, alçadas entre nós à condição de parâmetros em termos econômicos e educacionais pelos discursos que fazem apelo à centralidade da educação para o desenvolvimento econômico, dependem muito mais de outras mediações que a da educação para serem competitivas e encontrarem espaço no mercado global. (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 50)

Contudo, o poder desse discurso pode ser medido pela forma como é incorporado por aqueles que estão à procura de empregos. À guisa de exemplo, tome-se a reportagem "Falta de qualificação é o principal fator de desemprego, diz IPEA", publicada pelo portal do jornal O Globo (2011). A matéria reproduz partes de pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em que os entrevistados apontam os principais fatores que acreditam explicar o desemprego. Para 37,7% dos desempregados, a qualificação é fundamental para o acesso ao mundo do trabalho. Em outras palavras, quase 40% daqueles que estão fora do

mercado de trabalho admitem que lhes faltou a devida qualificação profissional⁴.

A percepção de que a qualificação profissional explica em boa medida a empregabilidade (ou, na falta dela, o desemprego) é notável também entre o público que busca cursos técnicos de nível médio. A procura pela oferta dessa modalidade de educação profissional expressa a crença e a expectativa de que se trata de meio eficaz de inserção no mercado do trabalho. Para corroborar essa afirmação, recorreremos a resultados de pesquisas realizadas em duas dissertações de mestrado que, mesmo não tendo como objetivo principal estabelecer relação entre formação profissional e emprego, oferecem elementos que comprovam essa relação, segundo o ponto de vista de estudantes.

Em sua dissertação “Permanência e abandono escolar na educação profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul”, Alexandra Joelma Dal Pizzol Coelho (2014) analisa, tendo como parâmetro a visão de estudantes e ex-estudantes das respectivas instituições, os motivos desses indivíduos permanecerem ou abandonarem os cursos técnicos concomitantes ou subsequentes na área da indústria. No quadro em que sintetiza os motivadores para a permanência desses estudantes em seus respectivos cursos, Coelho (2014, p. 84) demonstra que 68,9% afirmam que a busca de novos conhecimentos foi decisiva, enquanto 68,5% mencionam a boa perspectiva de conseguir um emprego depois de formados como o fator de maior peso de sua permanência nos cursos. Note-se que os dois itens não se excluem, pois, como é possível concluir, a afirmação da maioria de que a busca de novos conhecimentos foi o que mais pesou na escolha do curso está em consonância com o discurso que estabelece estreita relação entre mercado de trabalho e trabalhadores mais qualificados, o que implica, obviamente, a busca contínua de novos conhecimentos.

Caterine Pereira Moraz (2015) aborda em sua dissertação “A formação Profissional: trajetórias e expectativas dos estudantes nos cursos técnicos de nível subsequente” as razões ou motivações que justificam as escolhas dos estudantes

⁴ Em verdade, o IPEA não afirma, conforme sugere o título da matéria, que a falta de qualificação seja de fato o principal fator de desemprego. Essa percepção é comum a 37,7% dos entrevistados que estão desempregados, o que coloca esse item em primeiro lugar nas causas do desemprego, conforme aqueles que estão fora do mercado de trabalho. Por outro lado, segundo o técnico de Planejamento e Pesquisa do IPEA André Gambier, a experiência de uma pessoa é “duas vezes mais importante que a formação escolar ou um curso técnico profissionalizante”. Isso, somado a contatos do trabalhador, corresponde a quase 50% das contratações.

por essa modalidade de ensino no período noturno. Ao sintetizar o item “Formalização do trabalho”, Moraz aponta para a relação entre formação profissional e mercado de trabalho, como fica demonstrado na passagem abaixo:

foi possível verificar que os cursos técnicos de nível subsequente foram considerados, na visão de muitos alunos, como uma opção mais vantajosa que o ensino superior, devido ao menor tempo gasto com uma formação profissional e a possibilidade e urgência de inserir-se no mercado de trabalho ainda que precariamente. (MORAZ, 2015, p. 107)

O ensino superior, na visão de muitos estudantes entrevistados pela autora, acaba sendo inviável para sua pretensão mais imediata, que é a rápida inserção no mercado de trabalho, mesmo que em condições precárias.

Ainda no que se refere à relação empregabilidade e qualificação profissional, é importante destacar que esse discurso, como argumenta Moraz (2015), fortalece os interesses do setor produtivo que, por meio da Teoria do Capital Humano, concebe a educação “como elemento fundamental para a produtividade e equalização das desigualdades sociais”. (MORAZ, 2015, p. 131). Decorre dessa premissa que tanto o desemprego quanto o fracasso econômico dos trabalhadores devem ser atribuídos a eles mesmos, por não terem qualificação adequada ao mercado, e não ao modo de produção da sociedade de que fazem parte.

Tem-se aqui uma das mais poderosas estratégias do capital: a criação de um discurso que cria a ilusão de que é possível emprego para todos os trabalhadores qualificados, e também de que o desemprego decorre da qualificação que o próprio trabalhador não foi capaz de se dar. Contudo, Batista (2015) desconstrói essa falácia do capital nos seguintes termos:

o capital, de forma sutil, incentiva a escolarização e a qualificação, pois torna-se vantagem para ele que haja crescimento de trabalhadores escolarizados em situação de desemprego, contando então com grande exército de reserva à procura do emprego, o que cria a possibilidade de pressionar e explorar ainda mais os trabalhadores no interior das empresas. [...] A concorrência e a disputa por um trabalho contribuem para o crescimento da individualização do trabalhador, que observa no outro um adversário a ser derrotado. Trata-se de uma questão ideológica e aceita por um conjunto cada vez maior de trabalhadores, contribuindo para a desmobilização, a fragmentação e a fragilização da classe”. (BATISTA, 2015, p. 216-217)

A busca intensa por qualificação, a brutal concorrência a que são submetidos milhares de trabalhadores, a desmobilização e fragmentação da classe

trabalhadora, tudo isso corrobora decisivamente para o sucesso do novo modelo de produção capitalista – e nesse modelo, a empregabilidade plena como sinônimo de uma excelente qualificação é mais um mito que oculta uma realidade bastante evidente: não há “lugar ao sol” para todos.

Nesse cenário, a teoria do Capital Humano, como já mencionado, é aliada ao processo, reproduzindo no campo educacional a “ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 61). Como resultado, a educação formal é arquitetada pelos valores da classe dominante, a qual cumpre a função de transmiti-los como valores “universais e indispensáveis”. (SANTOS; ARAÚJO, 2010, p. 53)

Todavia, em meio às contradições, a educação dos trabalhadores constitui um espaço de disputa. Como evidencia Santos e Araújo (2010), o século XX construiu ambigualmente “barreiras que criam campos possíveis para a transformação da vida social ao mesmo tempo em que se expandem os terrenos de fetiche que travam a mudança ou mascaram as contradições em curso” (SANTOS; ARAÚJO, 2010, p. 52)

Entendendo-se que a apropriação de conhecimentos e saberes localizados na sua construção histórica e de classe pode potencializar a “restituição” do trabalho indissociável da sua dimensão educativa e aglutinar condições para a construção de outra forma de sociabilidade humana, é necessário compreender os limites e possibilidades da conjugação entre educação e emancipação na atualidade.

2.3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA CONJUGAÇÃO POSSÍVEL NA ATUALIDADE?

O percurso até aqui desenvolvido apresentou, em resumo, duas concepções gerais de educação que são antagônicas. A primeira, que se refere à dimensão unitária entre trabalho e educação, entende que o papel da educação no processo de formação humana se destina

de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015, p. 287)

A segunda concepção designa os objetivos da educação conforme as necessidades específicas de formas sociais determinadas ao longo da história, tendo na divisão de classes a separação da unidade mencionada acima. Com isso, a educação passa a se ocupar da

organização e da direção deste processo de apropriação do patrimônio comum dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos das classes dominantes. Isto implica a realização de uma triagem, que já tem suas bases na organização da produção. É esta organização da produção – de formas diferentes em formas de produção diferentes – que determina quem tem acesso à educação, em que condições, (materiais e espirituais), quais os conteúdos, métodos, etc. Assim se foi constituindo o campo particular da educação. (TONET, 2005, p. 141)

Na vigência predominante – ainda que com configurações diversas no percurso histórico da humanidade – da segunda concepção de educação, buscaremos examinar por diferentes autores o entendimento de que função ela cumpre, a quem atende e de que forma e, ainda, se resguarda possibilidades de articular a prerrogativa da emancipação em seu fazer educativo.

Nas sociedades divididas em classes, a educação se constitui, portanto, num campo de superior relevância para a manutenção da ordem social. Os conteúdos, métodos, enfim, a forma como se organiza a educação, tudo está voltado para a preservação do poder da classe dominante. Todavia, como afirma Ciavatta (2005), é no sistema do capital que se destaca sua negatividade, pois

no campo, pela secular opressão na apropriação da terra e pela dureza do trabalho braçal, por seu uso subordinado, ou nas minas embrutecedoras, nos lixões, nas cidades, há trabalhos que são como que alienação de vida, seja pela divisão social do trabalho (trabalho físico, manual ou intelectual, concepção e planejamento versus execução), seja pela desqualificação das tarefas, pela especialização, pela repetição, seja pela perda de controle do trabalhador sobre o próprio trabalho ou pela subordinação do esforço humano a serviço da acumulação do capital”. (CIAVATTA, 2005, p. 3)

Essas formas de trabalho fundam-se inequivocamente em um “princípio educativo negativo, deformador e alienador” (CIAVATTA, 2005, p. 3). Nas sociedades capitalistas, educam-se trabalhadores para serem subordinados à produtividade.

A institucionalização da educação tem a escola como seu aparato mais difundido. Na tese de Gramsci, conforme leitura de Freitag (1986), a escola é categorizada como instituição da sociedade civil, o que evidencia sua dimensão político-ideológica. Dessa forma, a proposição de Gramsci se diferencia das explicações moralistas, com foco nos indivíduos e deslocadas das relações sociais de produção, uma vez que é na sociedade civil que a classe dirigente

busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como **cimento** da formação social. (FREITAG, 1986, p. 37 - grifo da autora)

A manutenção das relações materiais e sociais de produção constitui-se em um dos principais, senão o principal papel da escola. Nesse sentido, o pensamento liberal coloca de maneira explícita e com clareza metodológica sobre a necessidade da educação atender a tarefa de mantenedora das relações que concretizem e perpetuem os papéis que trabalhadores, de um lado, e donos dos meios de produção, do outro, devem exercer em uma sociedade dividida em classes. São premissas do liberalismo que a educação deve cindir-se em duas categorias: uma, voltada para os trabalhadores, que deveriam se limitar apenas à sua ocupação cotidiana; outra, voltada aos sujeitos com tempo livre, que lhes faculte um profundo conhecimento das ciências em geral. Tal concepção deixa nítido que no modo de produção capitalista a escola “se apresenta bifurcada em duas instituições: uma para formar dirigentes e a outra para os dirigidos”. (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 5)

Nesse quadro, em que a educação aparece fracionada com o objetivo de atender prioritariamente as demandas da burguesia, a relação entre trabalho e educação toma contornos muito mais complexos que não podem ser ignorados. Exemplo disso é o fato de que, ao mesmo tempo que ocorre a intensificação do trabalho, a precarização das condições de vida da classe trabalhadora e a valorização de processos educativos que abastecem o ideário do capital, contraditoriamente a tudo isso acaba contribuindo para a ressignificação de conceitos que expressavam as reivindicações de defensores de um projeto de sociedade oposto a este. Podemos dizer, assim, que, no mesmo solo em que condições aviltantes de trabalho se concretizam ao lado de modelos educacionais alienantes e massificadores, há também a existência concreta de alternativas a esse

modelo. Por isso, aqui se coloca como desafio decodificar as possibilidades e limites de uma educação que potencialize caminhos de sociabilidade na contramão do sistema educacional vigente,

no sentido contrário ao da educação para a globalização, cujo horizonte está dado pela formatação de seres “empregáveis” ou que se transformam em “capital humano”. São ideias-força que “educam”, no sentido de transmitirem valores, princípios e, até mesmo, uma suposta nova ética social a ser incorporada no plano da sociabilidade mas que, na prática, encerram os indivíduos na redoma de vidro do “cada um por si”, ou dos “competentes” e “incompetentes” para viverem no mundo contemporâneo” (SANTOS; LENARDÃO, 2009, p. 32)

O que se tem hoje, como argumenta Schlesener (2013), é um modelo de educação formal cujo propósito é arcar com “as exigências materiais e simbólicas necessárias para a manutenção do processo de dominação do capital, de acordo com padrões determinados de ensino e aprendizagem”. (SCHLESENER, 2013, p. 60). Priorizam-se, portanto, os imperativos postos pelo modelo de produção capitalista e “não do relacionamento e da realização dos indivíduos”. (SCHLESENER, 2013, p. 60)

Parece não restar dúvidas, portanto, que a educação não é alheia às determinações macroestruturais, um evento neutro, natural e capaz se pairar sobre as injunções do modelo produtivo. Longe disso, na lógica da sociedade mercantil a educação, ainda que com roupagens diferentes, “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Deve-se ter claro que a divisão social e técnica do trabalho configura-se como artifício fundamental do modo de produção capitalista, pois é capaz de concretizar “um sistema educacional classista [que separa] trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, [formando desse modo] seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas”. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059)

Em outros termos, a educação, através do aparato escolar, tem se constituído como

terreno fértil para a interiorização de um *ethos*, de modos de ver e de agir no mundo, que reforça os mecanismos de controle social e de manutenção da ordem (ainda que, em seu movimento contraditório, possam favorecer, também, o desenvolvimento de mecanismos efetivos de contestação desta

mesma ordem), garantindo-se, assim, a perpetuação de certas relações sociais de dominação que, no caso concreto das sociedades contemporâneas, têm na acumulação de capital sua principal expressão. (SANTOS; LENARDÃO, 2009, p. 30)

Apesar das evidências de que a educação serve hegemonicamente às requisições do capital, o que se pretende não é uma análise fatalista. Assim, considerando-se as categorias analíticas que fundamentam a discussão desta pesquisa, a contradição (que é uma dessas categorias) auxiliará na busca das múltiplas mediações em torno da educação e das relações sociais mais amplas. Por isso, entende-se que, “mais que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções” (ENGUIITA, 1989, p. 129), e também que a forma dominante que a escola de hoje assume é “produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais”. (ENGUIITA, 1989, p. 131)

A contradição que recai na educação possibilita reconhecer que se trata de um campo em disputa, repleto de ambiguidades e possibilidades, além dos limites já explícitos nas fronteiras classistas que a determinam. Segundo Schlesener (2013):

A escola, enquanto instituição voltada para a formação para o trabalho, recebe ainda a função de possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo. Para tanto, precisa identificar as possibilidades de compreensão do todo e as contradições que permeiam a realidade social e política. (SCHLESENER, 2013, p. 60)

Portanto, se, por um lado, é inegável que a sociabilidade regulada pelo capital atende os interesses da classe detentora do poder, definindo o princípio ordenador e a estruturação da educação, por outro não se nega também que as contradições geradas no interior da escola são importantes no quadro em que se busca a emancipação da classe trabalhadora. É notório, conforme assevera Tonet (2005), que a educação “será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social”, porém é incontestável que

a existência do antagonismo de classe também implica o surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores, outros objetivos. De modo que o campo da educação, como aliás toda a realidade social, é um espaço onde se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes. Contudo, estas outras propostas terão um caráter restrito, pontual, isolado. (TONET, 2005, p. 143)

Tais pressupostos indicam que o sistema educacional não consegue isoladamente alterar as relações sociais enraizadas no capitalismo, porém, admite-se uma mobilidade na prática educativa, capaz de abrir espaços para que outras possibilidades de existência humana passem a ser consideradas como possíveis. Como postulam Santos e Araújo (2010), a superação da sociedade capitalista, é um processo que exige pensar a educação de forma diferente, pois sem isso “o sujeito novo também não pode germinar”. (SANTOS; ARAÚJO, 2010, p. 51)

A perspectiva de educação vinculada à emancipação humana não é uniforme. Segundo alguns teóricos, a educação é determinada pelos interesses do capital e a eles aprisionada. É incapaz, assim, de potencializar outros arranjos sociais, exceto uma ou outra, experiência parca, individual e esporádica. Pinassi (2014), por exemplo, discorda da vertente “que considera o reabilitamento da instituição escolar, pública e de qualidade como vetor privilegiado de formação da educação e da consciência crítica emancipadora”. (PINASSI, 2014, p. 112)

Conforme a autora, os espaços de construção da força revolucionária para transformação social, que fermentem a transgressão do capital, se dão nos movimentos sociais, sindicais e partidários. Depreende-se então que a

educação e formação da consciência crítica no sentido de uma transformação revolucionária, rumo a uma sociedade pautada na igualdade e liberdade substantiva não se conquista nos bancos da escola formal, a não ser em casos da feliz e rara exceção da regra de haver um educador com princípios revolucionários, disposto a quebrar a apatia dos estudantes diante de “ensinamentos” tão inúteis e desinteressantes. (PINASSI, 2014, p. 115)

Já para Santos e Araújo (2010), a reação na dimensão educativa deve passar por duas frentes de ação: uma em que se constituiu a contra-hegemonia no âmbito da educação formal, e a outra, no campo da educação informal, articulada com a primeira, que busque meios de deteriorar os meios de produção e reprodução vigentes.

Na visão de Peixoto (2013), a batalha sobre a função da educação tem nos professores agentes importantes para tornar o espaço da escola, um espaço de desnudação das relações sociais, a partir do acesso aos conhecimentos historicamente delineados, nas suas múltiplas facetas. Afirma com isso que

o papel possível da escola e dos professores hoje é garantir às futuras gerações da classe trabalhadora – no interior da escola em quanto um

sistema de formação humana que temos que fazer avançar enquanto força produtiva (na medida em que garante o acesso às ciências e às técnicas) – o acesso ao conhecimento científico enquanto saber sistematizado. (PEIXOTO, 2013, p. 25)

Verificamos posições distintas e consonantes sobre os limites e possibilidades da educação, no espectro capitalista contemporâneo. Majoritariamente, o grupo de intelectuais que se debruça sobre a temática da educação numa perspectiva crítica entende que em alguma medida a categoria emancipação pode atravessar a educação, acenando para práticas alternativas no bojo das práticas conservadoras e estreitas.

Cabe então perguntar, diante das condições concretas da realidade atual, é possível um processo formativo emancipatório?

Sobre tais indagações, eclode a necessidade de tecer considerações sobre a categoria emancipação, a fim de localizar seus sentidos nas concepções de educação em disputa.

2.3.1 Polissemia da categoria emancipação

De imediato, esse termo tem sido comumente utilizado, por vezes vulgarizado, ao perder a clareza teórica em que se baseia o seu emprego. Decifrar de que emancipação está se falando, quais são seus pressupostos, a que projeto individual e coletivo se filia, é uma tarefa que se coloca eminentemente ao custo de distorções e apropriações que desqualificam toda carga revolucionária pretendida.

É possível dizer que, conforme o uso que se faz do conceito de emancipação, pode-se chegar não apenas a resultados diferentes, mas antagônicos. Trata-se de um termo de largo uso na língua portuguesa que recobre diversas situações comunicativas, e por isso pode traduzir ou mesmo encobrir sentidos diversos. Sendo assim, busca-se, neste momento, a construção de um quadro capaz de fixar acepções produtivas da palavra emancipação.

Um bom ponto de partida é verificar em dicionários não especializados as acepções consagradas pelo uso da população em geral. O tradicional dicionário Aulete (em sua versão online), por exemplo, apresenta emancipação como sinônimo

de “libertação” e “independência”; também significa no campo jurídico a concessão de direitos a pessoas maiores de idade. Em comum, todos os sentidos do termo emancipação são positivos, pois assinalam o fim de uma dependência, de uma impossibilidade, e a passagem para um novo estágio.

Agora, tomemos como referência o Dicionário do Pensamento Social do Século XX (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996), do qual merecem destaque dois sentidos principais. No século XIX, o termo emancipação (assim como libertação) é usado para se referir “às restrições jurídicas aos judeus europeus, aos servos russos e aos escravos americanos” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 237), mas também à situação das mulheres, cujas restrições de direitos eram em muitos sentidos parecidas com a situação dos escravos. No século XX, o conceito de emancipação inscreve-se no quadro de referência próprio da Escola de Frankfurt e incorpora ideias de libertação advindas de movimentos como o estudantil, feminista, *gay* e *hippie*. Também aqui o termo emancipação é marcado por uma positividade, uma vez que se liga a quadros de lutas que tão fortemente marcaram os séculos XIX e XX.

Como se disse, porém, emancipação é um conceito usado nos mais variados contextos, inclusive no mundo empresarial. Tome-se, como exemplo, o excerto (publicado no *site* da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP) do artigo “Emancipação e bem-estar em tempos de modernidade líquida”, do doutorando em Administração pela FEA-USP João Paulo Bittencourt:

Desenvolver emancipação requer esforço e dedicação. Enseja a preocupação com o todo e não apenas com o que nos interessa diretamente. Implica em participar ativamente das decisões que influenciam nossas vidas, em praticar a ética em nossas ações, mesmo quando não somos beneficiados diretamente com isso. Implica em olhar o outro e ser empático, em fortalecer laços e consolidar relações interpessoais, interorganizacionais e intersetoriais. Embora pareça árdua, a emancipação é um caminho para o alinhamento entre liberdade e segurança, aspectos fundamentais para o bem-estar humano na modernidade líquida. (BITTENCOURT, 2018, s/p)

Note-se, primeiramente, que emancipação não se opõe mais a um quadro de falta de liberdade (a exemplo da escravidão) ou de opressão de alguma minoria (*gays* e *hippies*). Emancipação agora tem a ver com atitude, participação, empatia. Abnega-se do egoísmo em prol de um bem maior que é, na verdade, o fortalecimento dos laços interpessoais e organizacionais, que se alinham com os

propósitos da empresa.

Outra expressão desse pluralismo conceitual acerca da emancipação ao longo da história é demonstrado por Nagel (2013) que diz: “da manufatura à economia flexível, muitas ‘emancipações capitalistas’ foram sugeridas politicamente e objetivadas concretamente”, configurando-se como uma categoria acionada em diferentes sentidos, discursos e fins práticos bastante diversos.

Como se pode observar, a categoria emancipação, associada a determinados princípios e valores, remete ao desejo humano de alcançá-la, como um símbolo material e individual de algo melhor, um estágio superior. Contudo, a falta de precisão de seu significado pode conduzir a um processo de unificação simplista e escamoteamento intencional – ideológico –, e até mesmo inviabilizar a luta de classes e projetos societários em disputa que esse termo carrega.

Como adverte Tonet (2005), “as deformações a que foi submetida a ideia de uma sociedade para além do capitalismo, foram tantas e tão graves, que é preciso, na pressuposição de que haja honestidade de propósitos, todo o cuidado”. (TONET, 2005, p. 79)

Não se trata de mera preocupação semântica, entende-se que a falta de clareza sobre o significado teórico-prático da emancipação conduz a imediatismos, sobretudo o risco de alimentar ainda mais o capital, sob discursos ao avesso, em que o objetivo e os requisitos para emancipação humana são tidos como “meras ideias reguladoras, [...] responsáveis pelo rebaixamento e estreitamento do horizonte da humanidade, com reflexos no conjunto das atividades humanas”. (TONET, 2005, p. 82)

No bojo dessa preocupação, serão traçadas algumas considerações sobre a categoria emancipação, tomando-se como suporte a teoria marxista, pautada no próprio Marx (2006), e nos estudos de Iasi (2002), Tonet (2005), Del Roio (2005), Mata (2011), Nagel (2013) e Peixoto (2013), que têm esse autor como referência.

No texto “Sobre a Questão Judaica”, Marx (2006) contesta a tese de Bruno Bauer de que a emancipação almejada pelos judeus alemães seria atingida se eles renunciassem sua consciência religiosa particular, uma vez que a religião seria limitadora desse processo. Para Marx, esta só pode ser a emancipação política, a única forma de emancipação “possível” dentro das relações sociais do capital, mediadas pelos ideais liberais que passam a vigorar sob a égide do direito.

O quadro histórico em que se dá a resposta de Marx a Bauer está no

contexto da proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1781), os preceitos civilizatórios se inscrevem num caráter jurídico-político, baseado em quatro pilares: igualdade, liberdade, segurança e propriedade, os quais balizaram as relações sociais e de produção da época, e ainda permanecem.

A noção de liberdade pode ser resumida pela expressão “sua liberdade termina, quando começa a do outro”, estipulando assim os limites do indivíduo para a ação em sociedade, dita como o princípio que assegurará a plena realização dos indivíduos, alforriados dos modelos que até então mantinham relações de escravidão/servidão. “No entanto, a liberdade como direito do homem não se baseia nas relações entre homem e homem, mas sim na separação a respeito do homem. É o *direito* de tal separação, o direito do indivíduo *circunscrito*, fechado em si mesmo”. (MARX, 2006, p. 32). O que evidencia o duplo caráter da liberdade: a) medida de contenção da essência egoísta, tida como natural dos indivíduos, que passam a ter que se sujeitar às regras sociais reguladas por aparatos jurídico-políticos; b) para assegurar o direito da propriedade privada.

Del Roio (2005) manifesta a atualidade desta noção de liberdade denunciando que a forma de ser do capital faz dos indivíduos seres competitivos, em que as ligações com outros indivíduos são calcadas pelo direito (formal), assim “a liberdade é então concebida como autodeterminação do indivíduo egóico-proprietário, que se manifesta na ‘livre-iniciativa’ tomada no mercado, no qual todos são formalmente livres e iguais”. (DEL ROIO, 2005, p. 6)

A liberdade não passa, portanto, de uma falácia, uma vez que os indivíduos não têm o poder de decidir de fato. Portanto, trata-se “de uma aparência de liberdade, dado que não é e nem pode ser ele que decide, livre e conscientemente, sua forma de atividade, mas esta lhe é imposta pela natureza alienada das relações sociais” (TONET, 2005, p. 74)

A propriedade consiste em garantir que os indivíduos resguardem e utilizem os seus bens como bem queiram, no âmbito da decisão e usufruto particular. Um princípio convertido em direito, em que, para a burguesia, “a liberdade jurídica é um requisito central para a liberdade de contrato entre proprietários das forças produtivas e proprietários da força de trabalho” (PEIXOTO, 2013, p. 16), legitimando assim a possibilidade de acumulação de riquezas.

Já a segurança refere-se à proteção conferida pela sociedade para salvaguardar o indivíduo, seus direitos, entre os quais o da sua propriedade; assim a

segurança tem como característica constituinte

supremo conceito social da sociedade civil, o conceito da polícia. Qualquer sociedade existe tão somente para garantir a cada um dos seus membros a preservação da sua pessoa, dos seus direitos e da propriedade. [...] A segurança como conceito não vem para alçar a sociedade civil acima do próprio egoísmo. A segurança é definida antes como a garantia do seu egoísmo” (MARX, 2006, p. 32-33)

A igualdade aqui está entendida no plano jurídico, pois na concepção de mundo dominante as desigualdades sociais são oriundas de outras explicações, sejam elas naturais ou religiosas, que em nada têm a ver com as relações sociais estabelecidas.

Emerge, com isso, a distinção entre público e privado, comunitário e individual, e assim a separação entre sociedade civil, formada pelos indivíduos egoístas/profanos, e Estado, como ente universal. Esse marco é decisivo para o avanço do sistema capitalista, que tem o Estado como regulador das questões da esfera comum e que vê o indivíduo, ser egoísta, como aquele que precisa ser contido, controlado. Nas palavras de Del Roio (2005):

Essa cisão entre o privado e o público atinge também o indivíduo, de modo que o ser livre, igual, racional e proprietário, presente na sociedade civil e no mercado, se desdobra em cidadão na vida estatal, que transforma em direito a desigualdade gerada na vida civil (DEL ROIO, 2005, p. 6)

Com isso, adverte Marx (2006), o que há de fato é uma relação fantasmagórica entre sociedade civil (indivíduos) e Estado, pois “o homem é membro ilusório de uma soberania imaginária, despojado da sua vida real individual, e dotado de universalidade irreal”. (MARX, 2006, p. 22)

Nesse diapasão, se configura o que Marx denomina emancipação política. A mediação da vida, das relações sociais, se dá por um aparato formal e externo aos sujeitos, ou seja, “a emancipação política é a completude do processo que faz da particularidade da liberdade política uma universalidade fictícia”. (MATA, 2011, p. 12).

Nota-se que a liberdade é uma categoria central para desvelar as relações sociais nesse cenário. Contudo, não se trata de uma liberdade plena, mas sim restrita ao escopo jurídico. Assim, Marx, mais uma vez contrariando a tese de Bauer, chegou à conclusão

que o homem não se emancipou da religião, mas sim recebeu a liberdade religiosa. Não ficou livre da propriedade, recebeu a liberdade da propriedade. Não foi liberado do egoísmo do comércio, recebeu a liberdade para se empenhar no comércio” (MARX, 2006, p. 36)

É importante anotar que Marx reconheceu que a emancipação política contribuiu para o progresso das forças produtivas, mas deixa claro que “não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma final desta emancipação *dentro* da ordem mundana até agora existente”. (MARX, 2006, p. 24 – grifo do autor). Em síntese, essa concepção de emancipação, parametrizada pelo direito e operacionalizada pelo Estado, não ultrapassa ou supera os fundamentos da sociabilidade capitalista, pois

nenhum dos possíveis direitos do homem vai além do homem egoísta, do homem como membro da sociedade civil; ou seja, como indivíduo destacado da comunidade, limitado a si próprio, a seu interesse privado e ao seu capricho pessoal. Em todos os direitos do homem, ele mesmo está longe de ser considerado como um ser genérico; ao contrário, a própria vida genérica – a sociedade – surge como sistema que é exterior ao indivíduo, como restrição de sua independência original. Praticamente o laço que os une é a necessidade natural, a necessidade e o interesse privado, a preservação da sua propriedade e das suas pessoas egoístas”. (MARX, 2006, p. 33)

É a partir dessa constatação que Marx elabora as premissas da emancipação humana, a qual constitui uma forma de sociabilidade em que se desfaz a alienação dos sujeitos sobre sua atividade vital (trabalho), sua relação com a natureza e os demais sujeitos, restituindo a relação enquanto ser genérico. Pressupõe então, obrigatoriamente, o fim da sociedade capitalista e, portanto, o fim da divisão de classes. É um projeto consciente de homens e mulheres que se livram das correntes do sistema exploratório. Nos próprios termos do autor:

Qualquer emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem.

[...] Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; como quando homem individual, em sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política” (MARX, 2006, p. 37)

Tonet (2005) depreende que o conceito de emancipação humana, na obra de Marx, “nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira

[emancipação humana] enfatize a questão da liberdade e o segundo [comunismo], o conjunto de uma nova forma de sociabilidade”. (TONET, 2005, p. 79)

Se na sociedade vigente existe um processo de estranhamento das relações sociais, em que os sujeitos se alienam de si mesmos, na sociabilidade pautada pela emancipação humana inauguram-se novos parâmetros, os quais têm como cerne a libertação “da injunção da produção da existência, desenvolvendo forças produtivas que lhe permitem reduzir a injunção da relação com a natureza possibilitando a expansão das potencialidades da espécie (ser universal) e indivíduo (subjetividade)”. (PEIXOTO, 2013, p. 7)

Para Nagel (2013), o avanço histórico que repousa sobre o anúncio da emancipação humana está no fato de que Marx demonstra concretamente a possibilidade de efetivação da liberdade plena, em que se conquistará o livramento das relações de expropriação e exploração próprias do capitalismo. A conquista dessa possibilidade plena se dá

não por aspiração idealizada, mas, materialmente, pelo próprio avanço tecnológico dos meios de produção. Essa meta, que se diferencia de todas as anteriores, é a única que confere outra dimensão para a compreensão e a prática da liberdade, da igualdade e da fraternidade”. (NAGEL, 2013, p. 191)

A partir de agora, passa-se a examinar as transformações necessárias para que a emancipação humana se efetive como uma possibilidade concreta e não seja reproduzida como uma utopia inalcançável. O ponto de partida, em atenção ao método marxista, exige pontuar que também não se trata de uma fórmula inevitável, previsível e tampouco forjada pela vontade individual, pelo empenho subjetivo descolado das objetivações materiais. Sobre isso, vale observação de Iasi (2002), segundo a qual

a humanidade não pode escolher as circunstâncias e a base material sobre a qual constrói as alternativas de seu desenvolvimento, mas pode agir sobre essa base que não é de sua escolha e alterá-la, deixando-a radicalmente transformada para as gerações futuras”. (IASI, 2002, p. 68)

Além de assumir que o ser social é em sua totalidade um ser histórico, esta dimensão desmantela a crença na imutabilidade, a qual sustenta que a realidade não pode ser alterada radicalmente, apenas aperfeiçoada. Na contramão, “a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente

de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana” (IASI, 2002, p. 69). Saliente-se que faz parte dos pressupostos marxistas, como tão bem equaciona Iasi nessa passagem, que o movimento histórico prova que a mesma estrutura que aprisiona gerará condições concretas de superação, claro que não sem severos impedimentos, isto é, obstáculos que necessariamente precisam ser vencidos nessa luta. Entre os obstáculos a serem transpostos para a concretização da sociabilidade pautada na emancipação humana, serão destacados três eixos estruturantes.

O primeiro diz respeito à ressignificação do sentido do trabalho, na perspectiva de resgatar sua centralidade enquanto relação ontológica de autocriação dos sujeitos. Isso implica a superação do trabalho alienado e como “moeda de troca” no jogo do mercado; do trabalho fundado na exploração e na busca do lucro, que gera desse modo o homem egoísta, autocentrado apenas em seus interesses. A superação dessa realidade exige impreterivelmente a passagem ao trabalho associado, que pode ser definido

como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo (TONET, 2005, p. 83)

Vale frisar que essa nova relação mencionada acima refere-se ao controle consciente sobre a totalidade do processo produtivo, do início ao fim, pelos trabalhadores. Disso deriva o segundo eixo, o caráter unitário entre as esferas da objetividade (grau de desenvolvimento das forças produtivas) e da subjetividade (vontade consciente), ou seja, “objetividade e subjetividade são dois momentos, ontologicamente equivalentes, inconfundíveis, de uma mesma unidade” (IASI, 2002, p. 92)

De outra forma, significa dizer que

são os seres humanos concretos e determinados que moldam o mundo, na mesma medida que são moldados por uma materialidade, que, em parte, é objetividade e, em parte, é uma subjetividade objetivada, por ser fruto da ação anterior dos seres humanos”. (IASI, 2002, p. 70)

Cabe especificar a importância das condições objetivas, pois é através do alto grau de desenvolvimento das forças produtivas que se gerará riquezas em

grandes proporções, dando condições entre outras coisas para a diminuição do tempo de trabalho, por isso,

a existência de um intenso desenvolvimento tecnológico, capaz de atender as necessidades básicas de toda a humanidade, é imprescindível para que o interesse privado possa ser superado como eixo de todo o processo social. Onde há escassez, há carências não satisfeitas e como consequência a luta dos indivíduos entre si, a formação de classes sociais, a exploração e a dominação (TONET, 2005, p. 103)

O terceiro eixo deve ser visto por dois aspectos: Estado e liberdade – lembrando que esta liberdade é regulada e limitada no marco da sociedade vigente pelo Estado.

Se a emancipação humana se assenta na liberdade plena como princípio inalienável, é correta a afirmação de que os sujeitos deverão reger suas vidas autonomamente, sem interlocutores conformados pela lógica da divisão de classes. Por isso, nessa nova sociabilidade o Estado deve ser extinto, a fim de “eliminar as bases da existência das classes e que estabeleça relações nas quais os seres humanos se reconheçam diretamente sem a mediação de um corpo político colocado fora da sociedade”. (IASI, 2002, p. 74)

Acrescenta-se a essa mediação essencial a discussão realizada por Tonet (2005) quanto à ideia de que a estatização dos meios de produção possa compreender o controle social na sua totalidade e no sentido de liberdade para além do escopo jurídico-político. Isso se insere na problematização realizada pelo autor quanto ao risco de que os discursos de cidadania e democracia, tão atuais no cotidiano, obscurecerem o real sentido da emancipação humana, seja por tomá-los como sinônimos de emancipação humana, seja por representarem um fim em si mesmo, correspondendo apenas a sofisticações dentro do sistema capitalista. Desse modo, adverte:

se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana; estaremos ignorando que cidadão não é o homem em sua integralidade, mas apenas como membro da comunidade política. E, por consequência, aceitando – ainda que implicitamente – a comunidade política como o único e melhor espaço para a autoconstrução humana. (TONET, 2005, p. 76)

A cidadania é parte integrante da emancipação política e, embora seja interpretada apenas de forma positiva, não deixa de ser uma forma de legitimação

da sociedade burguesa. Ser cidadão significa fazer parte de uma sociedade democrática, em que cada indivíduo tem determinados papéis a desempenhar – e a democracia não tem sentido de liberdade ou emancipação humana, como alguns podem supor. Obviamente, como explica o autor, não se trata de desqualificar a cidadania em todos os seus aspectos:

afirmar a limitação essencial da cidadania não significa nem desqualificar a sua importância no processo social nem tomar posição a respeito da importância que ela possa ter na luta pela superação da sociabilidade da qual ela faz parte. [...] A crítica radical da emancipação política no plano essencial não significa, de forma alguma, a diminuição da importância da luta pelas objetivações democrático-cidadãs. (TONET, 2005, p. 77)

Nagel (2013) complementa esse alerta ao apontar que essas deformações supracitadas, em muito, se devem às leituras aligeiradas da obra de Marx por pessoas que bradam filiação à teoria marxista, mas defendem as agendas político-ideológicas da burguesia. Segundo Nagel,

hoje, com uma “modernização recauchutada”, grande parte dos contestadores do sistema, ou grande número de “jovens revolucionários”, mantêm a luta na perspectiva da emancipação cívica, da emancipação política. Não questionam, portanto, o Estado burguês, sempre assumido, romanticamente, como “em vias de democratização”! Não colocam em debate seu potencial alienador, típico de um Estado de classes. Não assumem, portanto, o Estado como a expressão das relações materiais e, por isso mesmo, restringem seus julgamentos da vida real apenas a dois tipos de comportamentos: “democráticos” ou “antidemocráticos”! (NAGEL, 2013, p. 189)

Vale salientar ainda, nesse sentido, a importância de se ter clareza sobre os limites e diferenças entre cidadania-democrática e emancipação humana. A advertência de Marx (2006) comprova que “a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo *independente e egoísta* e, por outro, a *cidadão*, a pessoa moral”. (MARX, 2006, p. 37 – grifo do autor)

Nesse sentido Iasi (2002) aponta que

torna-se necessário não apenas uma ação política, mas também condições materiais, entre elas, a capacidade de produzir em abundância os meios necessários à vida, a superação da escravizante subordinação dos indivíduos à divisão social do trabalho, o fim do trabalho como meio de vida, entre outras”. (IASI, 2002, p. 74)

Assim, faz-se pertinente enfatizar que a emancipação humana não é um

“paraíso perfeito”, em que deixarão de existir as determinações objetivas, as contradições, as necessidades de manutenção da vida, as imposições exteriores ao controle humano. Não se trata, portanto, da extinção do “reino da necessidade”, mas do novo caráter que este assume; transitando-se dos interesses do capital para os do ser humano em sua integralidade, criam-se as bases para o reino da liberdade.

É na efetivação da emancipação humana como a nova forma de ser da sociedade, com a centralidade do trabalho em sua totalidade e o reestabelecimento da sua dimensão educativa, que os sujeitos poderão elevar a potência da autoconstrução pessoal e coletiva. Nesse novo tempo, a humanidade colocará fim à pré-história⁵ e reconhecerá a história como seu produto para que assim possa “decidir dirigi-la para outro caminho, diferente do beco sem saída para o qual a sociedade capitalista mundial levou a espécie. Nos termos de Marx, assumir forma consciente e planejada o controle do destino humano”. (IASI, 2002, p. 59)

Diante das considerações apresentadas, pode-se afirmar em síntese que a emancipação humana consiste na superação das bases do metabolismo do capital (propriedade privada, exploração, alienação) e, em última instância, na alteração de seus valores, não mais mediados pela lógica mercantil, e sim pelas necessidades ontológicas dos seres humanos, enquanto sujeitos genéricos.

2.3.2 Formação emancipatória: pressupostos teórico-práticos

Como se procurou esclarecer, a emancipação humana inaugura uma sociabilidade em que as relações sociais se realizam mediadas pelo princípio da liberdade plena, de realização integral dos seres humanos, restituindo o trabalho e a educação na sua dimensão ontológica; portanto, é incompatível com as formas sociais até hoje experienciadas.

Contudo, entende-se que a análise das contradições historicizadas nas dimensões da realidade concreta permite avistar possibilidades de inserção de pressupostos que se opõem a essa lógica, no sentido de um processo formativo que

⁵ Iasi (2002) define a pré-história como sendo as formas de organização social “marcadas pelo traço da subordinação dos seres humanos a algo colocado fora deles; seja a natureza hostil, seja as relações que eles próprios criaram e que se voltam contra ele como um a força estranha”. (IASI, 2002, p. 58)

contribua para o percurso de travessia para a emancipação humana. Nesse sentido, Frigotto *et al.* (2006) explicam que

esse debate, cujo ponto crítico é a “travessia”, no plano prático, em face da materialidade das relações capitalistas dominantes, desenvolve-se no tecido das contradições e na perspectiva de que as novas relações, em todos os âmbitos, são expressão de um debate que se dá num processo em que velho e novo coexistem”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; MAGALHÃES, 2006, p. 146)

Esse processo de fazer fermentar as possibilidades para o alcance da emancipação humana não se entende linear e em estágios já determinados, já escritos, mas uma história a ser construída. Assim, reconhece-se que constitui um “movimento de continuidade e ruptura a partir do qual o novo engendra-se no velho” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1064)

Para tanto, o ponto de partida é reestabelecer o vínculo unitário entre trabalho-educação. O trabalho deve ser pensado como princípio educativo em vista da formação humana integral, a fim de romper com a lógica utilitarista do capital, em que tanto a educação quanto o trabalho são reduzidos a meros meios para sua ampliação. No campo educacional, o desafio, então, é materializar um processo formativo emancipatório que potencialize a superação do “ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (RAMOS, 2011, p. 21)

Cabe explicar que formação emancipatória é aqui colocada no sentido de um processo formativo que esteja orientado aos ideais da emancipação humana, ainda que seja parcial e contraditório, pois, como explica Tonet (2005), “no caso da sociedade atual, uma proposta de uma educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado”. (TONET, 2005, p. 143)

Reconhecida, então, a existência de limitações e condicionamentos da educação formal, que vem nitidamente agregando valor ao capital, o empenho em evidenciar os pressupostos teórico-práticos para uma formação emancipatória a serem germinados no próprio terreno do capitalismo deve dar-se com atenção especial para dois aspectos: primeiro, o risco de que, sobre anúncios genéricos de “outro mundo é possível”, sem decodificar as condições necessárias para isso e as formas viáveis de fazê-lo, automaticamente seja descartado o projeto de uma

formação emancipatória, vista apenas como especulação e devaneio teórico; segundo, o perigo do imobilismo ou romantização, pela redução da problemática das lutas a serem travadas, suas mediações e contradições a serem identificadas, podendo perder espaços de disputas e o tempo histórico para a construção da nova sociabilidade.

Nesse sentido, Santos e Araújo (2010) advertem para a falta de precisão e clareza sobre as condições objetivas e subjetivas para a transposição da sociedade de classes, adotando-se “a postura de que a educação tem de ser anti-burguesa e voltada para os interesses da classe trabalhadora aparentemente encurta o caminho da reflexão”. (SANTOS; ARAÚJO, 2010, p. 52)

A importância de se buscar decifrar os pressupostos para formação emancipatória na atualidade se justifica ainda porque a contemporaneidade abriga um alto grau de desenvolvimento produtivo – condição *sine qua non* para a emancipação humana – e essa riqueza acumulada pode suprir as carências do “reino da necessidade”. Essa objetivação sinaliza a urgência da formação de subjetividades voltadas ao coletivo, pois, ainda que tenhamos essa condição “favorável”, permanece no gozo privado da classe hegemônica. Sobre isso, Saviani (2003) diz:

tal processo, na sociedade capitalista, é marcado por uma distorção: os frutos desse processo são apropriados privadamente, o que faz com que o usufruto de tempo livre só exista para uma pequena parcela da humanidade, ao passo que os trabalhadores, em que pese o crescimento da riqueza social, são lançados na necessidade de prosseguir em um processo de trabalho forçado”. (SAVIANI, 2003, p. 139)

No mesmo sentido, Nagel (2013) complementa ao afirmar que, ainda que existam na atualidade possibilidades efetivas para a emancipação humana, isso

não significa previsibilidade. Isso porque, em paralelo à crescente impossibilidade de existência digna, o Capital, em discurso coeso, consistente e universalmente proclamado, encaminha todos para o “empreendedorismo”, enquanto os “semtrabalho” clamam por um patrão, ou pela redução da jornada do trabalho! (NAGEL, 2013, p. 192)

Advém desse contexto o posicionamento de que a educação formal, ainda que não só e tampouco desarticulada das demais dimensões da realidade, é um campo potencial na formação de consciência crítica, mesmo não significando “o ponto de partida de mudanças sociais radicais” (SCHLESENER, 2009, p. 123).

Todavia, a incompatibilidade dessa educação de maneira generalizada com a emancipação humana precisa ser revertida, ainda que as fronteiras sejam enormes.

Diante disso, será feita a exposição dos elementos atribuídos à educação concernente à emancipação humana, à integralidade dos sujeitos e à sua relação ontológica. Não se trata, porém, de um receituário, mas a apresentação das elaborações relativas a esse objetivo, por autores que partem das leituras de Marx, Engels e Gramsci, quais sejam Saviani (2003), Frigotto (2009), Moura *et al.* (2015), Schlesener (2009) e Kuenzer (1989).

Assim, serão apresentados os pressupostos teórico-práticos para a formação emancipatória a partir da categoria educação politécnica, associada à concepção gramsciana de escola unitária.

Tratar de politecnia requer um esclarecimento de que não há unanimidade sobre seu sentido. Conforme a leitura das obras de Marx e Engels, o termo é tido como a concepção mais abrangente para a sociabilidade na perspectiva da emancipação humana, como ocorre na análise de Manacorda (1992), ou ainda pode ser considerada uma noção ultrapassada, como considera Paolo Nosella (2006). O contexto dessa divergência se explica porque, em alguns textos, Marx e Engels utilizam também o termo educação tecnológica, ou ainda formação integral. Todavia, pode-se observar, considerando as elaborações de Saviani (2003) e Moura *et al.* (2015) que, para além da terminologia preferida, “do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo”. (SAVIANI, 2003, p. 145)

No âmbito desta pesquisa, optou-se pelo uso de politecnia por concordar que a utilização de “educação tecnológica”, devido à fetichização da tecnologia amplamente disseminada nas sociedades, escamoteia o projeto societário que se vincula à superação do capitalismo, tendo em vista que o termo tecnologia foi apropriado pelo capital, enquanto “a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante”. (SAVIANI, 2003, p. 146)

Dito isso, o que configura a politecnia? O que com ela se pretende?

Com base na teoria marxista, significa a ligação entre educação e trabalho, cujas dimensões se complementam em estreita correspondência. No espaço da escola, significa a indissociabilidade entre teoria e prática. Em outros termos, a politecnia busca dissolver a fragmentação intencional entre conhecimento intelectual

e manual, visto que

a separação e dualismo entre manual e intelectual é produto sócio-histórico [...] a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (SAVIANI, 2003, p. 136)

Nesse sentido, a superação dessa dicotomia, desse dualismo, busca desfazer a falsa ideia de que o conhecimento é puramente intelectual ou puramente manual, desconsiderando sua relação de intercâmbio e dependência, ou seja, um se dá nas bases do outro. O que, segundo Saviani (2003), significa dizer que “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho”. (SAVIANI, 2003, p. 138)

Estando então a politecnicidade vinculada ao trabalho como princípio educativo, a formação nessa concepção requer a combinação de variáveis materiais, pedagógicas e ideológicas, articuladas para que os sujeitos adquiram os conhecimentos que lhes deem condições de interpretar e agir sobre o processo produtivo. Desse modo, Frigotto (2009) aponta que, ainda no marco do capitalismo, os aspectos práticos da politecnicidade se dão através de “uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas”. (FRIGOTTO, 2009, p. 76)

Entretanto, para que se atinja esse patamar, a politecnicidade não pode ser confundida com a sobreposição de conhecimentos, pois lhe conferiria o equívoco da fragmentação e parcialidade. Assim, ultrapassar essa ideia é fundamental para que o processo formativo constituía uma “totalidade orgânica” e de fato possa ser politécnico. (SAVIANI, 2003, p. 143)

É salutar frisar que a educação politécnica, mais do que definir uma forma pedagógica de ser, é capaz de promover, em meio às contradições e antagonismos da sociedade capitalista, “as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social”. (FRIGOTTO, 2009, p. 71)

Converge com a conceituação de politecnicidade o que Gramsci reconhece como o ideário da escola unitária, em que a educação, delineada na sua relação indissociável com o trabalho, é interpretada como “processo histórico de

humanização e socialização competente para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediação a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia”. (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p. 20)

É importante salientar que, apesar de Gramsci não se referir ao termo politecnicidade, suas elaborações coadunam com essa categoria, pois se situam na dimensão da emancipação e humanização. A compreensão de Gramsci sobre educação é, portanto, incompatível com formas que presumam o mero agrupamento de conhecimentos, sem garantir a organicidade entre trabalho e educação, a qual constitui-se num

processo por meio do qual o homem adquire propriamente as condições de humanização, processo este circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência. Nesse processo, a integração entre trabalho, ciência e cultura comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola “desinteressada”, essencialmente humanista. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1063)

Schlesener (2009) explica que, no pensamento gramsciano, a educação não se dá desconectada da “luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que possibilite construir também a emancipação humana” (SCHLESENER, 2009, p. 21)

Em direção semelhante, Kuenzer (1989) preconiza de maneira sintética que o processo educativo deve formar os sujeitos para que sejam capazes de

captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais. (KUENZER, 1989, p. 24)

A autora contribui, ainda, por apresentar de maneira pormenorizada os elementos constitutivos para uma formação emancipatória no Ensino Médio, considerando as prerrogativas da politecnicidade e da escola unitária até aqui apresentadas. Dessa perspectiva, o ensino:

- do ponto de vista da estrutura, será único, não admitindo mais a dualidade estrutural, antidemocrática, que separava a escola da cultura da escola do trabalho;
- do ponto de vista do conteúdo, será politécnico, promovendo o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, democratizando o

saber científico e tecnológico a partir da perspectiva histórico-crítica, que permitirá ao homem, enquanto cidadão e trabalhador, participar como sujeito da vida social, política e produtiva;

- do ponto de vista do método, será teórico-prático, recuperando a unidade entre saber e produção, cultura e técnica, trabalho intelectual e manual;
- do ponto de vista da gestão, será democrático, enquanto síntese superadora do autoritarismo e do espontaneísmo, uma vez que toda transformação exige direção, unidade de esforços, organização, eficiência [...];
- do ponto de vista das condições físicas, será moderno e atualizado, com equipamentos, bibliotecas, laboratórios, que permitam a apropriação do saber científico, tecnológico e histórico-crítico sobre os quais se constrói a sociedade moderna. (KUENZER, 1989, p. 25)

Desse modo, ainda que todos os autores aqui citados tenham expressado de maneira clara que a formação voltada à emancipação humana não poderá se efetivar integralmente no terreno árido do sistema capitalista, é justamente essa condição limitadora que mantém a necessidade de buscar formas de transpor esse “processo civilizador/não-civilizador do capital”. (SANTOS; ARAÚJO, 2010, p. 52)

Nesse contexto, em que os conhecimentos se constituem uma força produtiva, constata-se que a apropriação deles enquanto patrimônio universal da humanidade, na sua totalidade e caráter multifacetado – reconhecido como um requisito tanto para Tonet (2005) quanto nas considerações aqui apresentadas sobre politecnia e escola unitária –, permite afirmar a importância da educação formal.

Diante disso, evidenciados os pressupostos teórico-práticos para aproximações de uma formação emancipatória inscrita no projeto de sociabilidade da emancipação humana, o próximo capítulo abordará a conformação da educação profissional no Brasil, entre os anos 1990 a 2016, com o objetivo de verificar quais projetos de educação para os trabalhadores existiram nesse período, suas determinações político-econômicas, bem como a configuração da educação profissional vigente, na forma institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ENTRE 1990 E 2016: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Este capítulo buscará analisar as características mantidas e ultrapassadas na Educação Profissional e Tecnológica entre os anos 1990 a 2016. O cenário, neste recorte temporal, recobre um quadro político em que ocorre a primeira eleição direta depois do período de ditadura empresarial militar instalada no país, com a vitória de Fernando Collor de Melo, até os dois primeiros anos do segundo governo de Dilma Rousseff.

O período analisado é marcado por mudanças econômicas e políticas que assinalam indelevelmente as formas de relações no mundo do trabalho e reestruturam o sistema educacional. Nessa conjuntura destacam-se: a) a implantação e consolidação da política neoliberal, identificada pelas privatizações e redução do aparato estatal no suprimento de direitos sociais e subordinação aos organismos internacionais; b) os discursos políticos que passam da defesa da modernização subordinada ao capital estrangeiro à defesa de uma política que alguns teóricos intitulam como neodesenvolvimentista; c) reformas educacionais, tendo como destaque entre as normativas jurídicas a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/1996), o Decreto nº 2.208/1997 e Decreto nº 5.154/2004 e a Lei 11.892/2008, que inaugura uma nova proposta de Rede Federal de Educação Profissional.

3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO BRASIL, NO ÂMBITO DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

A história do Brasil é marcada por processos complexos, os quais mantêm vestígios entre os avanços de padrões civilizatórios alcançados e a herança escravagista, bem como interrupções no sistema democrático e posteriores aberturas. Soma-se a esses processos um desenvolvimento circunscrito na

dependência e numa divisão de classes bastante tensa, demarcada e desigual.

Esses elementos, ainda que em partes tenham sido 'superados', como é o caso da interrupção do sistema democrático, mantêm resquícios que fragilizam as bases de sustentação para tentativas de consolidação de projetos societários que se constituam como uma força real nos campos de disputas.

A educação não é uma ilha capaz de isolar-se das determinações macroestruturais, sobretudo no campo da educação formal, o qual se constitui como expressão da realidade concreta, heterogênea, permeada de contradições e correlações de forças. Decididamente, sua tessitura é constituída pelos condicionantes políticos, econômicos, sociais, culturais de determinado tempo histórico. Portanto, abordar educação profissional na atualidade no Brasil exige que se analisem detidamente, se não todos, porque impossível pelas pretensões da pesquisa em curso, pelo menos alguns desses determinantes, para que se tenha um desenho mais próximo e mais tangível da realidade estudada. Tratar da educação profissional no país contemporaneamente requer buscar compreender a quem ela se direciona e a que propósitos obedece.

Para se adentrar na conformação política, econômica e social do Brasil na década de 1990, faz-se necessário pontuar algumas particularidades precedentes, que combinam as condições internas com as do plano internacional/externo.

No plano econômico, os países centrais de capitalismo avançado, já na década de 1970, começam a enfrentar as crises que resultam na redução do crescimento, queda nas taxas de lucro e elevação da inflação. Diante disso, a tese neoliberal, que ficou adormecida por mais de duas décadas (1950/1960), pois não se sustentava diante dos tempos áureos de crescimento do capital passou, a ser considerada como uma solução cabível. (ANDERSON, 2007, p. 10-12)

Isso representou uma dura ofensiva à classe trabalhadora e às conquistas de políticas de bem-estar provenientes da intervenção estatal. O modelo que até então dominara nos países capitalistas avançados estava falido e era necessário buscar uma solução eficaz, um novo modelo de crescimento caracterizado pela racionalidade econômica e pela eficácia gerencial, ou seja, o modelo neoliberal. Ironicamente, como esclarece Anderson (2007), a crise, conforme advogavam os teóricos neoliberais, fora causada pelos sindicatos e o movimento operário de forma geral por terem um poder excessivo e perigoso. Eram eles, portanto, os responsáveis pela corrosão das "bases de acumulação capitalista com suas

pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais”. (ANDERSON, 2007, p. 10)

Para combater esse problema, o Estado deveria ser firme, equacionando suas ações no sentido de minar o poder das organizações de trabalhadores, cortar gastos sociais e limitar sua intervenção na economia às necessidades regulatórias quando demandadas pelo capital. Em outros termos,

a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 2007, p. 11)

Contudo, além desses ajustes nos países de economia central, era fundamental que essas medidas fossem replicadas nos países considerados periféricos. Assim, os países de poder político e econômico mais expressivos nas relações internacionais passam a estabelecer uma relação de pressão aos demais países, entre eles, os da América Latina. Soma-se a isso, como aspecto relevante que impulsionou a reorganização do capital a nível global, o esgotamento da União Soviética e a crise do socialismo real.

Como descreve Boito Jr (1999), esse cenário criou as condições favoráveis para que as burguesias imperialistas implantassem

a política de supressão dos direitos sociais em seus países e para obrigar uma marcha à ré no desenvolvimento do capitalismo na periferia. As instituições políticas e econômicas internacionais, como o FMI e Banco Mundial, e mais recentemente, a OMC passaram, então, a ter um papel mais ativo como instrumento de tutela dos países centrais sobre os governos dos países periféricos. (BOITO JR, 1999, p. 117)

No Brasil, apesar da insistência de grupos vinculados principalmente ao sistema financeiro para a aplicação dos pressupostos do neoliberalismo, desde o início da década de 1980, a exemplo do ocorrido em outros países da América Latina, isso não se efetivou de imediato, o que se deve a algumas especificidades que marcaram fortemente esse período.

Ainda que essa década seja frequentemente denominada de a “década perdida”, devido à forte recessão, alto endividamento do Estado, desequilíbrio inflacionário, culminando na falência do modelo desenvolvimentista conhecido até então, significou, por outro lado, conquistas democráticas e avanços importantes na

perspectiva dos direitos sociais.

O país vivenciou nesse período o surgimento de resistência popular organizada, tendo como expressões práticas a luta pela redemocratização; criação de três centrais sindicais; criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e reconhecimento dos outros partidos de esquerda, como o PCdoB; surgimento de movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual hasteou, entre suas bandeiras de luta, uma das mais caras na história do Brasil, que foi e permanece sendo a reforma agrária. Como tão bem assinala Cavalcante,

pode parecer um pouco contraditório, mas é justamente no seio dessa realidade e cheia de tensões que podemos enxergar onde reside a riqueza da superficialmente colocada como década perdida: nas manifestações sociais que surgem nela, uma vez que observamos a exclusão social de amplos setores populares dos benefícios sociais mínimos, mas que em contrapartida terão um engajamento extremamente benéfico para a democracia que começa a ser vislumbrada. (CAVALCANTE, 2016, p. 40)

Em meio à efervescência do período, promulgou-se, em 1988, a Constituição Federal do Brasil. Contudo, conforme Behring e Boschetti (2007), esse instrumento normativo soberano do país se revela com caráter ambíguo, pois se configurou como

um processo duro de mobilizações e contramobilizações de projetos e interesses mais específicos, configurando campos definidos de forças. O texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais (...). Mas manteve fortes traços conservadores (...). (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 141)

Segundo Boito Jr (1999, p. 118), a Constituição de 1988 representou “um dos grandes obstáculos às contra-reformas neoliberais”, isto é, foi um freio que conteve, ainda que por pouco tempo, o advento do neoliberalismo no país. Entretanto, mesmo que tardiamente o agrupamento neoliberal encontrou o mote ‘perfeito’ para se consolidar no Brasil, pois a situação de calamidade e precarização dos serviços públicos foi fertilizada no período de ditadura e prevaleceu no governo de José Sarney (1985-1989). O modelo de Estado torna-se o “bode expiatório” dos ideólogos do neoliberalismo, uma vez que representa o desperdício, a ineficiência, os privilégios e as onerações. Por outro lado, sua contraparte, isto é, o modelo neoliberal, é tido como sinônimo de otimização de recursos, eficiência e liberdade de

consumo e de concorrência.

No entanto, esse movimento do ideário neoliberal germinado, travou mais uma disputa, agora representada pela primeira eleição direta em 1989. O pleito considerado um demarcador da renovação esperada, tanto pelos grupos ligados à burguesia, quanto aos das classes populares, ficou polarizado entre Fernando Collor de Mello (PRN) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), candidatos estes que representavam projetos radicalmente opostos, pois como afirmam Behring e Boschetti (2007, p. 142), expressaram “as tensões entre as classes sociais e segmentos de classe ao longo dos anos 1980”.

Emir Sader analisa a conjuntura brasileira no processo de implantação do neoliberalismo, classificando esse movimento como matizado pelas forças sociais, dado que

a distância maior em relação ao golpe, o período de expansão econômica ocorrido ao longo dos anos 60 e 70, com a conseqüente renovação e fortalecimento social e político das classes subalternas, gerou uma correlação de forças menos desfavorável a estas e menos propícia para a imposição pura e simples do neoliberalismo. (SADER, 2007, p. 36)

A chegada de Lula na disputa do segundo turno com Collor foi indigesta à burguesia, a qual, temendo a sua vitória, optou em atenuar os riscos e danos. Assim, “os grandes empresários e os meios de comunicação juntaram-se para apoiar o candidato viável da burguesia”. (BOITO JR, 1999, p. 119)

Em outros termos,

as elites depositaram, no segundo turno e um tanto a contragosto, a confiança em Fernando Collor de Mello. Afinal, seu discurso era também o dos setores insatisfeitos com a Carta Constitucional e que já preconizavam, após o Plano Cruzado, a guinada rumo ao ajuste neoliberal. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 142)

Para Francisco de Oliveira, a eleição de Collor se consubstanciou a partir da difusão da narrativa de um Estado arruinado, simbolizado em sua campanha pelos “marajás”, e o fez de “bode expiatório da má distribuição de renda, da situação deprezada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais”. (OLIVEIRA, 2007, p. 25)

Todavia, em pouco tempo Collor passou de promessas audaciosas à frustração irrefutável, visto que, além de não conseguir amenizar os drásticos efeitos

da crise econômica e sem base de apoio no Congresso que o mantivesse intacto, veio a público um grande esquema de corrupção, de que foi acusado de comandar. Esse esquema desencadeou em inquérito e em processo de *impeachment*; levando Collor a renunciar em dezembro de 1992.

Com a presidência vaga, o vice Itamar Franco assumiu. Sua proposta para combater a crise apontava para a retomada do desenvolvimento para o crescimento econômico, freando, assim, o processo iniciado por Collor. Suas medidas priorizavam “a baixa imediata da taxa de juros, bem como a adoção de medidas que dinamizassem o mercado interno e favorecessem a reanimação da economia, como a melhoria da política salarial e a ampliação do gasto público”. (VASCONCELOS, 2016, p. 36)

Contudo, a política de Itamar Franco foi insuficiente para controlar os índices inflacionários, que continuavam numa crescente. Assim, acumulou com José Sarney (1985-1989) e Collor (1990-1992) lançamentos de planos econômicos que consistiram em diversas tentativas inócuas de recuperação econômica.

A particularidade brasileira resguarda, além da hiperinflação como um fator decisivo para progressão do neoliberalismo no país, a desilusão causada pela abertura democrática sem resultados concretos na melhoria das condições de vida da população. Isso “engendrou um desalento, uma desqualificação, uma desesperança tais, em face da ação política e dos espaços públicos, que acabam por ser funcionais às propostas neoliberais”. (NETTO, 2007, p. 33)

É nesse contexto que Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume, em meados de 1993, o cargo de Ministro da Fazenda, posto que lhe conferiu poder no comando do eixo central do governo e assim, na contramão da intenção de Itamar Franco, FHC retomou as diretrizes do neoliberalismo e lançou em 1994 o Plano Real, que além de constituir novas bases para a economia nacional através de medidas como o aumento das taxas de juros, aceleração da abertura econômica, implantação de programa de desestatização, criação de nova moeda (Real), significou no âmbito político sua condição de concorrer à presidência da República.

3.1.1 A consolidação do neoliberalismo no Brasil: governos de FHC (1995-2002)

Os resultados econômicos gerados pelo Plano Real na economia interna, combinados com a situação econômica mundial, em que os países em desenvolvimento eram alvos promissores para o grande capital, fizeram Fernando Henrique Cardoso (FHC) ascender politicamente como a personalidade habilitada para responder eficazmente às demandas do país, entre elas, a queda da inflação, o crescimento da economia e aumento de emprego e renda. Esperava-se também que Fernando Henrique Cardoso conseguisse construir um arco de alianças no Congresso Nacional, capaz de sustentar seu programa de governo, sobretudo em aspectos mais polêmicos, como era o caso do programa de desestatização, ou seja, de privatização de importantes setores da economia nacional, por exemplo, comunicações e energia.

A vitória de FHC na eleição de 1994, no primeiro turno, não apenas confirma a estratégia vitoriosa do PSDB e de seus aliados como também legitima o projeto político do novo governo, orientado pelo paradigma neoliberal. Contudo, a retórica durante a disputa eleitoral não explicitou no que consistiriam, em termos práticos, as medidas remediadoras da crise em que o país se encontrava. Segundo Netto (2007), o obscurantismo é cínico, e assim cabe reiterar - por sua atualidade histórica - “a forma como a grande burguesia faz política entre nós: quando não joga no golpe, quando joga na legitimação política por via eleitoral, fá-lo através da mistificação e cinismo”. (NETTO, 2007, p. 34)

Destaca-se assim o primeiro elemento que marca o sucesso do neoliberalismo, a sua potência ideológica de velar seu impacto predatório e cruel sobre as populações. Como alerta Perry Anderson, o neoliberalismo tem alcançado escala mundial não precedente no capitalismo, pois, “trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. (ANDERSON, 2007, p. 22)

Como será possível observar adiante, essa capacidade ideologicamente articulada para responder às demandas do cenário brasileiro permeará as ações do governo FHC, sendo um recurso empregado para criar as bases necessárias para aceleração da política neoliberal, iniciada no governo Collor.

Um aspecto fundamental para entender as medidas aplicadas por FHC consiste em apresentar a linha mestra que orientou sua política, a qual, circunscrita à concepção de economia ortodoxa, valeu-se dos seguintes pressupostos: 1) a intervenção estatal é dispensável, tendo em vista que a economia privada possui maior estabilidade; 2) o desemprego é consequência natural das condições do mercado; 3) a inflação, como fenômeno monetário e consequência do *déficit* fiscal, deve ser controlada pela administração da oferta monetária.

A ortodoxia neoliberal implantada no Brasil por FHC se configurou a partir de três elementos centrais: “abertura econômica, privatização e desregulamentação do Estado”. (ALVES, 2013, p. 3). No tocante ao Estado, as adequações realizadas se assentam na justificativa de que os problemas do Estado brasileiro eram originários “da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos 1980”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 148). Essa crise se traduzia claramente nas baixas taxas de crescimento, no aumento da inflação, na queda da produção industrial, do poder de compra e do emprego.

É nesse quadro que, logo no princípio do governo de Fernando Henrique Cardoso, se realiza o redirecionamento da intervenção estatal, que segundo Boito Jr assume duplo movimento: ora de recuo, ora de reformulação. No plano econômico, o recuo significa não interferir na regulação das relações econômicas, a fim de garantir a vitalidade da concorrência e evitar restrições à liberdade de consumo.

O preceito de um Estado mínimo também é colocado como meio de combate a privilégios e dependência das pessoas quanto à oferta de bens e serviços públicos, pois para os neoliberais, os cidadãos “não valorizariam tais serviços, uma vez que não pagam por eles” sob o argumento que “assumiram uma atitude indiferente ou predatória frente às instituições, bens e serviços públicos, porque estes não exigem contrapartida monetária”. (BOITO JR, 1999, p. 27)

Por outro lado, a reformulação da política econômica pelo viés neoliberal condiz com um Estado que assessora política e juridicamente os interesses do capital, por exemplo, com a abertura e desregulamentação do mercado, estreitamento da relação com organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, com investimentos e incentivos tarifários e de créditos ofertados às multinacionais. A ordem é abrir as fronteiras para o grande capital, o que fica evidente quando “o governo incentivou processos de fusões, incorporações e gradativamente removeu barreiras protecionistas incentivando

investimentos e maior entrada de produtos e de capital estrangeiro em nosso país”. (VASCONCELOS, 2016, p. 38).

Boito Jr (1999) caracteriza esse conjunto de medidas como uma política de desindustrialização, pautada no incentivo à importação de produtos, principalmente com conhecimentos tecnológicos agregados, tornando ‘desnecessário’ o investimento e desenvolvimento de atividades de ponta do capitalismo. Como resultado disso, “a indústria perde importância no conjunto da economia e muda de perfil, perdendo em sofisticação e em integração”. (BOITO JR, 1999, p. 45)

O autor ainda retrata a desindustrialização com dados comparativos com os primeiros anos da década de 1990, os quais revelam que a movimentação do mercado de importações e exportações do país se deu de modo bastante desproporcional, comprovando assim a opção clara de incentivo à abertura comercial.

O governo FHC promoveu uma nova redução das tarifas aduaneiras, o que, combinado com a sobrevalorização do câmbio introduzida pelo Plano Real, fez crescer muito as importações, e inclusive a importação de produtos manufaturados. Em 1990, a alíquota média das tarifas de importação era de 40% e alíquota de mais frequente de 32,2%. Em 1992, ambas caíram para 20%. Em 1995, o governo FHC reduziu a alíquota média para 12,6% e a mais frequente para 2%. Entre 1992 e 1995, as importações saltaram da casa dos 20,5 bilhões para 49,6 bilhões de dólares, representando um crescimento de 142%, enquanto as exportações passavam de 35,7 bilhões para 46,5 bilhões de dólares, perfazendo um crescimento apenas de 30%. (BOITO JR, 1999, p. 46)

Essa nova remodelação da economia assume outra faceta que Boito Jr (1999) categoriza como processo de desnacionalização, configurada na abertura comercial para o capital estrangeiro, o que representou crescente investimento estrangeiro na economia brasileira durante a década de 1990, através da compra de empresas nacionais. Estima-se que, “em 1995, grupos econômicos estrangeiros compraram, segundo relato de empresas de consultoria, cerca de 300 empresas nacionais de diferentes ramos”. (BOITO JR, 1999, p. 48).

Cabe ressaltar que a burguesia nacional não ficou meramente marginal nessas relações. Segundo Boito Jr, esse grupo migra para novos setores econômicos, configurando a “nova burguesia de serviços, composta por indivíduos, instituições ou grupos proprietários de escolas, universidades, de hospitais e de empresas de convênio médico”. (BOITO JR, 1999, p. 15).

Com a reconfiguração do Estado, as privatizações tornam-se centrais na

política econômica de FHC. Como explicam Behring e Boschetti (2007), o governo justificava a privatização de empresas estatais como uma forma rápida e eficaz de

atrair capitais, reduzindo a dívida externa; reduzir a dívida interna; obter preços mais baixos para os consumidores; melhorar a qualidade dos serviços; e atingir a eficiência econômica das empresas, que estariam sendo ineficientes nas mãos do Estado”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 153)

As privatizações iniciadas no governo Collor tomaram proporções muito maiores no governo FHC, ficando explícito o beneficiamento de grandes grupos econômicos de diversos setores nacionais e, sobretudo, estrangeiros. Boito Jr ilustra a transferência do patrimônio público brasileiro com dois casos bem emblemáticos:

A privatização da Companhia Vale do Rio Doce, no governo FHC, foi efetuada, pelos cálculos de especialistas, a um preço que representava uma fração insignificante do valor da empresa – considerados o patrimônio e as concessões de exploração. A Usiminas, siderúrgica de alta produtividade e lucratividade, tinha seu patrimônio avaliado por alguns consultores em doze bilhões de dólares, mas foi vendida por apenas um bilhão e meio. (BOITO JR, 1999, p. 54)

Behring e Boschetti (2007) enfatizam que grande parte dos processos de privatizações registrados no país robusteceu a concentração de riqueza do capital estrangeiro, uma vez que empresas privatizadas não eram condicionadas a “comprarem insumos no Brasil, o que levou ao desmonte de parcela do parque industrial nacional e uma enorme remessa de dinheiro para o exterior, ao desemprego e ao desequilíbrio da balança comercial”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 153)

Salientam ainda as autoras, tomando como referência a análise de Biondi, que foi estratégico o apoio midiático que o governo recebeu para legitimar, para a população, as privatizações. O que ocorreu foi uma

verdadeira campanha de mídia para legitimar e facilitar as privatizações, criando uma subjetividade antipública – o que não era difícil, haja vista como se deu a expansão do Estado brasileiro no período ditatorial, e a parca vontade política na recente democracia, no sentido da construção da esfera pública, já sob orientação neoliberal. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 152)

Os antagonismos entre os interesses do empresariado e da classe trabalhadora estiveram, em maior ou menor grau, tensionando as relações sociais e

o exercício do Estado pela classe burguesa. Entretanto, a política neoliberal radicaliza a posição do Estado como agente de representação do mercado, o que segundo Alves (2013) se confirma no modelo brasileiro dos anos 1990, pois,

nos anos cinzentos do neoliberalismo capitais estrangeiros, privatizações e fusões criaram, naquela época, uma nova (e poderosa) burguesia no país beneficiada pela gigantesca transferência do patrimônio e da propriedade no Brasil para a qual o regime político não tem resistência. Cerca de 30% do PIB brasileiro mudou de mãos. Foi um verdadeiro terremoto que significou a ruptura com o modelo de desenvolvimento que se desenhou no País a partir dos anos 30 do século XX no qual o Estado jogou um papel decisivo. (ALVES, 2013, p. 3)

Alicerçada em teses de naturalização da pobreza, desigualdade como valor positivo e meritocracia, a política neoliberal utiliza de tais alegações para redefinição das políticas e gastos sociais, e atribui o problema aos cidadãos que teriam se habituado “ao paternalismo do Estado e, assim, deixariam de desenvolver sua capacidade de iniciativa para resolver seus próprios problemas”. (BOITO JR, 1999, p. 26)

Nesse contexto, o governo FHC caracterizou-se pela desresponsabilização do Estado no que concerne às políticas sociais, ao transferir sua gestão para a iniciativa privada, organizações sociais e do terceiro setor (ONGs, instituições filantrópicas). A título de exemplo, a transformação de equipamentos públicos em organizações sociais significou uma maneira disfarçada de privatização, uma vez que permite a privatização “de instalações, equipamentos, verba e pessoal do serviço público nas áreas científica, educacional e médico-hospitalar”. (BOITO JR, 1999, p. 13)

Reduz com isso, ainda mais, a perspectiva de proteção social universal e pública e transforma as políticas sociais “em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 156)

Os efeitos conjugados pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo foram extremamente danosos ao Brasil, tendo em vista que o sistema de proteção social recém-conquistado na forma de lei era muito mais limitado do que o existente nos países centrais. Como dizem Behring e Boschetti (2007, p. 148), nessa época ocorreu o desprezo por parte do Estado das “conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada”.

Esse quadro de precarização das condições de vida da população se agrava com as crises da globalização neoliberal ocorridas entre 1996 e 2000. O estouro das bolhas financeiras em países como o Brasil expôs a fragilidade desse modelo. Contudo, a aplicação do receituário neoliberal ortodoxo pelo governo FHC nos períodos de crise, apesar dos sacrifícios impostos à população, conseguiu manter o país atrativo aos ‘olhos’ do capital estrangeiro, gerando confiabilidade e rentabilidade devido ao aumento das taxas de juros e às medidas de reajuste fiscal.

Cabe lembrar que o capitalismo vigente nesse período, em nível global, já não é o mesmo que vigorava até meados de 1970/1980. Entre as mudanças está a inversão do paradigma de acumulação de capital, que passa da ênfase no capital produtivo para o capital financeiro e especulativo.

Além disso, outro sustentáculo que viabilizou a consolidação do neoliberalismo já no primeiro governo FHC está assentado na reestruturação produtiva⁶, que representou a “capacidade de se refuncionalizar e de responder rapidamente a novas demandas” (Netto, 2007, p. 31), que se expressavam no cenário brasileiro.

Para os trabalhadores absorvidos pelo mercado, tais mudanças significaram muitas fragilidades, expressadas principalmente pelas concessões que estes são impelidos a fazer quanto aos direitos do trabalho, sob pena de perderem sua vaga. Assim, alastram-se relações de trabalho flexibilizadas e se “proliferaram o contrato por tempo determinado, em tempo parcial e a subcontratação, além de formas disfarçadas de trabalho precário, como os contratos de aprendizagem e de formação”. (BOITO JR, 1999, p. 36)

Esse novo padrão produtivo, arrolado no modelo de acumulação flexível, estabeleceu então novas relações no mundo do trabalho, pois a requisição “de um novo tipo de trabalhador condicionou substancialmente a perda de força e vigor do movimento sindical tradicional”. (NETTO, 2007, p. 30)

Para Francisco de Oliveira, o neoliberalismo expressa-se numa equação bastante clara: enquanto a economia e o crescimento de seus dividendos para os detentores do capital crescem, o campo social é degradado. Todavia, o autor assevera que a perversidade maior se configurou no país pelo objetivo de

⁶ Deve-se ressaltar que os autores utilizados para a análise a seguir são filiados a correntes teóricas distintas.

destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil. (OLIVEIRA, 2007, p. 28)

É importante frisar que a análise realizada pelo autor é suficientemente respaldada quando se consideram os danos colaterais da reestruturação produtiva gerados à classe trabalhadora brasileira, uma vez que se verificou a fragilidade de resistência “particularmente o movimento dos trabalhadores, em função do desemprego, da precarização e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 156)

Isso não significou a ausência de manifestações sociais contra a política do governo FHC; pelo contrário, houve mobilizações do próprio empresariado industrial em determinados momentos. O percurso neoliberal em seus dois mandatos não foi homogêneo, nem dentro do grupo dos detentores do capital e tampouco desprovido de contradições.

No entanto, a vitória de FHC na instauração dos preceitos neoliberais na política econômica e social do país não logrou os êxitos prometidos. Por esse motivo, na reta final do seu segundo mandato (1998-2002), sem conseguir resultados econômicos efetivos, tampouco melhora nas condições de vida da população, conjugado com “a crise do modelo de desenvolvimento neoliberal, (...) o projeto de desenvolvimento burguês conduzido pela aliança política PSDB-PFL (hoje, DEM) fracassa nas eleições de 2002”. (ALVES, 2013, p. 4).

Nesse cenário, Lula (PT) vence a disputa contra o candidato do FHC para sucessão, José Serra (PSDB), e a partir daí se anunciam novos desafios, correlações de forças e expectativas que serão examinadas no tópico seguinte.

3.1.2 Entre expectativas e a realidade de um novo projeto para o Brasil: os governos do PT e a tese neodesenvolvimentista

A abordagem nesse tópico consistirá em dois pólos, um que busca problematizar as expectativas depositadas no PT quando chega ao comando do governo federal e seu contraste com o conteúdo programático defendido pelo partido

nas disputas eleitorais à presidência da república, e outro, que vai apresentar a categorização dos governos de Lula e Dilma pela tese neodesenvolvimentista.

Como ponto de partida, cabe esclarecer que existem diversas teses que procuram caracterizar a política executada pelos governos do PT durante o período que exerceram a presidência da República. Entre elas, uma que tem se destacado é a que alguns autores denominam como neodesenvolvimentismo, tese da qual nos ocuparemos detidamente mais adiante, tendo como principais referências teóricas Boito Jr; Berringer (2013), Alves (2013) e Gonçalves (2012), autor que faz uma contraposição a partir da leitura de um nacional desenvolvimentismo às avessas.

Na história do Brasil, o desenvolvimentismo remonta sobremaneira às décadas de 1950, 1960 e em parte da política autoritária durante os governos ditatoriais, em versões e experiências distintas. Nesse período houve duas forças que difundiram e subsidiaram teoricamente o desenvolvimentismo no país: a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

O pensamento cepalino se configurou como a matriz teórica cuja premissa central era a necessidade da forte intervenção do Estado para organizar e fazer crescer a economia nacional, buscando desenvolver, assim, a indústria e priorizando o mercado interno. Por conseguinte, essa nova orientação alteraria a condição de país agroexportador para uma nação industrializada, autônoma e competitiva com o capital estrangeiro. Em síntese, “objetivando superar o subdesenvolvimento, condição da maioria dos países latino-americanos na época, a CEPAL propunha o estímulo econômico com base no tripé industrialização/intervencionismo estatal/nacionalismo”. (VASCONCELOS, 2016, p. 45)

O fato aqui é que a ênfase no desenvolvimento nacional assenta o capitalismo em novos marcos, ou seja, o nacionalismo é circunscrito na potencialização dos mercados nacionais, e o protecionismo do Estado é voltado às relações de mercado interno em favor de melhores resultados econômicos.

Contudo, as experiências do nacional desenvolvimentismo em países da América Latina não se realizaram por completo, pois, a predominância de capital estrangeiro condiciona a economia e aprofunda a condição de capitalismo dependente. Para Gonçalves, isso se comprova

quando se considera o grau de desnacionalização da indústria de

transformação nas principais economias latinoamericanas. No final da era desenvolvimentista (fim dos anos 1970), a participação de empresas de capital estrangeiro no valor da produção industrial variava de 25% a 36% nos casos do Peru e Venezuela, respectivamente. As participações nas maiores economias (Brasil, México e Argentina) estavam em torno de 30%. (GONÇALVES, 2012, p. 653)

Antes de se discorrer sobre a tese neodesenvolvimentista, se esta guarda ou não alguma relação com a concepção de desenvolvimento nacional, será necessário apresentar em linhas gerais o quadro político, social e econômico em que se concretiza a ascensão de Lula à presidência da República.

A experiência do neoliberalismo no Brasil, apesar das conquistas no campo político e ideológico, não se reproduziu com a mesma eficiência no âmbito econômico como havia sido profetizado. Por esse motivo, a entrada no século XXI em meio às adversidades econômicas ‘abre alas’ para a disputa de novos modelos de desenvolvimento, evidenciando as fragilidades do modelo vigente.

Se, como alegou Sader (2007, p. 37), a sobrevivência do neoliberalismo, em meados da década de 1990, ocorreu principalmente “pela incapacidade da esquerda, até aqui, em construir formas hegemônicas alternativas para sua superação”, a ascensão do PT ao poder através da vitória no pleito eleitoral em 2002 por Lula, a liderança de maior expressividade entre os partidos componentes da base partidária de esquerda no país, pode ser entendida como um novo projeto societário comprometido e capaz de romper com o neoliberalismo, inaugurando, assim, novas formas de sociabilidade no Brasil?

As respostas que ora despontam, sobretudo no cenário acadêmico e político, não são consensuais e tampouco conclusivas, visto que a repercussão histórica e os desdobramentos referentes ao tempo que o PT ocupou o poder no executivo federal permanecem latentes na realidade brasileira atual. De todo modo, isso não significa a inexistência de alguns indícios que possibilitem uma compreensão, ainda que provisória, à questão aqui levantada.

Para Vasconcelos o êxito eleitoral de Lula em 2002, “ao mesmo tempo em que representou uma quebra da hegemonia política do PSDB e aliados no poder, trouxe a expectativa de ruptura em relação à política econômica vigente durante o governo anterior”. (VASCONCELOS, 2016, p. 43)

No entanto, revisitando o conteúdo programático do PT para cada disputa eleitoral para a presidência da República desde 1989, verifica-se de forma geral que

a manutenção de expectativas quanto à ruptura com o neoliberalismo - e de forma mais radical com o modelo capitalista - não se fundamenta.

Ou seja, o não atendimento da expectativa mencionada por Vasconcelos (2016) e uma possível frustração já estavam evidentes. Não se faz aqui uma defesa ou uma refutação da tese sobre a possível decepção de eleitores de Lula com os rumos da política adotada e, portanto, de sua infidelidade com os brasileiros, sobretudo as organizações e movimentos sociais. O objetivo que se persegue neste momento é tentar demonstrar que a inflexão dada pelo governo petista já estava bastante delineada, a começar pela “repaginada” que o marqueteiro Duda Mendonça já havia dado na imagem de Lula, a qual em muito se afastava do “sapo barbudo”, alcunha imposta a Lula por Leonel Brizola, quando aquele foi candidato a presidente da República em 1989.

O julgamento quanto à coerência de Luiz Inácio Lula da Silva em relação às suas propostas de governo deve considerar as mudanças que desde muito vinham acontecendo, a exemplo de uma imagem mais palatável para o eleitor, um arco de alianças em que se destaca o candidato a vice de Lula, José Alencar, figura ligada ao grande empresariado, além de mudanças bem claras sobre temas como economia, educação e reforma agrária, todos expostos com precisão no seu programa de governo de 2002.

Sem a intenção de fazer uma análise minuciosa dos planos de governo do Partido dos Trabalhadores, destacaremos a seguir alguns pontos que demonstram claramente diferenças marcantes entre o PT de 1989, quando da primeira candidatura de Lula a presidente da República, e o PT de 2002, quando Lula foi vitorioso nas urnas.

O plano de governo do Partido dos Trabalhadores de 1989 materializou as principais bandeiras defendidas pelo partido na época. Fundado em 1980, o PT assustava setores mais conservadores da sociedade por causa da radicalidade com que abraçava algumas bandeiras, entre elas uma profunda reforma agrária e a suspensão imediata do pagamento da dívida externa. O contexto histórico em que surge o partido já foi exposto, mas cabe aqui reter o essencial: tratava-se de um momento em que discursos que propunham rompimentos radicais aterrorizavam a burguesia e frentes conservadoras, mas também inflamavam as mobilizações populares, daí o crescimento de movimentos contra-hegemônicos, como MST, CUT (Central Única dos Trabalhadores), e o grupo progressista da Igreja Católica.

Na compreensão dos dirigentes petistas, um dos grandes responsáveis pelo quadro de miséria e injustiça social que assolava o Brasil era o sistema capitalista financeiro, representado pela ganância dos bancos privados. Por esse motivo, no plano de governo do partido em 1989, propunha-se que:

O gerenciamento do sistema financeiro agirá sobre os bancos privados que ganham super-lucros sem cumprir sua finalidade que é financiar a produção e os investimentos. Para conseguir isso é necessário intervir de várias formas no sistema, inclusive, podendo chegar à estatização. O governo da Frente Brasil Popular não está propondo a estatização imediata do sistema financeiro pelo custo dessa operação nesse momento e porque é possível reverter o papel do sistema financeiro nesse momento a um custo menor, econômico e político. No entanto, se a conjuntura e a correlação de forças indicar, poderemos realizar a estatização, num processo de tomada de medidas amplas de socialização que, necessariamente irão muito além do sistema financeiro e que permita a estatização sem os custos que hoje encerraria. A estatização imediata, pura e simples do sistema financeiro não resolve nosso problema. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989, p. 9)

Igualmente polêmica era a defesa do PT de suspender imediatamente o pagamento da dívida externa, considerada ilegítima e uma das principais causas dos graves problemas que acometiam o Brasil na época, assim como o desemprego e as altas taxas de pobreza do país. A defesa dessa proposta afrontou o capital financeiro e as organizações internacionais.

A tomada de uma decisão tão polêmica quanto essa precisaria, como se esclarece na passagem abaixo, do apoio e sustentação da sociedade:

O PT é contra o pagamento da dívida externa porque é ilegítima e atravanca a nossa economia. O governo Lula romperá os acordos com o FMI, suspenderá os pagamentos da dívida para examinar os débitos e convocará uma conferência intencional dos devedores. Mas sabe que só a mobilização popular pode sustentar a luta contra o FMI, a dívida externa e o imperialismo. Para isso fará um plebiscito que seja um amplo movimento de sustentação do não pagamento. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989, p. 9)

Quanto à política de educação, que mais nos interessa aqui, também esta é assinalada pela radicalidade do partido. Destaca-se a necessidade de se construir uma rede pública de ensino capaz de atender a todos os estudantes:

A educação, no Brasil, virou um mercado e exclui a maioria. A Frente quer construir uma Escola Pública Popular, onde todos possam entrar, permanecer, concluir, participando na sua direção. Será, então, uma escola que desperta e capacita (política e culturalmente) no rumo da transformação. Acompanhando a orientação geral do PAG, que aponta para um modelo de desenvolvimento que privilegia as funções sociais do Estado

e se fundamenta na valorização do trabalho e da produção científica e tecnológica, o governo da Frente implantará um plano educacional orientado pelas seguintes diretrizes:

a) ampliação da rede pública: a meta prioritária é torná-la exclusiva no prazo máximo de 10 anos, como forma de garantir a democratização do acesso a rede formal de educação e vetar a transferência de verbas públicas para instituições de ensino privado: O ensino é dever do Estado e só pode ser desenvolvido por entidades sem fins lucrativos como concessão e sob controle do Estado. (PARTIDO DOS TRABALHORES, 1989, p. 14)

Lula, como se sabe, foi derrotado no segundo turno da eleição por Fernando Collor de Melo. Contudo, chegou muito perto da vitória defendendo claramente ideias como essas sobre educação, sistema financeiro, reforma agrária. Pode-se dizer, pois, que quase metade dos eleitores do Brasil aceitava, naquele momento, pelo menos em teoria, um rol de medidas radicais no sentido de irem contra um modelo político e econômico subordinado aos países capitalistas desenvolvidos, principalmente aos Estados Unidos.

Antes de se tornar o presidente da República com a maior votação de todos os tempos no Brasil (61,27% de votos no segundo turno de 2002, totalizando 52.793.364 milhões de votos, conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral - TSE), Lula ainda amargaria mais duas derrotas, ambas no primeiro turno e ambas para Fernando Henrique Cardoso, candidato do PSDB e principal artífice na concretização das políticas neoliberais no Brasil.

Mesmo sem apresentar a mesma radicalidade de 1989, o programa do PT de 2002 ainda mantinha bandeiras dos grupos progressistas, como a questão da moradia e do combate à extrema pobreza, e se colocava crítico quanto à política neoliberal herdada do período FHC.

Entretanto, como se anunciou logo acima, muitas mudanças ocorreram, não apenas na aparência de Lula: ele e algumas correntes do partido mudaram de posições no decorrer do tempo, flexibilizaram o trato de temas polêmicos, conseguindo, assim, conciliar diversos setores da sociedade brasileira, como ele mesmo explicita quando diz:

A crescente adesão à nossa candidatura assume cada vez mais o caráter de um movimento em defesa do Brasil, de nossos direitos e anseios fundamentais enquanto nação independente. Lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um projeto de mudança do Brasil. Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos

suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país. (SILVA, 2002, s/p.)

Com a necessidade de atender as demandas de setores diversos da sociedade brasileira e respectivos interesses, nesse cenário de coalizão a divisão de classes é relativizada ou até inviabilizada por discursos genéricos, a exemplo desse de Lula. É como se todo o povo, burguesia, classe trabalhadora e seus estratos, esperassem do Estado as mesmas medidas e estivessem todos dispostos a “dividir a conta”. A vasta coalizão mencionada parece ignorar (ao menos no discurso) as gritantes diferenças entre as classes sociais do país e o poder assimétrico que elas exercem na correlação de forças.

As contradições ficam mais explícitas quando observado que, ao mesmo tempo em que faz claros acenos à elite econômica, o programa de 2002 mantém elementos fincados nas bandeiras do PT da década de 1989, como a defesa da educação pública, o que pode ser lido logo na introdução de seu documento:

A educação em todos os níveis é um direito social básico e universal. A educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural e para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária consigo mesma e com outras nações. (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002, p. 3).

Na Carta ao Povo Brasileiro, publicada também em 2002, ainda que Lula mencione necessidade da “reforma agrária que assegure a paz no campo”, percebe-se que a tônica da questão muda se comparada com o programa do PT de 1989, pois, na mesma carta, também diz que pretende fazer “uma política dirigida a valorizar o agronegócio e a agricultura familiar”, duas arenas de disputas marcadas por ambivalências e conflitos. (SILVA, 2002, s/p.)

Voltando à questão levantada no início deste item (sobre a inflexão dada pelo PT na direção de uma política mais conservadora), pode-se dizer que, mesmo que tenha havido decepção por parte de grupos apoiadores de Lula quanto à sua guinada à economia de mercado sem ultrapassar os moldes neoliberais, a mudança de rumo já estava claramente exposta. O programa de 2002 decididamente não tem em vista, em nenhuma de suas proposições, fazer a revolução no marco teórico-prático marxista, que pressupõe a superação da sociabilidade capitalista. Além do que, atribuir e delegar essa tarefa apenas à institucionalidade de um partido no poder do Estado é bastante controverso.

Conforme Boito Jr e Berringer, esse percurso de continuidades e mudanças do PT ocorreu mediante a conversão do partido, o que significa que

esse partido, que lutava, ao longo da década de 1990, pela implantação de um Estado de bem-estar social no Brasil e pelo reforço do capitalismo de Estado, esse partido foi atraído pela grande burguesia interna, que vinha fazendo crítica moderada ao neoliberalismo, e, na virada da década de 1990 para a década de 2000, mesclando sua tradição de origem com a insatisfação burguesa, converteu-se, de modo empírico e marcado pelas circunstâncias, no criador e no instrumento partidário do neodesenvolvimentismo. (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 33)

Nesse sentido, pode-se perceber que o governo do PT eleito em 2002 não se colocou a tarefa de encaminhar rupturas, mas sim de reformas, sem alterar a base estrutural existente. Para Alves, em leitura semelhante à de Boito Jr e Berringer, isso fica evidente, pois

o Partido dos Trabalhadores (PT) se qualificou nos últimos vinte anos, pelo menos desde a sua derrota política e eleitoral em 1989, como partido da ordem burguesa no Brasil. Com a argúcia política de Lula, construiu alianças com os donos do poder oligárquico, visando não apenas a governabilidade, mas a afirmação hegemônica do projeto social neodesenvolvimentista no Brasil. (ALVES, 2013, p. 5)

Os autores supracitados valem-se de uma nova categoria analítica na cena da política brasileira, o neodesenvolvimentismo, para caracterizar os governos do PT, sua base teórica e política. Para tanto, cabe perguntar: por que neodesenvolvimentismo? O que significa e como se explicita nos governos de Lula e Dilma?

Uma primeira explicação consiste em dizer que a titulação dos governos do PT como neodesenvolvimentista se dá nos termos da reconfiguração dos padrões de desenvolvimento, que se volta para a priorização do crescimento do capitalismo nacional.

Todavia, isso ocorre sem romper com o modelo neoliberal, o qual permanece vigente, visto que o próprio Lula, através da “Carta ao Povo Brasileiro”, de 2002, anunciou que “será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. [...] Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país”. (SILVA, 2002, s/p.)

Partindo da tese de Alves (2013), pode-se dizer que os governos petistas conduziram sua política dentro do marco teórico do neodesenvolvimentismo, uma

tendência mundial que se configura “como projeto burguês alternativo à lógica destrutiva do neoliberalismo”. (ALVES, 2013, p. 6)

Diante disso, com base na premissa de Alves, é possível dizer que o neodesenvolvimentismo colocado em prática na política brasileira pelos governos do PT, por ser essencialmente um “modelo burguês”, não tem como propósito, tampouco viabilidade prática, atacar o modelo de produção capitalista, mas tão somente abrandar seus efeitos deletérios em um determinado período histórico. Ainda assim, inaugura um novo padrão de organização da sociedade brasileira, principalmente por estabelecer novos parâmetros para a ação estatal, sobretudo quanto ao grau de sua intervenção no âmbito econômico e social.

Entre as principais marcas dos governos do PT está a combinação de interesses contraditórios entre as classes sociais. Parece possível mesmo falar da existência de uma conciliação entre demandas assimétricas, isso quando se leva em conta o abismo econômico e social que se perpetua no Brasil há séculos. Essa conciliação está traduzida nos principais programas dos governos de Dilma e de Lula, que são desenhados até certo ponto com maestria para atender aos interesses do capital e também da massa da população trabalhadora, que acumulava índices de vulnerabilidade social altíssimos.

Um enfoque nos resultados das políticas adotadas nos mandatos de Lula e Dilma ilustra mais adequadamente o raciocínio desenvolvido acima sobre a conciliação de interesses de classes sociais antagônicas.

No tocante aos interesses da população trabalhadora, por exemplo, Alves (2013) afirma que

nos dez anos de Lula e Dilma, o país melhorou, de forma significativa, uma série de indicadores sociais que apontam a redução da desigualdade social, recuperação do valor do salário-mínimo, maior participação dos salários no PIB, redução histórica do desemprego, queda da informalidade e aumento da taxa de formalidade no mercado de trabalho. Nesse período, o volume de vendas do comércio varejista dobrou com o acesso ao crédito da “nova classe trabalhadora” (o volume de crédito em proporção do PIB passou de 24,7% em 2003 para 55,2% em 2013 – um aumento de 500% em dez anos, atingindo 2,4 trilhões de reais!). Além disso, o neodesenvolvimentismo propiciou aumento do investimento público, redução dos juros, controle da inflação e crescimento da economia num cenário de crise financeira internacional. (ALVES, 2013, p. 2)

Os indicadores sintetizados por Alves na passagem acima evidenciam o sucesso dos governos petistas no sentido de atender as demandas e anseios de

milhões de trabalhadores. Pode-se dizer, portanto, que o modelo neodesenvolvimentista adotado pelos governos petistas, sobretudo a partir do segundo mandato de Lula, foi uma alternativa eficiente à ortodoxia neoliberal dos mandatos do governo FHC, que resultou em baixo crescimento, inflação e desemprego.

Contudo, os significativos avanços em políticas de interesses dos trabalhadores não implicaram prejuízos para os donos do capital. Pelo contrário, o “Estado neodesenvolvimentista como Estado capitalista incentivou a formação de oligopólios privados parceiros do novo patamar de acumulação do capital no país”. (ALVES, 2013, p.8). O exemplo que melhor ilustra esse novo modelo são as parcerias público-privadas que, segundo Alves (2013, p.8), “tornaram-se o mote da expansão do capitalismo de mercado no país”.

Diante disso, Alves conclui que, em seu primeiro mandato, Lula honrou exatamente com os compromissos assumidos na campanha eleitoral, havendo assim a manutenção dos

pilares da macroeconomia neoliberal visando acalmar os mercados financeiros e sinalizando de modo claro que o novo governo pós-neoliberal não tinha veleidades anticapitalistas. [...] O objetivo do lulismo demonstrou ser reorganizar o capitalismo no Brasil e não aboli-lo. (ALVES, 2013, p. 4)

Para tanto, o eixo crucial do neodesenvolvimentismo é a restituição da intervenção do Estado como propulsor da economia, papel antes relegado apenas às regras do próprio mercado. Segundo Alves, a retomada dessa função se expressa em duas vertentes nos governos do PT: o Estado como ente financiador e como ente investidor. Desse modo, o Estado neodesenvolvimentista se apresenta

capaz de financiar e constituir grandes corporações de capital privado nacional com a capacidade competitiva no mercado mundial (nesse caso, os fundos públicos – BNDES e fundos de pensões de estatais – cumpriram um papel fundamental na reorganização do capitalismo brasileiro); e o Estado investidor que coloca em marcha a construção de grandes obras de infraestrutura destinadas a atenderem as demandas exigidas pelo grande capital. (ALVES, 2013, p. 4)

Isso, por sua vez, demonstra que a centralidade política e econômica dos governos do PT não reside mais no neoliberalismo ortodoxo experimentado na década de 1990, ou seja, ainda que se tenha realizado manobras e ajustes para conjugar a matriz neoliberal, a política desses governos apoia-se num novo

paradigma de desenvolvimento para configurar sua política a partir de elementos distintos dos vistos no governo antecessor FHC, entre os quais se destacam:

- (i) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo;
- (ii) elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais;
- (iii) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais;
- (iv) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica. (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 32)

Cabe salientar que o prefixo ‘neo’ é importante porque delinea temporalmente novas características do desenvolvimentismo, se comparado com o velho nacional-desenvolvimentismo. Isso porque a herança neoliberal, conjugada com as mutações do capitalismo mundial, com as relações políticas, sociais e econômicas estabelecidas neste cenário e com as circunstâncias internas e externas, desenharam um novo desenvolvimentismo, mais modesto e maleável e menos audacioso, no plano das relações comerciais globalizadas.

No estudo realizado por Boito Jr e Berringer, destacam-se as principais diferenças entre o velho desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo brasileiro. Para os autores, esse novo desenvolvimentismo

- (i) apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990, é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo; (ii) confere importância menor ao mercado interno; (iii) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local; (iv) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro; (v) tem menor capacidade distributiva da renda e (vi) o novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veleidade de agir como força anti-imperialista” (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 32)

Todavia, Gonçalves (2012) contesta a validade da tese que classifica os governos Lula e Dilma como neodesenvolvimentista e as hipóteses de que seus mandatos estiveram ancorados nos pressupostos da teoria do nacional desenvolvimentismo, pois, ainda que seja reconhecida sua aplicabilidade limitada e reformulações para o novo contexto, o autor não identifica os eixos norteadores do desenvolvimentismo. No quadro abaixo, essa distinção fica evidente.

Nacional-desenvolvimentismo	Nacional-desenvolvimentismo às Aversas – Governo Lula
Industrialização	Desindustrialização
Substituição de importações	Dessubstituição de importações
Melhora do padrão de comércio	Reprimerização das exportações
Avanço do sistema nacional de inovações	Maior dependência tecnológica
Maior controle nacional do aparelho produtivo	Desnacionalização
Ganhos de competitividade internacional	Perda de competitividade internacional
Redução da vulnerabilidade externa estrutural	Crescente vulnerabilidade externa estrutural
Desconcentração de capital	Maior concentração de capital
Subordinação da política monetária à política de Desenvolvimento	Dominação financeira

Quadro 1 – Características do nacional-desenvolvimentismo e do nacional-desenvolvimentismo às avessas do Governo Lula

Fonte: GONÇALVES, 2012, p. 23

Assim, Gonçalves (2012, p. 20) conclui que ainda que pesem os resultados positivos dos governos do PT, nestes “não se encontram ‘grandes transformações’, ‘reversão de tendências estruturais’ e ‘políticas desenvolvimentistas’”, configurando, portanto, um nacional-desenvolvimentismo às avessas.

Diante disso, nota-se que a caracterização dos governos do PT reside num terreno teórico controverso. Contudo, é inegável que a cena brasileira passa por uma reconfiguração, ao tempo que combina continuidades a novos parâmetros para as relações políticas, econômicas e sociais. A partir disso, serão apresentados a seguir alguns aspectos que configuraram os governos do PT e de certa forma estabelecem seu “DNA” na história do país.

3.1.3 Características gerais da política dos governos do PT: Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016)

Lula chegou à presidência da República em 2003 com a expectativa de aproximadamente 75% dos brasileiros de que faria um governo bom ou ótimo. (DATAFOLHA, 2010, s/p.). Pelas avaliações seguintes, verifica-se que as

expectativas foram atingidas de certa forma, visto que oito anos depois, quando encerrou seu segundo mandato, em dezembro de 2010, Luiz Inácio Lula da Silva passou a faixa presidencial para Dilma Rousseff com mais de 80% de aprovação, o que se configurava àquela altura na maior aprovação de um presidente da República da história do Brasil, desde que os institutos de pesquisas passaram a auferir a aprovação dos presidentes, em 1990. (PIRES, 2010, s/p)

Segundo números do CNT/Sensus⁷, a popularidade de Lula não era apenas um recorde nacional e sim mundial: com 87% de aprovação como ótimo ou bom, Lula superou a ex-presidente do Chile Michelle Bachelet, com 84% em 2010, e o ex-presidente da África do Sul Nelson Mandela, que alcançou a marca de 82% em 1999. (PIRES, 2010, s/p)

Sucessora de Lula na presidência da República, Dilma Rousseff começou seu governo em meio a uma imensa expectativa tanto pelo fato de ser a primeira mulher a comandar o país como também por substituir um presidente com aprovação tão elevada. Em março de 2011, portanto no terceiro mês de seu primeiro mandato, Dilma recebeu a maior aprovação de um presidente da República em início de mandato, com 47% de ótimo ou bom (DATAFOLHA, 2011a, s/p.). Os números relativos ao seu primeiro ano à frente do governo também lhe garantiram o recorde de deter a maior aprovação findo um ano de mandato na presidência, com 59% de aprovação, superando, assim, os 50% de Lula no final de seu primeiro ano de mandato. (DATAFOLHA, 2011b, s/p.)

Mesmo enfrentando uma enorme turbulência devido, sobretudo, às inúmeras manifestações em 2013 e denúncias de corrupção na Petrobras, Dilma Rousseff conseguiu manter uma boa aprovação no final do seu governo. O número dos que consideravam sua gestão como boa ou ótima chegou a 42% e como regular a 33%, enquanto os que consideravam o governo péssimo ou ruim totalizavam 24%. (DATAFOLHA, 2014, s/p.). Com esses números, e mais o apoio decisivo de Lula, Dilma conseguiu reeleger-se para um segundo mandato, numa disputa acirrada no segundo turno com o candidato do PSDB, Aécio Neves.

Contudo, o último levantamento realizado pelo Datafolha pouco antes do *impeachment* de Dilma, mostrou que havia se encerrado a fase áurea do PT. Em abril de 2016, apenas 13% dos entrevistados consideravam seu governo ótimo ou

⁷ Pesquisa da Confederação Nacional dos Transportes (CNT) realizada pelo Instituto Sensus.

bom, enquanto 65% julgavam-no como ruim ou péssimo. (DATAFOLHA, 2016, s/p.)

Tendo como ponto de partida esses números, que capturam o auge e o declínio dos mandatos petistas da perspectiva da aprovação popular, buscar-se-á elucidar no que consistiram os governos do PT, analisando-se algumas de suas principais ações no plano político, econômico e social, que garantiram apoio maciço da população brasileira em boa parte do período em que estiveram no poder, e também elementos que configuram a derrocada materializada pelo *impeachment* de Dilma em agosto de 2016.

É importante anotar, segundo Boito Jr e Berringer (2013), que a habilidade dos governos petistas, sobretudo de Lula, de conciliar interesses de classes antagônicas, teve como resultado uma mudança substancial na correlação de forças no interior da política brasileira, que viabilizou:

- 1) (...) em primeiro lugar, uma mudança no interior do bloco no poder. A grande burguesia interna brasileira, fração da classe capitalista que mantém uma base própria de acumulação de capital e disputa posições com o capital financeiro internacional, ascendeu politicamente em prejuízo dos interesses desse capital internacional e de seus aliados internos;
- 2) ascensão da grande burguesia interna só foi possível graças à constituição de uma frente política que reúne, além dessa fração burguesa, os principais setores das classes populares. (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 31)

Nota-se, portanto, que a nova orientação política implantada pelo PT acabou repercutindo consideravelmente “na política econômica, na política social e na política externa do Estado brasileiro.” (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 31)

Um dos elementos dinamizadores empregados nos governos do PT para ampliar as taxas de crescimento econômico, e assim atender as reivindicações de ascensão social das camadas mais pobres e as metas de expansão dos grupos detentores do capital, foi a ampliação do crédito, principalmente durante os dois mandatos de Lula. Em dezembro de 2002, por exemplo, o volume de crédito representava 26% do Produto Interno Bruto (PIB); em dezembro de 2010 já representava 45,2% do PIB, portanto, um aumento de quase 100%. (MOURA, 2015, p.7)

Aspecto importante destacado por Moura (2015), e que ilustra o papel do Estado no desenho teórico do neodesenvolvimentismo, diz respeito ao papel dos bancos públicos (principalmente, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e BNDES) quanto a essa medida de aumento de crédito, o que possibilitou o

aquecimento da economia do país, ainda que no contexto da crise internacional de 2008.

A expansão do crédito, em suas várias modalidades (habitacional, cartão de crédito, consignado etc.), certamente é um dos elementos que ajudam a explicar o crescimento do país nos governos de Lula e nos dois primeiros anos do governo Dilma. Lula encerrou seu segundo mandato com um robusto crescimento do PIB em mais de 7%, o maior registrado em 24 anos, isto é, desde 1986. A média nos seus oito anos à frente do Brasil foi de 4,05% (3,5% no primeiro mandato e 4,5% no segundo). Sua sucessora, Dilma Rousseff, não conseguiu o mesmo desempenho, embora o Brasil tenha registrado crescimento em uma média de 2,13%, um pouco abaixo da média registrada nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (2,44%). (IBGE, 2016, s/p.)

O crescimento econômico durante 2003 e 2010 e também em 2011 (primeiro ano do governo Dilma) foi acompanhado por distribuição de renda, que beneficiou setores empobrecidos da sociedade brasileira, o que acarretou uma significativa redução da pobreza de milhões de brasileiros. Sobre esse aspecto, Perry Anderson afirma que

o crescimento econômico mais rápido e a distribuição de renda mais ampla conseguiram a maior redução na pobreza na história brasileira. De acordo com algumas estimativas, o número de pobres caiu de cerca de 50 milhões para 30 milhões num espaço de seis anos, e o número de desamparados foi reduzido pela metade. Metade dessa dramática transformação pode ser atribuída ao crescimento, a outra metade a programas sociais — financiados, é claro, pelas maiores receitas oriundas do crescimento. (ANDERSON, 2011, p.29)

Entre as políticas de distribuição da renda no Brasil⁸, o salário mínimo é uma das mais importantes, uma vez que impacta diretamente a vida de milhões de brasileiros, visto que mais de 47,9 milhões de pessoas têm o salário mínimo como referência de seus rendimentos. (DIEESE, 2017, p.7). Nesse quesito, os governos do PT conseguiram registrar taxas de aumento consideráveis, tanto no valor nominal quanto na sua valorização. Comparativamente, em 1995 o salário mínimo era de R\$ 100,00; em 2015, atingiu o valor de R\$ 788,00. Portanto, teve aumento nominal

⁸ Entre os programas de transferência de renda que marcam a gestão PT na presidência da República, o Bolsa Família é certamente o mais icônico. Criado em 2003, consiste essencialmente no repasse de benefício financeiro a famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza com renda per capita de até R\$ 154 mensais. Segundo dados do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) cerca de 14 milhões de famílias são beneficiárias e “na primeira década de existência do Bolsa Família, 36 milhões de brasileiros saíram da extrema pobreza”. (BRASIL, 2015, p. 17)

de 294% e aumento real, isto é, acima da inflação, de 76,54%, segundo dados apresentados pelo IPARDES (2018).

Para se entender melhor o quanto o salário mínimo é fundamental na distribuição de renda no país, pode-se recorrer à usual maneira de medir seu poder de compra tendo como referência a cesta básica. Por esse prisma, constata-se uma apreciação significativa nos dois governos Lula e no primeiro de Dilma, embora essa valorização também se verifique nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Em 1995, um salário mínimo equivalia a 1,2 cesta básica; em 2002, 1,42; em 2010 (último ano de Lula no governo) com um salário mínimo era possível adquirir 2,06 cestas básicas. O maior valor do salário mínimo em sua correlação com a cesta básica ocorreu em 2012, no segundo ano do primeiro governo de Dilma, quando se podia comprar 2,13 cestas. No último ano de seu governo, essa relação caiu para 1,93 cesta básica para um salário mínimo. (DIEESE, 2017, p.11)

Outro indicador também comemorado pelos governos Lula e Dilma foi a expressiva queda na taxa do desemprego (e conseqüentemente a criação de novos empregos). Em 2003, quando Lula assumiu o governo, a taxa de desemprego era pouco mais de 11%. Em 2010, o número estava abaixo dos 7% (PASSOS; GUEDES, 2015, p. 31). Essa taxa continuou caindo com Dilma até 2014, quando atinge marca inferior a 5%, porém, volta a crescer e atinge em 2015 a marca de 7,6%. (CARLEIAL, 2015, p. 209)

Para que se tenha uma imagem mais clara dessas porcentagens, Calixtre e Fagnani (2017) traduzem-nas em números absolutos na passagem abaixo:

Entre 2003 e 2014, mais de 20 milhões de empregos formais foram criados. Em igual período, o estoque de empregos formais subiu de 29,5 para 49,6 milhões. A criação média anual de empregos formais passou de um patamar de 630 mil entre 1996 e 2002 para 1,6 milhões (2003-2006), 2,3 milhões (2007-2010) e 1,3 milhões (2011-2014). Em contraposição, em apenas dois anos de “austeridade” econômica (2015-2016) quase 3 milhões empregos formais foram destruídos. (CALIXTRE; FAGNANI, 2017, p. 12)

Tomando agora o campo educacional como elemento de análise, também se evidencia o ajuste entre demandas de atores sociais que estão em lados e posições diferentes na sociedade brasileira. A guisa de exemplificação, convém falar, mesmo que panoramicamente, de dois programas da era PT bastante elucidativos: o

PROUNI e o FIES⁹ (ambos ligados à educação superior).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Esse programa surge em um contexto no qual se desenvolvem pressões oriundas tanto de setores da educação privada quanto de setores ligados a movimentos sociais, tendo ambos os lados suas razões e interesses.

De um lado, tem-se que a expansão da rede privada de educação superior da era FHC encontrou, na entrada dos anos 2000, o grave problema do excesso de vagas ociosas do setor. Pode-se falar, portanto, que o campo educacional do ensino superior privado havia chegado a um impasse, quase mesmo ao seu limite expansivo e gerencial. Desse modo, um dos principais objetivos do PROUNI, pelo menos inicialmente, não consiste necessariamente em aumentar o número de vagas nas instituições de ensino privadas, mas sim em criar condições para que as vagas ociosas fossem ocupadas.

De outro, existia uma expectativa dos setores populares da sociedade quanto às promessas do novo governo de desenvolver políticas para facilitar o acesso das pessoas mais pobres ao ensino superior, e o PROUNI concretiza em curtíssimo prazo esse compromisso. Sendo assim, o Programa Universidade para Todos consegue, de certo modo, atender tanto a demanda de trabalhadores quanto de empresários.

Números consolidados até 2014 mostram que já foram concedidas 1,46 milhão de bolsas em instituições privadas; destas, 70% são integrais. A maioria está matriculada em cursos presenciais (86%) e no período noturno (74%). Outro dado importante: 50% dos bolsistas do PROUNI são afrodescendentes (MEC, p.54). Portanto, o PROUNI conseguiu de fato se consolidar como uma política pública afirmativa de grande alcance entre uma camada social historicamente alijada da educação superior do país.

Assim como o PROUNI, o FIES¹⁰ é um programa voltado exclusivamente para o ensino superior, no qual os recursos atendem prioritariamente as instituições

⁹ O FIES foi criado em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mas bastante ampliado nos dois governos Lula. Em 2010 o prazo para pagamento foi aumentado para até três vezes o tempo do curso.

que aderiram ao PROUNI e aos alunos deste programa, que têm bolsa parcial de 50%. Dessa forma se configura como financiamento estudantil, que possibilita aos estudantes postergarem o pagamento da formação após sua conclusão, e em tese, sua inserção na área profissional. Mais de um quarto dos estudantes matriculados nas Instituições de Ensino Superior privadas são beneficiados pelo FIES. Juntos, PROUNI e FIES são responsáveis por mais de um terço das matrículas nos cursos superiores nas IES privadas.

A dualidade que marca o PROUNI e o FIES, no sentido de atender a interesses tanto da classe trabalhadora e da elite, é evidente. Por um lado, verifica-se o impacto positivo que esses programas tiveram no meio dos setores historicamente marginalizados. Por meio deles, centenas de milhares de jovens, que antes não tinham condições de cursar um curso superior, viram essa possibilidade se materializar. Além do mais, carrega a forte simbologia de inserir jovens negros, pardos e indígenas no mundo acadêmico.

Por outro lado, também não restam dúvidas do impacto positivo dessas duas políticas nos setores privados da educação superior. Se, em um primeiro momento, o PROUNI foi fundamental para que o setor privado das instituições de ensino superior pudesse resolver, ao menos em parte, o problema da ociosidade de vagas, o FIES vai se transformar, a partir de 2010, na melhor política de financiamento para esse setor.

Para exemplificar os efeitos destes dois programas para o setor privado, tomamos como exemplo o caso da Kroton¹¹.

Em 2010, apenas 10,9% dos alunos da graduação presencial dessa instituição usavam o FIES. Contudo, após a mudança ocorrida nesse mesmo ano,

¹⁰ Conforme informação no site do MEC: “Por meio do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. De acordo com o perfil e o interesse do contratante, o valor financiado varia de 50% a 100% do montante total. O reembolso do capital inicia-se após período de carência, que se inicia com a conclusão do curso. A taxa de juros sobre o montante financiado é fixa, da ordem de 3,4%. São elegíveis estudantes cuja renda familiar bruta total não ultrapasse vinte salários mínimos. Dá-se prioridade aos estudantes mais bem colocados no Enem. O Financiamento Estudantil possui a particularidade de poder ser combinado à bolsa do Prouni, ou seja, o estudante que faz jus a bolsa parcial do Prouni pode solicitar o financiamento do montante a seu cargo por meio do Fies. Assim, procura-se garantir o acesso e a permanência na educação superior dos estudantes de baixa renda”. (MEC, 2017, s/p.)

¹¹ Empresa privada do ramo educacional que surgiu em 1966 em Minas Gerais, tendo como principal produto cursos preparatórios para vestibulares. Atua na oferta de serviços na educação básica e superior e constituiu-se como uma grande organização privada da área educacional a partir da aquisição do Grupo IUNI, que atuava na graduação e pós-graduação presencial, bem como a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), reconhecida como a maior instituição de educação a distância do país.

em 2014 nada menos que 61,2% dos estudantes eram financiados pelo FIES. A receita líquida dessa instituição foi de R\$ 3.929.271,00 em 2016, sendo que desse montante, R\$ 2.441.188,00 foram provenientes do FIES, responsável, portanto, por 62,1% do lucro da Kroton. (SANTOS; CHAVES, 2017, p. 3-4).

Os números dessa companhia são realmente significativos, e expressam a fórmula da política econômica adotada pelo Estado nesse período. Em 2013, houve a fusão entre a Kroton e outra gigante do ramo educacional privado, a Anhanguera, passando a ser a 17ª empresa da Bovespa em valor de mercado. Em dezembro de 2016, essa companhia estava avaliada em R\$ 21,6 bilhões, enquanto em 2010 valia “somente” R\$1,1 bilhão. (SANTOS; CHAVES, 2017, p.4).

O quadro que se desenhou até aqui teve como objetivo principal mostrar elementos importantes para se entender melhor os governos de Lula e Dilma. Como visto, ambos buscaram conjugar numa mesma política os pressupostos do desenvolvimento econômico pautado na intervenção e subsídio estatal, intitulado por teóricos como Alves (2013) e Boito Jr (2016) de neodesenvolvimentismo, como medidas de atenuação dos efeitos danosos do neoliberalismo.

Contudo, o quadro de conciliação que parece ter marcado os dois mandatos de Lula e o primeiro de Dilma, principalmente nos dois primeiros anos, mostrou-se inconsistente a partir de 2013. Como argumenta Boito Jr (2016), o estrato que compõe as forças sociais, políticas e econômicas do neoliberalismo emergiu mais duramente no último mandato de Dilma. Desse modo,

Exacerbaram-se contradições já presentes no processo político brasileiro, surgiram contradições novas e consolidou-se uma força política organizada com capacidade para depor o governo. Essa crise foi provocada, fundamentalmente, pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo que pretende iniciar uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil. (BOITO JR, 2016, p. 155)

O *impeachment* de Dilma constitui, nesse sentido, o divórcio entre o campo neoliberal ortodoxo e o governo petista. O Brasil “país de todos” não encontra mais espaço nessa nova organização do capital. A série de programas sociais que constituíram as principais bandeiras do Partido dos Trabalhadores é vista como onerosa ao Estado, uma política populista e eleitoreira que precisa cessar o mais rápido possível. Dando novamente palavra a Boito Jr (2016, p. 158), temos que:

Os programas de transferência de renda para a população em situação

precária, as quotas raciais e sociais nas universidades e no serviço público, a extensão dos direitos trabalhistas às empregadas e empregados domésticos, a recuperação do salário mínimo, essas e outras medidas, são vistas pela alta classe média como uma conta que ela deverá pagar por intermédio dos impostos que lhe são cobrados, como uma ameaça à reserva de mercado que os seus filhos ainda detêm nos cursos mais cobiçados das grandes universidades e nos cargos superiores do serviço público.

Curiosa e ironicamente, o mesmo modelo econômico que franqueou o sucesso dos governos petistas parece também ter facultado seu fracasso. Um exemplo icônico pode ser aferido do crescimento econômico, medido pelo índice do Produto Interno Bruto (PIB), Embora tenha saltado de 2,44% no período do governo FHC para 4,05% no governo Lula, esse aumento não se configurou numa constante, já que o mandato de sua sucessora, Dilma Rousseff, não conseguiu o mesmo desempenho. Segundo Boito Jr e Berringer (2013), essa desestabilização econômica expressada na queda das taxas de crescimento do PIB comprova que essas

são as taxas possíveis para um Estado que aceita abrir mão do investimento para poder rolar a dívida pública; o papel de menor importância conferido ao mercado interno é decorrente da manutenção da abertura comercial; a reativação da função primário-exportadora é a opção de crescimento possível para uma política econômica que não pretende revogar a ofensiva que o imperialismo realizou contra o parque industrial brasileiro; e todas essas características impedem ou desestimulam uma política mais forte de distribuição de rendas. (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 32)

A reativação ou intensificação da função primário-exportadora de que falam os autores pode ser traduzida com eloquência na retomada das exportações de *commodities*, ou seja, de mercadorias básicas oriundas principalmente das cadeias produtivas de recursos naturais, e que se configuram, majoritariamente, como produtos com pequeno grau de tecnologia agregada e derivados de processos que não exigem alto grau de transformação.

Como explica Curado (2011, p 100), notou-se no governo Lula “uma clara tendência de aumento da participação das exportações brasileiras em produtos não industriais concomitantemente à queda na participação das exportações industriais, especialmente em setores de alta tecnologia”. Ainda conforme o autor, as exportações brasileiras de produtos não industriais somavam 16,6% em 2000 e saltaram para 31,6% em 2009. (CURADO, 2011, p.100-101).

Esse novo arranjo econômico no Brasil, pautado nas exportações com

processos produtivos mais simplificados, é combinado, segundo Gonçalves (2012), com a desindustrialização e dessubstituição de importações, que se referem de forma geral ao recuo da indústria de transformação e à ênfase de importações pela abertura comercial. Adverte o autor que o sucesso de crescimento econômico advindo do modelo adotado por Lula e posteriormente por Dilma tem como contrapartida, dentro de um determinado prazo, a impossibilidade de ser constante, uma vez que desaquece e, em alguns casos, desativa a produção industrial, justamente a mola propulsora do desenvolvimentismo clássico, o que se confirmou no segundo mandato de Dilma.

É nesse quadro que vai se estabelecer a tensão entre o segundo governo Dilma e o capital, sobretudo do campo ortodoxo do neoliberalismo. O *impeachment* da presidente certamente deve ser interpretado tendo como parâmetro essa correlação de forças, sem o que pode parecer apenas como uma simples vingança dos grupos derrotados nas últimas quatro eleições presidenciais.

Como uma síntese bastante provisória, pode-se dizer que a ascensão e o declínio do PT ao mais alto posto de comando do executivo do país são certamente importantes episódios da história do Brasil. Entretanto, ainda falta uma maior distância temporal para que desenhos que hoje ainda aparecem turvos, com pouca definição, possam se mostrar em traços mais claros, mais bem definidos. De todo modo, parece evidente que o sentimento de classe é muito forte nos estratos ricos do Brasil e eles não querem dividir com os estratos pobres certos privilégios que, historicamente e durante séculos, pertenceram somente a eles.

Sobre isso, a reflexão de Boito Jr e Berringer (2013) ajuda a explicar o ocaso dos governos petistas e do próprio Partido dos Trabalhadores. Segundo esses autores, tanto Lula quanto Dilma se preocuparam em aumentar a renda dos trabalhadores, sobretudo daqueles estratos mais vulneráveis. Ocorre que “esses ganhos são muito limitados e os seus beneficiários mantêm-se política e ideologicamente dependentes das iniciativas do governo”. (BOITO JR; BERRINGER, 2013, p. 34). Sendo assim, por se manterem sujeitos às políticas dos governos petistas, obviamente haverá uma ‘decepção’ caso esses mandatários deixem de atender a determinadas demandas que pareciam naturalizadas, por exemplo, aumento real do salário mínimo e crédito farto. Como é possível depreender dos autores, o erro do PT não foi obviamente o de melhorar sensivelmente a vida de milhões de brasileiros, mas sim de fazer isso sem “organizá-los”. (BOITO JR;

BERRINGER, 2013, p.34).

Nesse sentido, Vasconcellos (2016) enfatiza que a problemática das medidas implantadas pelos governos do PT, sobretudo as políticas de transferência de renda, reside principalmente na “perspectiva de inclusão social via absorção do indivíduo na condição de trabalhador-consumidor”. (VASCONCELLOS, 2016, p. 65).

A falta de organização dos estratos sociais mais pobres e de formação crítica a fim de desenvolver a consciência de classe para os trabalhadores repercutiu diretamente na falta de sustentação ao governo de Dilma Rousseff. Em contrapartida, teve-se a composição de um campo de forças bastante conservador (e mesmo reacionário) que foi capaz de inviabilizar o término do segundo mandato da presidente. Boito Jr (2016, p. 157) assim caracteriza os componentes desse grupo.

Forças de oposição como “capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele integrada. Foram essas forças que iniciaram uma ofensiva contra o governo Dilma no início de 2013. As agências internacionais, as agências de avaliação de risco, a imprensa conservadora da Europa e dos Estados Unidos, a grande mídia local, os partidos burgueses de oposição ao governo, a alta classe média e algumas das instituições do Estado que abrigam esse segmento social entraram na luta contra a política do ministro da Fazenda. Grande parte dessa luta concentrou-se na denúncia superlativa da inflação e no ataque à corrupção na Petrobras, isto é, tratou de agitar bandeiras que pudessem contar com algum apoio popular.

Esse concerto de forças conservadoras e de forte oposição ao governo provavelmente não teria sucesso sem o apoio de setores populares. Assim, seu sucesso foi incontestável, haja vista o grande apoio dos trabalhadores ao impedimento de Dilma, o que pôde ser auferido nas gigantescas passeatas de manifestantes *pró-impeachment* “nas principais cidades do país em fevereiro, março, abril e agosto de 2015”. (BOITO JR, 2016, p. 158).

Sem o apoio popular, sem apoio no Legislativo, e tudo somado à instabilidade política e econômica, a queda de Dilma pareceu um lance natural em um jogo vencido por forças capazes não apenas de jogar, mas também fazer valer suas regras.

A partir da contextualização histórica sobre as conformações políticas, econômicas e sociais dentre a década de 1990 até a chegada do PT à presidência da República em 2003, o desvelamento das contradições que permearam seu projeto e também seu teor prático durante os 14 anos que permaneceu no poder

estatal, cabe então verificar no próximo tópico, como estes elementos apresentados incidem na política de educação profissional brasileira, no período de recorte da pesquisa.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ENTRE 1990 A 2016: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A formação voltada para o trabalho enquanto ação do Estado brasileiro tem seu marco histórico em 1909 com as primeiras escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em um contexto de ascenso dos movimentos de trabalhadores e consequente inquietação das classes dominantes, interessadas no disciplinamento dos trabalhadores.

Ao longo do tempo, as fases da economia industrial do Brasil exigiram a institucionalização da educação profissional, por conseguinte do ensino técnico, com a justificativa de corresponder às demandas do sistema produtivo. Nesse período, ainda que em diferentes formas – cada período com suas particularidades históricas – a matriz orientadora baseava-se numa formação que moldasse o trabalhador de acordo com as “normas, regras, disciplina, padrões de comportamentos, tudo visando mecanizar o aluno, domesticando-o para, da melhor forma possível, adaptá-lo ao mundo do trabalho industrial”. (FALCIONI; AMORIM, 2009, p. 7)

Diante disso, não é difícil constatar que a arquitetura da formação voltada aos trabalhadores é permeada pela tensão entre capital e trabalho, pela luta de classes, ou seja,

o ensino profissionalizante ao longo da história se revestiu de uma roupagem com diferentes discursos, objetivos, dentre outros, porém, um ponto é inegavelmente comum em todas as experiências profissionais: a manutenção, garantia e reprodução das relações de classes e do sistema capitalista vigente. (FALCIONI; AMORIM, 2009, p. 11)

Além da ênfase nos interesses do capital, outra característica explícita na educação profissional brasileira é sua polarização. Historicamente, sua oferta pelo Estado esteve marcada pela posição de classes, voltada para um ensino imediato e instrumental para a classe trabalhadora.

Em síntese, o que se revela na trajetória da educação profissional é uma dualidade estrutural que se origina na função designada à educação formal (escolar) e que Kuenzer explica da seguinte forma:

[...] como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 1997, p. 10)

Adentrando agora na análise da década de 1990, uma primeira constatação a que se chega é de que a política de educação profissional permanece, ainda que sobre novas roupagens, sob o paradigma do mercado, uma vez que é vista de “modo utilitarista, sendo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem, então, desenvolvidos devem ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado”. (FAGIANI; PREVITALI et al., 2013, p. 210). Portanto, no essencial, a característica fundamental que assinala sua origem – a dualidade estrutural - vai se manter na última década do século XX.

Contudo, é imperativo atentar-se ao fato de que o contexto de reestruturação produtiva e de neoliberalismo consolidado no país nesse período complexifica o processo formativo voltado ao trabalho. Assim, a educação profissional é permeada pelas linhas mestras da política e da economia, e sua oferta figura a forma de ser do Estado neoliberal vigente, que a alça a uma posição estratégica para o avanço competitivo do país na escala mundial, sobretudo pela melhoria do desenvolvimento tecnológico. Nas palavras de Grabowski e Ribeiro (2010, p. 271),

desde 1990, a educação profissional no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho. As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégicas para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção.

A importância dada ao papel da educação profissional no país acompanha as orientações produzidas por organismos internacionais, cuja participação - como do Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) - nas decisões

do sistema econômico do país é notória. Contudo, não se limita a esse plano, pois a reorganização produtiva e política perpassa também pelo alinhamento de toda a estrutura social, com destaque para as políticas públicas, campo de disputa do orçamento público.

Um evento no cenário internacional que explicita nitidamente a relação entre educação profissional e sua subordinação às demandas do setor produtivo ocorreu em março de 1990 na Tailândia, quando a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pautou as metas para educação a serem atingidas pelos países ‘em desenvolvimento’. Segundo Batista, a partir dessa conferência,

o Banco Mundial passou a defender os seguintes objetivos para a educação: responder às demandas do setor produtivo, nesse sentido, as políticas de educação profissional devem ter o foco voltado para o setor produtivo a formação deve priorizar a aptidão para o mercado de trabalho; a educação deve ser vista como um mecanismo de equidade social, nesse sentido, deve priorizar o ensino fundamental; a educação deve voltar-se para o atendimento das demandas da maioria, ter o foco no combate à pobreza. (BATISTA, 2015, p. 291)

Em tempos de capital mundializado, da incidência de capital estrangeiro no país, a exigência de qualificação é colocada como condição essencial para negociações e permanência dos investimentos oriundos de organizações internacionais.

Lima e Lima (2016) demonstram isso ao constatarem que o Banco Mundial, uma das principais organizações financiadoras de projetos educacionais no Brasil, condicionou o repasse de recursos ao atendimento de metas “tais como a redução dos gastos públicos, a desregulamentação dos mercados, a abertura econômica e a privatização das empresas estatais – estas com a finalidade de reduzir o papel intervencionista do Estado na economia”. (LIMA; LIMA, 2016, p. 18)

Essa relação de dependência se estende para além do aporte financeiro. Somam-se ao Banco Mundial, BID outros organismos com grande incidência nas relações internacionais como UNESCO, CEPAL, OIT. Esse agrupamento propaga uma nova concepção pedagógica para as políticas de educação a ser implantada pelos países em desenvolvimento. Segundo Batista (2015, p. 271),

por meio da ação dessas instituições, se consolidou uma afirmação ideológica, segundo a qual, haveria uma importância da educação básica

para a formação profissional dos indivíduos. Nesse sentido, ganha posição uma visão segundo a qual haveria uma centralidade da educação, sobretudo porque a esta caberia a formação da força de trabalho, por meio do desenvolvimento das competências – novas aptidões e habilidades – requisitadas pelo mercado. Esta concepção impôs um processo de apropriação e adaptação da teoria do capital humano na nova sociabilidade capitalista.

Frigotto (2001), nesse sentido, classifica o Banco Mundial como a ‘mente brilhante’ dessa nova proposta pedagógica, e alega que este se constituiu “no intelectual coletivo por excelência tendo como eixo a adaptação e conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção”. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Outra orientação desses organismos internacionais é de que a educação e a formação profissional são alicerces que vão além da melhoria do patamar de competitividade do país, uma vez que também funcionam para o aumento da produtividade individual. A educação profissional é vista como resolutive das questões sociais, dentre elas as condições precárias de vida da população. Ademais, a associação praticamente sinônima entre a educação profissional e empregabilidade transfere para a esfera individual, isto é, para o próprio trabalhador, a busca por adequar-se às novas requisições produtivas; desse modo, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso é questão de esforço e mérito.

Por conseguinte, a ênfase da educação profissional na formação de indivíduos aptos a responder às demandas do mundo do trabalho implica cada vez mais o afastamento do Estado de seu papel central de desenvolver políticas públicas de emprego e renda, uma vez que a educação é negociável, é uma mercadoria que os indivíduos precisam adquirir se quiserem melhores condições de vida e aumento da renda. Dessa forma, obscurece as questões de classes e os efeitos próprios da sociabilidade capitalista, bem como “garante a retirada paulatina do Estado desse setor, e alimenta a competição entre os indivíduos e fortalece o ideário neoliberal”. (OLIVEIRA, 2013, p. 222)

Cabe destacar que essa concepção de educação não é apenas adotada e defendida pelo Estado brasileiro, mas também por entidades representantes do empresariado, como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e Confederação Nacional da Indústria (CNI), as quais declaram em diversas de suas publicações que para maior competitividade econômica é necessária a mudança do sistema educacional, pois “o investimento na educação tem uma importância

fundamental para a criação de novas possibilidades de emprego aos trabalhadores fora do mercado de trabalho”. (OLIVEIRA, 2003, p. 254)

O ativismo do empresariado brasileiro quanto aos rumos da educação no país está em consonância com a indicação do BID de que os empresários deveriam participar “efetivamente nas decisões políticas a serem tomadas e de interferirem mais diretamente no cotidiano das escolas e das instituições formadoras”. (OLIVEIRA, 2006, p. 111)

Sob as bandeiras de defesa do aumento da escolarização da população, a prioridade para formação de capital humano, o discurso de aparente preocupação com a pobreza e outras expressões das desigualdades sociais, revela-se de fato que os organismos internacionais, o Estado e a burguesia nacional em nada têm a ver com uma concepção humanista, pois o parâmetro real considerado por essas esferas de poder está ancorado na racionalidade econômica, a regra do ‘custo-benefício’. Analisando o período de gestão do governo FHC, por exemplo, Ferreti (2014, p. 77) afirma que, “apesar das ‘tinturas humanísticas do discurso oficial’, buscou-se de fato ‘a produção do novo trabalhador tendo em vista as demandas renovadas do mercado’”.

No senso comum, esse ideário se alastra na forma de esperança de um “futuro melhor”, em que as chances de melhoria das condições de vida individual e da rede familiar estão condicionadas pelos investimentos em capacitar-se aos anseios do mercado.

3.2.1 A legislação sobre Educação Profissional no período 1990-2016

Feito esse panorama, que apresentou a intensidade com que a educação profissional no Brasil é condicionada pelas demandas dos setores produtivos do país e as implicações decorrentes daí, passa-se agora à análise de como a educação profissional se efetivou entre 1990 e 2016 em seus instrumentos normativos, com destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), e por fim, a Lei nº 11.892/2008.

Buscar-se-á, em outras palavras, vislumbrar o alcance da visão

mercadológica sobre o ensino profissional, instituída juridicamente em alguns dos principais documentos que orientam a educação profissional no país no período mencionado.

É preciso assinalar, antes de qualquer coisa, que os anos 1990 foram precedidos por uma intensa mobilização de diversos setores da sociedade organizada também no campo da educação. Nessa rica e tensa conjuntura, destaca-se a preocupação com uma educação que rompesse com o modelo em voga, com seu viés elitista e dualista, como visto. Nas palavras de Ciavatta e Ramos (2012, p. 16),

ao final da década de 1980, o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB, começaram a pautar na sociedade o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania. Existiu uma mobilização em torno da reformulação curricular no interior das instituições federais pela implantação de um currículo comum da educação tecnológica baseada na conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão.

No curto governo Collor de Melo, os projetos para a educação em disputa, fossem os ligados a projetos emancipatórios ou aqueles de vertente conservadora e elitista, não foram tocados adiante, o que se explica evidentemente pela turbulência política, econômica e social que assinalou o período.

Por outro lado, já no governo Itamar Franco, de acordo com as prerrogativas dos organismos internacionais já mencionadas, foi lançado em 1993 o Plano Decenal de Educação, o qual sistematizou como objetivos norteadores da educação básica para o país:

- 1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.
- 2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
- 3- Ampliar os meios e o alcance da educação básica.
- 4- Estabelecer um ambiente adequado à aprendizagem.
- 5- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso.
- 6- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição.
- 7- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. (BATISTA; CLARK, 2009, p. 5)

Embora haja referência à relação entre o papel da educação e o mundo do trabalho, o Plano Decenal de Educação não destaca especificamente a educação profissional como condutora dessa relação, algo que mudará sensivelmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso.

Como visto no tópico 3.1.1, para corresponder aos requisitos oriundos da reconfiguração produtiva, bem como ao receituário neoliberal, as políticas educacionais no governo FHC foram permeadas por essa lógica, aplicada às políticas sociais como um todo. O *modus operandi* do Estado se aplica com base na desresponsabilização e terceirização das suas funções, na parca intervenção no campo dos direitos sociais, na ênfase às privatizações e parcerias público-privadas. Como bem equacionam Batista e Clark (2009, p. 6),

[...] o Governo de Fernando Henrique Cardoso deixou de lado o Plano Decenal de Educação, preferindo estabelecer outras metas como a descentralização das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, etc. Todas essas ações acompanhavam as tendências internacionais de alinhamento à política econômica e às orientações dos organismos financeiros internacionais: Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A redação e a promulgação da LDB em 1996 marcaram a concretização da política de cunho neoliberal predominante no período, mas isso não significa que a vitória do governo tenha se dado sem uma oposição, sem a existência de um tenso debate que demarcou nitidamente a correlação de forças entre dois campos opostos. Como explicam Ciavatta e Ramos (2012), dois projetos antagônicos estavam em disputa no período, e em torno deles vão se desenvolver intensos debates, que colocarão diversas forças sociais em ação.

Um desses projetos, que na verdade se tratava do Projeto de LDB original da Câmara Federal, defendia a indissociabilidade entre educação e trabalho. Destacava-se nitidamente nele o ideário marxista de educação com ênfase nos estudos de Antônio Gramsci, e sobressaía a “concepção de educação tecnológica e politécnica e da formação omnilateral como a utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio educativo”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18)

O outro projeto, de matiz neoliberal, preconizava a redenção da educação

aos imperativos do mercado do trabalho e da tônica de formação por competências. Este foi o vitorioso. Dessa forma, prevaleceu “a reforma conservadora realizada no governo FHC”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18).

Cabe salientar que a ênfase do governo foi na educação básica, coadunando com as recomendações do Banco Mundial, que defendia esta etapa como “ pilar para a constituição de um ser capaz de incorporar os novos conhecimentos demandados pelo setor produtivo e para a produção de maior retorno econômico para a nação e para os indivíduos”. (OLIVEIRA, 2013, p. 233)

A avaliação nesse período foi de que a educação profissional existente no país, no âmbito público, oferecida pelas escolas técnicas federais, e no privado, com destaque ao Sistema S, não atendia de forma satisfatória (e em certa medida era avaliada como incongruente) às mudanças da organização do capital, tanto nas dimensões produtivo-econômica quanto político-ideológica. Quanto a isso, Oliveira destaca duas estratégias do processo de mudanças na política de educação profissional implantada pelo governo na década de 1990: a) “criação dos Centros de Educação Profissional e pós-secundária, uma tentativa de aproveitar as estruturas já consolidadas no âmbito do Sistema S [...] e das Escolas Técnicas Federais”, o que configurou um incremento do “movimento de cefetização das escolas técnicas federais, buscando reorientá-las para educação tecnológica de nível superior”. (OLIVEIRA, 2013, p. 225).

A outra medida refere-se à explícita desvinculação entre educação profissional e educação geral, expressa pelo Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. O artigo 5º desse decreto preconizava que a educação profissional de nível técnico teria “organização curricular própria e independente do ensino médio”. (BRASIL, 1997). Na defesa de sua proposta, o governo posicionava-se contrário à dicotomia entre educação básica e profissional, bem como à sobreposição ou submissão de uma pela outra. Contudo, a divisão entre as atribuições do Ministério do Trabalho (MTb) e MEC faz constatar que,

enquanto o MEC se responsabilizaria por garantir uma educação de caráter mais geral, o MTb responsabilizava-se por ações de profissionalização para os excluídos do mercado, garantindo apenas formas de qualificação pouco elaboradas e de caráter fragmentado, que não surtem efeito algum sobre a possibilidade de ascensão social e econômica. (OLIVEIRA, 2013, p. 226)

Além de separar o ensino médio e a educação profissional, o Decreto nº 2.208/97 “afirmou o papel complementar da educação profissional de nível técnico e, ao mesmo tempo, efetivou a desresponsabilização do Estado para com esta modalidade de ensino”. (OLIVEIRA, 2003, p. 260). Ademais, radicaliza-se a dualidade histórica entre educação restrita aos fins de alocação no mercado de trabalho, com recorte de classe também claramente delineado, e a educação geral, à qual cabia os conhecimentos de caráter propedêutico. Como afirma Oliveira, a contradição entre a defesa formal e o disposto no Decreto,

encontrava-se exatamente no papel que esse reservava a cada uma das modalidades de ensino. Enquanto, para o ensino médio, o MEC atribuiu um papel central no desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, esse considerou o ensino profissional apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC reafirmou a dicotomia estrutural da educação brasileira, na qual se atribui à educação profissional um papel secundário e empobrecido na formação do trabalhador. (OLIVEIRA, 2013, p. 230)

Para Grabowski e Ribeiro (2010), o Decreto nº 2.208/1997 representou uma dualidade dupla: dualidade legal através da separação entre a educação profissional e básica; e dualidade social, pois as modalidades ofertadas evidenciam a divisão de classes, visto que os cursos de formação inicial, voltados a atender qualquer trabalhador, sem critério de escolarização mínima, tiveram um volume de matrículas alto, enquanto nos níveis técnico e tecnológico ocorreu “um movimento de elitização do acesso”. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 272)

De fato, como argumentam Fagiani e Previtali (2013), a segmentação da formação profissional proposta no Decreto nº 2.208/1997, pelos níveis básico, técnico e tecnológico, reafirma claramente o dualismo que tão bem caracteriza a educação profissional no Brasil. Lembram os autores como o Decreto divide os níveis de formação e suas possíveis implicações:

- a) O nível básico, para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, mas certamente igual ou inferior ao ensino fundamental, o qual tem o objetivo de “qualificar, requalificar ou reprofissionalizar”. Além disso, é um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Trata-se, enfim, de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular;
- b) O nível técnico, com organização curricular independente, destinado a matriculados e egressos do ensino médio. Nesse caso se situam a pressão e a direção para onde quer se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas

Federais. Trata-se de se “flexibilizar seus currículos”, adaptando-os às “competências” demandas pelo mercado, ou ainda implementar um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicos de conhecimentos, atitudes e de gestão de qualidade, construtoras de competências polivalentes, supostamente geradora de empregabilidade;

c) O nível tecnológico, destinado aos egressos do ensino médio e técnico, para formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades. (FAGIANI; PREVITALI *et al.*, 2013, p. 213)

Conforme Grabowski e Ribeiro (2010), a reforma da educação profissional da década de 1990 se ancorou na propagação do requisito individual para a empregabilidade, e de que seus novos moldes orientavam-se para a superação do dualismo entre formação para o mercado e uma formação geral, de cunho propedêutico, o que não se confirmou na realidade. Pelo contrário, como demonstra Frigotto (2001) ao analisar a política educacional da época voltada ao ensino profissional, vê-se explicitamente que no

projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. (...) Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Além de ser marcada, como diz Frigotto (2001, p. 80), por uma “perspectiva de adestramento”, a educação profissional no período FHC terá outra característica determinada pelo modelo neoliberal, que é a participação intensa da iniciativa privada na oferta de um bem tão essencial quanto a educação. Os dados apresentados por Oliveira (2013) confirmam essa tendência, visto que em 1999 a educação profissional já era dominada pela iniciativa privada, tanto que correspondia a 67% das 3.948 instituições que ofertavam educação profissional em algum de seus níveis.

Em um balanço geral, pode-se dizer, a rigor, que a educação profissional nos dois governos FHC foi marcada, como visto acima, pelo viés dualista, pela desresponsabilização do Estado e pela conseqüente presença maciça do capital privado na oferta dessa modalidade de ensino. Mesmo não sendo o único documento normativo, parece correto afirmar que o Decreto nº 2.208/1997 sintetiza a política desse governo.

A questão que se coloca agora é se essa concepção de educação profissional permaneceu ou mudou nos governos do PT. Trata-se de uma interrogação importante porque, entre outros motivos, a vitória de Lula veio acompanhada de inúmeras expectativas e uma delas dizia respeito à proclamação de uma política educacional capaz de radicalizar seus parâmetros de universalização, de qualidade e de desmercantilização.

De antemão, é importante lembrar que a característica de conciliação de classes que marcou a gestão do PT no governo federal, demonstrada no tópico anterior, impõe os limites para a efetivação de uma concepção de educação profissional na contramão dos moldes anteriores. Assim, as expectativas no sentido de mudanças estruturais na sociedade e no campo da educação são incompatíveis, uma vez que “o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1088).

A fim de capturar as continuidades e descontinuidades da política de educação profissional desenvolvidas no período de 2003 a 2016, passar-se-á à análise dos processos de reconfiguração dessa política, bem como a concepção político-pedagógica inscrita no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.892/2008.

Tem-se, já no primeiro mandato de Lula, o anúncio de construção de uma política de educação profissional e tecnológica em direção distinta da então existente, com notável incremento e inclusão no escopo das políticas públicas.

Entre as primeiras medidas no sentido de planejar a reorganização da educação profissional no país, está a realização, ainda em 2003, por parte do Ministério da Educação/SEMTEC, do Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, que teve como base de discussão o documento intitulado “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Esse evento foi emblemático para a discussão sobre integração, tendo como resultado dessas discussões a sistematização do documento publicado pelo MEC, em 2004, “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. (PACHECO, 2007, s/p)

Nesse mesmo ano, as reorientações das políticas federais para a educação profissional são levadas a cabo, tendo seu principal marco na retomada da possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004. Isso, por sua

vez, representaria supostamente a possibilidade de romper com o pragmatismo historicamente conhecido nessa área de formação. Contudo, como assevera Ferretti (2014, p.78), o Decreto nº 5.154/2004 “como admitido por seus mentores, assumiu caráter híbrido e contraditório”, pois a política do governo de Lula se dava por mediações antagônicas em princípio, uma vez que buscava atender as reivindicações do campo da esquerda, ao mesmo tempo em que se aliava aos conservadores.

Nesse sentido, é inegável que o decreto representou um avanço formal na direção da integração da educação profissional e tecnológica. Entretanto, não obstante o fato de atender a bandeiras caras aos setores comprometidos com uma educação profissional integral, politécnica, não conseguiu debelar um dos principais problemas dessa modalidade de ensino, como explica Kuenzer (2006, p. 900):

o novo decreto [...] longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (grifo da autora)

Segundo a autora, o decreto não radicaliza na direção de defender uma educação profissional vinculada exclusivamente à oferta de instituições públicas para, desse modo, acabar com o “balcão de negócios” estabelecido na oferta do ensino profissionalizante (KUENZER, 2006, p. 900). Assim, Kuenzer (2006) constata que não apenas se manteve plenamente ativa a participação de entidades privadas na oferta do ensino profissional como aumentou intensamente durante os governos do PT, o que pode ser comprovado por meio de

uma profusão de dados que enunciam o mau uso dos recursos públicos a partir de uma concepção que, implementada no governo anterior, foi assumida e estimulada no Governo Lula, e que esconde, sob a defesa do caráter público das ações, a sua realização pelo setor privado sem que haja elementos que permitam comprovar sua qualidade e efetividade social. (KUENZER, 2006, p. 901)

Assim como Kuenzer, Ciavatta e Ramos (2012) estudaram criticamente a política dos governos petistas, porém de uma perspectiva que vai além da ineficácia do Decreto nº 5.154/2004, de pelo menos inibir o enorme poder da iniciativa privada

na execução da educação profissional. As autoras elegem como elemento de análise o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) na organização de um modelo de educação. Especificamente, a preocupação das autoras consiste em mapear como esse tipo de documento orienta a educação profissional no Brasil, e em que medida está conformada ou não aos imperativos do mercado de trabalho¹².

Nesse sentido, lembram as autoras que,

no Brasil, ao orientar as DCN da educação básica, conferiu-se forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica. Essa mesma concepção orientou a formulação das DCNEP [Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Profissional], porém as competências foram descritas como desempenhos operacionais, sugerindo, indiretamente, a transposição de situações de trabalho para o currículo e a realização de ensino de tipo condutivista. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.24)

O esvaziamento de uma formação teórica, favorecendo uma mais focada no treinamento, estende-se na educação escolar como um todo, mas incide com mais relevo na educação profissional. A defesa de uma formação adaptativa e condutivista, como explicam as autoras, pode ser vista também enfaticamente em outro documento normativo, o Parecer Cordão¹³, de 2011, relativo à atualização das DCNEP. Em linhas gerais, esse parecer propõe “uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente atualização, sem que este tenha os instrumentos para a ação autônoma e transformadora própria de uma práxis social e produtiva crítica”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Reforça-se, nesse parecer, a defesa da educação profissional orientada pela concepção de competências. Nas palavras das autoras, a “CHAVE, sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), é o eixo de todo o argumento do parecer”. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22)

Entretanto, essa lógica não é uma novidade do século XXI, e tampouco uma exclusividade dos governos petistas. Pelo contrário, já está manifestada clara e enfaticamente no Decreto nº 2.208/97 no Parecer da CNE/CEB nº 16/99 para as DCNEP, como se nota no trecho abaixo:

¹² Mesmo centrando a análise no contexto brasileiro, Ciavatta e Ramos observam que as reformas curriculares e, de modo geral educacionais, empreendidas no Brasil, fazem parte de um contexto mais amplo, de um movimento internacional. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.16-17)

¹³ Como explicam as autoras, trata-se do Parecer do relator professor Aparecido José Cordão relativo à atualização das DCNEP. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.20)

A ética de identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor de competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, contra os favoritismos de qualquer espécie, e da importância da recompensa pelo trabalho bem feito que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna. (CNE/CEB, 16/1999 apud BATISTA; CLARK, 2009, p. 9).

Como defendem Batista e Clark (2009), tais definições de trabalho e educação, inclusas nos pareceres e decretos, se orientam pelas mesmas premissas que sustentam o toyotismo, e “de alguma forma estão muita próxima das teses do Conselho Nacional da Educação e dos demais representantes do Ministério da Educação, que adotam os ideários neoliberais e de mercado”. (BATISTA; CLARK, 2009, p. 9)

Em resumo, a educação profissional efetivada no Brasil, tomando como referência os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, as DCN e DCNEP, harmoniza-se com os princípios de uma formação que instrumentaliza os sujeitos para situações adversas e instáveis, destacando-se o caráter comportamental que assume essa concepção, uma vez que as habilidades do saber fazer precisam estar associadas ao saber ser e conviver. De mais a mais, os documentos normativos, notadamente os dois decretos, permitem que a iniciativa privada ocupe uma grande parcela da oferta e execução da formação profissional, em consonância com a indisfarçável desresponsabilização do Estado brasileiro.

Outra medida que cabe destacar ocorre em 2005, quando se altera a Lei nº 9.649 de 1998, que vedava a expansão da rede federal, através da proibição de construção de novas escolas federais. Até esse momento, o Brasil contava com 144 unidades que ofertavam educação profissional, entre diferentes institucionalidades (universidade tecnológica, centros federais de educação tecnológica, escolas agrícolas e técnicas, Colégio Pedro II). (SILVA, 2009, p. 8)

Para dar conformidade às mudanças realizadas na política de educação profissional, a LDB sofre alterações pela Lei nº 11.741/2008, com destaque para o estabelecimento de nova nomenclatura: a partir de então se trata de educação profissional e tecnológica, bem como definição dos cursos que abrange e as modalidades de oferta (articulada/subsequente).

Nesse cenário de ‘novos’ rumos para a educação profissional no país, o mais expressivo marco foi a Lei 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que

inaugura uma nova institucionalidade, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Um resultado expressivo das mudanças geradas pela constituição dessa rede federal foi a elevação considerável do número de unidades voltadas à educação profissional e tecnológica, atingindo até 2016 a marca de 644 *campi* em funcionamento, crescimento que pode ser constatado pelo gráfico a seguir.

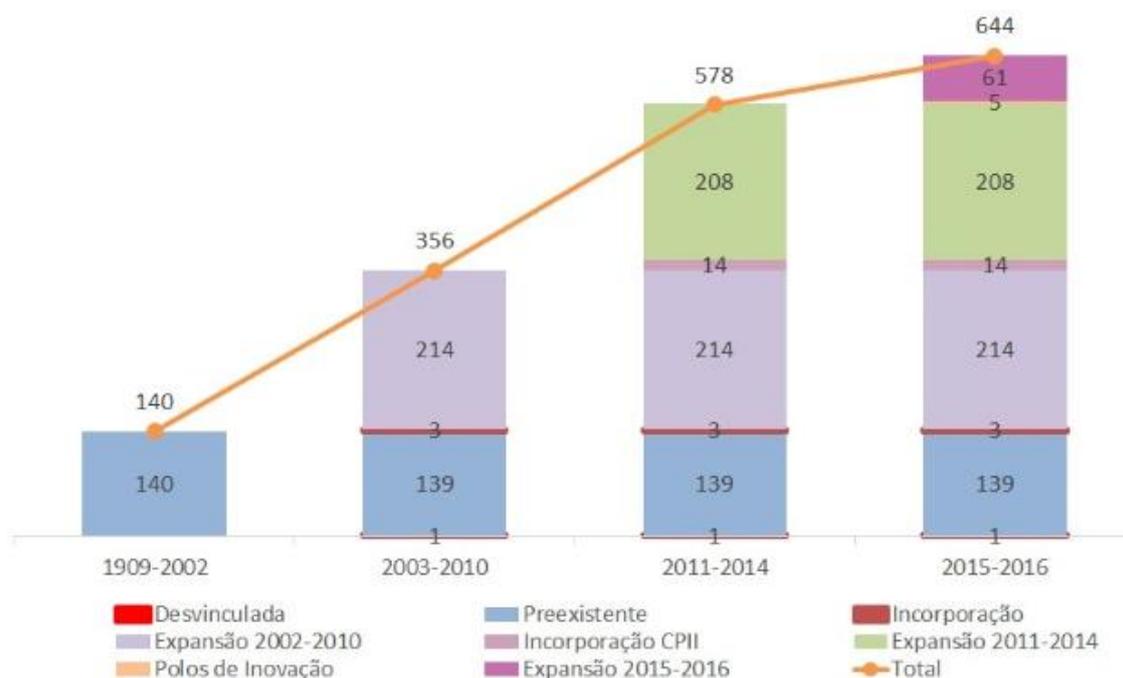


Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em Unidades

Fonte: MEC. Expansão da Rede Federal, 2016.

Essa nova institucionalidade, preconizada pela Lei nº 11.892/2008, se insere no anúncio, por parte do governo federal, de uma nova estrutura de ser da educação profissional e tecnológica, balizada numa concepção de educação “como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória”. (MEC, 2010, p. 14)

Diante disso, estabelece-se a investigação que se dará no próximo capítulo, cujo objetivo será desvelar a orientação político-pedagógica dos Institutos Federais, suas consonâncias e contradições frente à concepção de formação emancipatória, no marco da teoria marxista. Toma-se como objeto mais específico o Instituto Federal do Paraná e a oferta de cursos subsequentes do *campus* Campo Largo.

4 CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este capítulo procura responder o objetivo geral dessa pesquisa por meio da análise detalhada da proposta formativa (político-pedagógica) do Instituto Federal do Paraná, e em específico os cursos técnicos na modalidade subsequente do *campus* Campo Largo, quais sejam: Mecânica, Administração, Eletrotécnica e Cerâmica.

4.1 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: MARCOS NORMATIVO E HISTÓRICO

Dentre as motivações apresentadas pelo MEC para a Lei nº 11.892/2008 estava o atendimento prioritário aos estados que não possuíam instituições com oferta de educação profissional e tecnológica, bem como “as regiões mais interioranas do país e as periferias dos centros urbanos, em inequívoca opção pelos segmentos mais carentes de nossa sociedade” (MEC, 2008, p. 12-13). Havia também a expectativa de que essa nova institucionalidade poderia “abrir excelentes perspectivas para o ensino médio”. (MEC, 2008, p. 12-13)

Por tais motivos, na avaliação de Pacheco e Silva (2009), os Institutos Federais representaram a ousadia do governo federal ao “criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país”. (PACHECO; SILVA, 2009, p. 11)

Contextualizando a criação de 38 Institutos Federais, cujo arranjo territorial seguiu a diretriz de distribuição por mesorregiões, Silva (2009, p. 35) sustenta que:

Houve um grande esforço no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada. Porém, onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas tal unificação tornou-se bastante complexa. Considerando estas dificuldades, que inclusive levou à organização de alguns institutos federais a partir de escolas agrícolas, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, tendo prevalecido os consensos possíveis naquele momento.

Na forma da Lei nº 11.892/2008, estabelece-se o agrupamento de instituições a partir de uma forma de organização e funcionamento específica. Para tanto, as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se configuram juridicamente como autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Isso significa a gerência sobre sua execução, ou seja, constitui-se em “entidade auxiliar e descentralizadora da administração pública, possuindo patrimônio constituído de recursos próprios e autonomia para se organizar conforme as necessidades do serviço que devem executar”. (SILVA, 2009, p. 18)

Dentro dos limites e objetivos estabelecidos pelo Estado quanto à natureza dos serviços a serem prestados pela instituição, a autonomia referida confere aos Institutos Federais, além da prerrogativa de gestão orçamentária - exceto no que se refere aos servidores - poder quanto a: acreditação e certificação de competências profissionais; criação e extinção de cursos no âmbito da sua atuação territorial; registro de diplomas dos cursos que ofertar.

No artigo 2º da lei em questão, os Institutos Federais são definidos como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, s/p)

Além da abrangência e capilaridade territorial conferida a essas instituições, constitui-se como uma característica singular o desenho curricular nas ofertas educativas, as quais se dão em dois sentidos: vertical, uma vez que podem atuar em todos os níveis de educação; e horizontal, por combinar diferentes eixos tecnológicos.

Contudo, Silva (2009, p. 23) adverte:

essa diversidade não pode ser confundida com dispersão. Não se trata de um conjunto aleatório de cursos. O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção.

No que tange à administração, os Institutos Federais têm como órgão central

a reitoria e como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes, que possui caráter consultivo, e o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo. Para Ferretti (2014), a previsão legal de composição paritária do Conselho Superior denota o suposto caráter democrático atribuído a ele, na medida em que prevê a participação de representantes dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

Na seção II, que trata das Finalidades e Características dos Institutos Federais, no artigo 6º - inciso I, expressa-se que a oferta educativa deve voltar-se à formação e qualificação de “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. (BRASIL, 2008)

Esse enfoque, segundo Ferretti (2014), não induz a uma formação instrumental, meramente de habilitação profissional técnica, mas sim pressupõe

a ação protagonista da instituição em relação às demandas sociais por meio do trabalho de investigação científica, da pesquisa aplicada e da produção cultural que resultem, ao mesmo tempo, no cultivo do espírito crítico dos discentes e na produção de soluções técnicas. (FERRETTI, 2014, p. 70)

Por outro lado, fica evidente que o compromisso da oferta de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais deve estar atento às demandas sociais e peculiaridades expressas na região em que se inserem. Enfatiza-se com isso a orientação de que sua oferta deve estar alinhada às potencialidades dos arranjos produtivos locais, em suas diferentes dimensões. (BRASIL, 2008)

Cabe destacar também que entre as finalidades dos Institutos Federais está o apoio à rede pública de educação, por meio do artigo 6º, que prevê a oferta de “capacitação técnica e atualização pedagógica”, bem como o artigo 7º, alínea B, do inciso VI, que define como um de seus objetivos a oferta de cursos superiores para professores da rede pública, com prevalência nas áreas de ciências e matemática, inclusive com especificação mínima do percentual de oferta (20%), conforme estabelecido no artigo 8º.

Quanto aos objetivos dos Institutos Federais, a Lei, em seu artigo 7º, assim os define:

- 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;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores,

objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, s/p)

Tais objetivos ratificam as características e finalidades atribuídas aos Institutos Federais e põem em destaque alguns aspectos que expressam a tônica do processo formativo a ser ofertado por essas instituições: a) ênfase na oferta de cursos técnicos na modalidade integrada; b) relação dos conhecimentos produzidos com as expressões sociais do território de referência, com foco no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas contextualizadas com as demandas da comunidade em que se insere; c) geração de trabalho e renda aos estudantes e inclusão cidadã e emancipatória na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico.

Cabe, no entanto, retomar algumas reflexões sobre a institucionalidade dos Institutos Federais, na medida em que é colocado pelo MEC e por autores como Pacheco e Silva (2009) como um projeto revolucionário para a educação profissional brasileira.

Um primeiro aspecto que se faz salutar, devido ao recorte desta pesquisa, é entender sobre que perspectiva o objetivo constante no inciso V, artigo 7º, da lei de criação dos Institutos Federais - que indica que os processos educativos devem voltar-se para a emancipação do cidadão - está colocado. Silva (2009) explica da seguinte maneira:

o desenvolvimento de processos educativos que levem a geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local pressupõe uma proposta de formação que conduza o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente perante estes. *Tal comportamento exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação.* (SILVA, 2009, p. 44 – grifos nossos)

A partir do exame realizado nesta pesquisa sobre a categoria emancipação, pode-se inferir que o sentido atribuído a ela parece impreciso nesse contexto expresso por Silva. Isso porque, primeiramente, a emancipação, tomada na perspectiva marxista, pressupõe aspectos e processos que não se dão isoladamente por meio da educação, sobretudo quando referida à educação escolar.

Por outro lado, cabe alerta quando a emancipação é circunscrita na geração de trabalho e renda com foco no desenvolvimento socioeconômico, pois de imediato verifica-se a tendência de associação com os modelos já existentes, indicando assim o ajuste à sociabilidade vigente, e não de fato a transformação das relações sociais, como o arcabouço marxista pressupõe.

Da mesma forma, notam-se as contradições que pressupõem a concepção atribuída aos Institutos Federais quando, por exemplo, o MEC afirma na publicação “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes” que:

o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (MEC, 2010, p. 3)

Na análise de Ferretti (2014), a passagem acima assinala a tentativa de congregar dimensões que, na realidade concreta, se mostram antagônicas. Assim, para o autor,

objetivo parece ser menos o de desenvolver, por meio da ação dos IFs, uma estratégia de promoção da efetiva “transformação social”, como afirma o documento do MEC e, sim, o de criar as condições para que a forma de produzir vigente no país se fortaleça, mas com compensações sociais que diminuam as tensões produzidas pelo próprio desenvolvimento da economia. (FERRETTI, 2014, p. 80)

Outra expressão dessas contradições entre discurso e realidade, limites e

possibilidades, atribuídas aos IFs, pode ser constatada na difusão ideológica, por parte dos governos do PT, ao afirmarem que se recusam “a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista”. (PACHECO, 2007, p. 4). Por essa perspectiva, sobressai a defesa de uma formação para a educação profissional ofertada nos IFs associada ao conceito de formação humana integral, o que, por conseguinte, remete a um processo formativo emancipatório.

Essa premissa é reiterada nas considerações de Silva (2009), quando diz ser possível perceber na Lei nº 11.892/2008 que os Institutos Federais têm como alicerce de sua atuação “um projeto de formação emancipatória”. Essa leitura leva a entender que a autora interpreta positivamente a Lei, tanto que afirma que “na maior parte de suas finalidades [da Lei], observa-se a insistência no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade”. (SILVA, 2009, p. 40)

Em direção parecida, Pacheco (2010) corrobora o entendimento de Silva (2009), ao defender que os Institutos Federais compõem um

projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. (PACHECO, 2010, p. 16)

Tais interpretações revelam contradições latentes que permeiam a concepção político-pedagógica dos Institutos Federais, e assim incidem grandes desafios para sua consolidação. Diante dessa contextualização, se passará à experiência do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

4.1.1 O Instituto Federal do Paraná

Sobre a base acima descrita se constituiu o Instituto Federal do Paraná (IFPR), que se originou da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR). Essa transição ocorreu em 19 de março de 2008, quando o Conselho Universitário da UFPR autorizou a desvinculação da Escola Técnica de sua estrutura,

a fim de convertê-la no IFPR, ato formalizado pelo artigo 3º, inciso XXV, da Lei nº 11.892/2008.

Essa mudança institucional incide num elemento peculiar e ao mesmo tempo desafiador na constituição do IFPR, visto que, ao mesmo tempo em que se coloca como uma nova instituição, parte de uma estrutura já existente, com um ‘jeito de ser’ consolidado. Como diz Ferretti, a cultura institucional centenária de muitos IFs impõe para estes a necessidade de “fazer opções políticas quanto aos caminhos a trilhar tendo em vista os desafios que lhes foram postos em função de sua institucionalidade”. (FERRETTI, 2014, p. 89)

Assim, a identidade do IFPR, ainda que sem vínculos formais com a UFPR, é construída tendo como base a história e a tradição de longa data da Escola Técnica. Registre-se que a Escola Técnica Universidade Federal do Paraná foi fundada em 1892, denominada na época como Escola Alemã.

Nesse cenário, com a devida independência e autonomia, o IFPR se consolidou e, após dez anos de sua criação, sua estrutura *multicampi* conta com 20 *campi* e 5 unidades avançadas em funcionamento, distribuídos nos municípios de Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória, além da Diretoria de Educação a Distância, conforme a figura 1. (IFPR, 2017, p. 25)

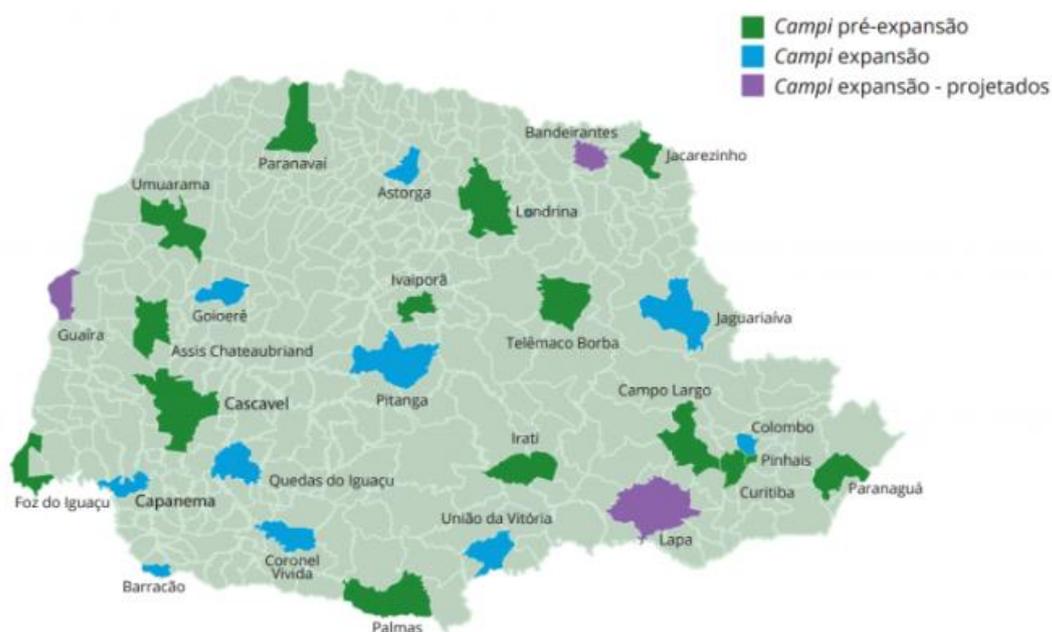


Figura 1 – Campi do IFPR por município do Estado do Paraná
Fonte: IFPR, 2018.

De acordo com previsão legal, o IFPR oferta educação profissional e tecnológica gratuita, nos seus diferentes níveis e modalidades. Atualmente sua oferta consiste em 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade a distância, 20 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade a distância. (IFPR, 2018, s/p)

O ingresso na instituição ocorre por processo seletivo próprio, por meio de edital específico para cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação. A inscrição se dá mediante pagamento de taxa, mas prevê isenção para os candidatos que atenderem aos critérios da Lei nº 12.799, de 10 de abril de 2013, a qual dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos, ou do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.

No Plano de Desenvolvimento Institucional, o IFPR assegura como sua característica principal a de ser “uma instituição de Ensino criada para a inclusão” (IFPR, 2017, p. 29). Nesse sentido, uma ação que tem repercutido no acesso aos cursos da instituição é a política de inclusão desenvolvida para o ingresso de estudantes, em que a distribuição de vagas nos diversos cursos e *campi* do IFPR se dá por diferentes cotas de inclusão e concorrência geral. De acordo com os editais nº 11 e 12 de 2017, referentes ao processo seletivo para ingresso em 2018 nos cursos do IFPR para técnicos de nível médio e graduação, foram reservadas 80% das vagas para cotas, que incluem candidatos oriundos de escola pública, com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarados pretos e pardos e indígenas, e pessoas com deficiência.

Segundo o Portal de Informações do IFPR, a instituição possui em 2018 mais de 28 mil estudantes vinculados aos diferentes cursos ofertados, entre as modalidades presencial e a distância. O número de estudantes que integram o IFPR tem crescido anualmente. Entre 2014 e 2018, verificou-se mais de 52% de aumento no número de estudantes, esse volume se inverte quando observados os dados de matrículas na educação a distância. Nota-se assim, pelo gráfico abaixo, que o IFPR tem priorizado a oferta de cursos presenciais. (IFPR, 2018, s/p).

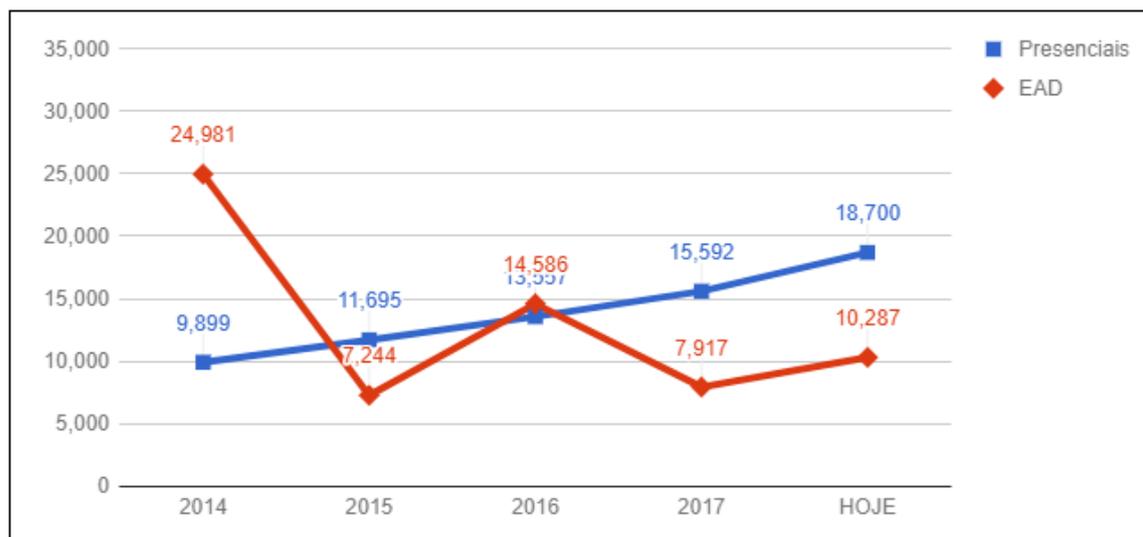


Gráfico 2 – Estudantes em curso no IFPR

Fonte: <http://info.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Considerando-se o contexto que permite vislumbrar com mais nitidez, o histórico dos IF e sobre que bases estão estabelecidos, o tópico seguinte consistirá na análise proposta nesta pesquisa, que se propõe a decodificar como relacionar a educação profissional com determinações do sistema produtivo vigente e também com as possibilidades de materialização de processo formativo emancipatório no Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade de oferta subsequente, que tem como características a curta duração e definição curricular por conteúdos específicos, voltados a habilitar para o exercício profissional.

4.1.2 O Instituto Federal do Paraná/*Campus* Campo Largo: lócus de pesquisa

Campo Largo é um município do estado do Paraná, localizado na Região Metropolitana de Curitiba. Localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta cerca de 25 km. Ocupa uma área de 1.249,422 km². A população no ano de 2017, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, era de 127.309 habitantes, sendo então o décimo quinto mais populoso do Paraná e o quinto de sua microrregião, fazendo limite com os municípios de Araucária, Balsa Nova, Castro, Curitiba, Campo Magro, Itaperuçu, Palmeira e Ponta Grossa.

O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,774, considerado

como médio em relação ao estado. A cidade de Campo Largo foi desmembrada de Curitiba na década de 1870.

O município é conhecido como “Capital da Louça”, devido à expressiva produção e exportação desse material. É sede de importantes empresas como a Incepa, Porcelana Schmidt, Germer – todas do ramo cerâmico, cujos produtos são conhecidos internacionalmente. O município sedia, também, uma das fontes de água mineral mais conhecida do país, a Ouro Fino. Hoje, é formado pela cidade de Campo Largo (distrito-sede), além dos distritos de Bateias, Três Córregos, São Silvestre, e Ferraria, subdivididos ainda em cerca de 150 bairros. (IFPR, 2011, p. 20)

Em 2009, o Instituto Federal do Paraná firmou parceria com a prefeitura do município de Campo Largo para a instalação de um Núcleo Avançado da instituição, através de abertura de cursos técnicos que abrangessem a necessidade de qualificação profissional da região. A prefeitura municipal comprometeu-se a doar uma área de mais de 34 mil metros quadrados, no imóvel onde funcionava a antiga Cerâmica Iguassu, e realizou a reforma de uma área equivalente a 10% do prédio. Os primeiros cursos técnicos abertos foram os de Agroecologia, Eletrotécnica e Mecânica, nas modalidades subsequente e presencial.

As aulas iniciaram-se no dia 24 de maio de 2010, com um total de 120 alunos, distribuídos em 40 vagas para cada curso. Em sua implantação, o Núcleo Avançado de Campo Largo iniciou suas atividades na Escola Municipal Reino da Loucinha, escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Anos Iniciais, a qual disponibilizou o uso de três salas de aula em 2010 e seis em 2011, além do uso do laboratório de informática para as atividades administrativas. Em agosto de 2010, iniciaram-se no Colégio Estadual Macedo Soares os cursos técnicos em Administração e Secretariado, e em agosto de 2011 os cursos técnicos em Eventos, Logística, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho, todos na modalidade de Educação a Distância.

Durante mais de um ano, sendo um Núcleo Avançado do *Campus* Curitiba, a unidade teve suas atividades de ensino, administrativas e financeiras vinculadas a este *campus*, iniciando com o auxílio do quadro de professores lotados em Curitiba. Após realização de concurso público para suprir a demanda de Campo Largo, em junho de 2010 tomaram posse os primeiros docentes com lotação no quadro efetivo do *campus*, e os primeiros técnicos administrativos em agosto do mesmo ano.

A disponibilidade de espaço para as aulas por parte da Prefeitura Municipal

e da direção da Escola Municipal Reino da Loucinha encerrou-se definitivamente no dia 26 de setembro de 2011, quando todas as atividades do *campus* foram transferidas para a nova sede. Atualmente, a unidade inicialmente denominada como Núcleo Avançado ganhou o status de *campus* e tem projetos efetivos de ampliação, com objetivos de consolidar-se como uma instituição de ensino público de qualidade, formadora de profissionais altamente qualificados e comprometidos com a responsabilidade socioambiental¹⁴.

Para a definição dos primeiros cursos do *Campus*, houve um diálogo bastante intenso com a prefeitura e com a Associação Comercial Industrial Agropecuária de Campo Largo (ACICLA), tendo como referência o Parque Industrial na área de Eletromecânica, como também a existência de cursos nessa área na capital, que viabilizava de grande maneira o deslocamento de professores para Campo Largo. Como orientação da Reitoria, devido à sua localização estratégica, o curso de Agroecologia foi criado, por entender que a demanda do Cinturão Verde¹⁵ é bastante significativa, e também pelo fato do município apresentar uma forte ruralidade.

Entre as principais dificuldades encontradas no período de implantação dos cursos, pode-se destacar a ausência de laboratórios, o que dificultava a assimilação dos conteúdos práticos. Para suprir essa demanda, foram firmadas parcerias com empresas e com o *Campus* Paranaguá, para que as aulas práticas fossem efetivadas. Somente no final do segundo semestre de 2012, as obras do complexo de laboratórios foram finalizadas.

Outra questão importante que deve ser salientada foi o embate travado com parte do legislativo municipal, que entendia que aquele espaço cedido ao IFPR deveria ser sede de um centro de convenções para receber, entre outras coisas, a Feira de Louças, evento tradicional no município, que acontece anualmente. Esse embate acabou tomando contornos de interesses políticos, o que dificultou em muito a implantação definitiva da sede própria do *Campus* Campo Largo. A questão foi resolvida após várias negociações por parte da gestão do *Campus* e o poder executivo municipal.

Os cursos ofertados pelo *Campus* Campo Largo se inserem em quatro eixos

¹⁴ Disponível em: <http://campolargo.ifpr.edu.br/menu-institucional/o-campus/>. Acesso em: 02 nov. 2017.

¹⁵ Formado por pequenas propriedades rurais no entorno de Curitiba responsável pela produção agrícola que abastece a cidade.

tecnológicos, quais são: Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Produção Industrial e Recursos Naturais. Sua oferta é constituída por 7 cursos, sendo 2 na modalidade de médio integrado (Automação e Eletromecânica), 1 de nível superior (Agroecologia) e 5 na modalidade subsequente (Administração, Agroecologia, Cerâmica, Eletrotécnica e Mecânica). Atualmente o Campus Campo Largo atende 737 alunos, distribuídos conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Quantitativo de alunos¹⁶ do IFPR – *Campus* Campo Largo

CURSO/ TIPO DE CURSO	PRESENCIAL
SUPERIOR (Tecnologia)	
AGROECOLOGIA	49
TÉCNICO – Modalidade: Subsequente	
ADMINISTRAÇÃO	82
AGROECOLOGIA ¹⁷	26
CERÂMICA	63
ELETROTÉCNICA	83
MECÂNICA	183
TÉCNICO – Modalidade: Médio Integrado	
TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	112
TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA	139
TOTAL	737

Fonte: SISTEC. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/unidades-ifpr/campo-largo/>. Acesso em: 03 ago. 2018.

Cabe esclarecer que o curso de Agroecologia, constante na tabela acima como técnico subsequente, refere-se aos estudantes vinculados na turma iniciada em 2016, porém, o curso passou por reformulações, visto que nesse formato não foi considerado exitoso, devido a muitas dificuldades de permanência dos estudantes na escola, assim, o curso de agroecologia não abriu turma em 2017, sendo reconfigurado em 2018, agora como curso superior de Tecnologia em Agroecologia.

Ademais, o Campus Campo Largo tem entre seus servidores, 57 docentes (50 efetivos e 07 substitutos) e 33 profissionais técnicos administrativos em educação.

¹⁶ Alunos em cursos da modalidade presencial, em 05/10/2017.

¹⁷ Devido ao curso na modalidade subsequente ter sido encerrado em 2016 e reconfigurado como curso superior em tecnologia, este não fará parte da análise desenvolvida no capítulo 4.

4.2 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E PRESSUPOSTOS TÉORICO-PRÁTICOS DO PROCESSO FORMATIVO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)

A partir do referencial apresentado no segundo capítulo, em que se destacam como categorias analíticas a formação humana, trabalho, educação e emancipação, e ainda tendo como base a retrospectiva histórica do cenário político, econômico e social do Brasil entre 1990 a 2016 e seus reflexos na organização da política de educação profissional e tecnológica, este item se propõe a analisar se a proposta formativa dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná, ofertados no *Campus* Campo Largo, possuem consonância com a noção de uma formação emancipatória, com base no referencial do materialismo histórico-dialético.

Para responder a esse objetivo, foram estabelecidas as seguintes questões norteadoras: a) qual a concepção de educação do IFPR e seus pressupostos teórico-práticos para o processo formativo dos cursos que oferta? b) como se expressa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da modalidade subsequentes do *Campus* Campo Largo a concepção educativa e os pressupostos formativos do IFPR? c) os processos formativos dos cursos subsequentes ofertados pelo *Campus* Campo Largo do IFPR expressam uma concepção de formação emancipatória?

Como instrumento metodológico, será realizada a análise documental dos seguintes materiais do IFPR: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que o integra, e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos técnicos subsequentes do *Campus* Campo Largo, a fim de identificar seus conteúdos explícitos e latentes, o que será confirmado mediante inferências que serão realizadas conforme proposições apresentadas na introdução desta dissertação, atinentes à análise de conteúdo.

Diante dessas bases metodológicas, definiu-se como primeiro documento para análise o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR, visto que é o instrumento de gestão que orienta a instituição no que concerne à sua filosofia de trabalho, à missão, visão e valores, seus objetivos estratégicos, princípios e diretrizes pedagógicas que orientam suas ações.

Elaborado a cada quadriênio com validade respectiva, o IFPR teve duas versões do PDI: a primeira, com validade entre 2009 a 2013; e a segunda versão, que se encontra vigente, no período de 2014 a 2018.

Diante do objetivo da pesquisa e do período de seu desenvolvimento, optou-se pela análise da versão vigente do referido documento (2014 a 2018), para que assim se possa capturar na realidade presente a direção político-ideológica e teórico-prática que fundamenta o processo formativo do IFPR e consubstancia sua identidade institucional.

Parte-se do pressuposto de que esse PDI deveria manifestar o projeto educacional que o coletivo do IFPR decidiu por desenvolver. Seu processo de elaboração ocorreu a partir de consulta pública, meio pelo qual, durante um mês, “a comunidade pode participar da construção do plano, oferecendo contribuições sobre qualquer eixo, como as políticas de ensino, os projetos previstos para o seu *Campus* no planejamento estratégico ou sobre as obras civis projetadas no plano de ocupação”. (IFPR, 2017, s/p)

Para tanto, o PDI (2014-2018) está estruturado em dez eixos temáticos, a saber: Perfil Institucional; Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Planejamento Estratégico; Plano Diretor de Infraestrutura Física; Plano Diretor de Tecnologia da Informação; Organização e Gestão de Pessoal; Organização Administrativa; Capacidade e Sustentabilidade Financeira; Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional; e os Mecanismos de Relacionamento com a Sociedade.

Retomando o intento de capturar a concepção de educação do IFPR, bem como identificar os conceitos centrais para organização do processo formativo que se propõe a ofertar por meio dos diferentes cursos de educação profissional e tecnológica, a leitura e análise do documento se ativeram ao PPI, pois nele está exposta a dimensão político-pedagógica no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e inovação, bem como consta a apresentação das principais concepções que devem permear o trabalho dos profissionais da educação na esfera do IFPR.

Cabe destacar como constatação inicial que o referencial teórico do Projeto Pedagógico Institucional do IFPR pautou-se na publicação *Políticas e diretrizes para educação profissional no Brasil*, de Marise Ramos (2011) – essa publicação foi impressa pela própria instituição através da Diretoria de Educação a Distância. A referida obra tem como objetivo subsidiar gestores da política de educação

profissional e tecnológica, no sentido de compreender as prerrogativas da concepção de educação vinculada à formação humana.

A partir disso, verifica-se como elemento conceitual basilar da educação profissional e tecnológica do IFPR, o entendimento da formação humana sob a ótica da centralidade do trabalho. Essa matriz explicativa coloca em cena a dimensão histórico-social das relações humanas, o que pressupõe, no âmbito do IFPR, o entendimento do trabalho como princípio educativo. Com isso, o IFPR afirma que sua prática pedagógica não pode se limitar à formação para o domínio do conhecimento técnico e tecnológico descontextualizado do mundo do trabalho, tampouco se restringir às funções ocupacionais do trabalho. Preconiza então que o processo formativo deve proporcionar

aos estudantes elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas da sociedade contemporânea. Prepara sujeitos conscientes e críticos da realidade sociopolítica e cultural, não apenas para ocuparem postos no mercado de trabalho, mas também capazes de compreender o contexto do mundo do trabalho e suas relações, e posicionar-se criticamente sobre esta realidade. (IFPR, 2017, p. 37)

Sob essa base, o IFPR defende sua concepção de educação, no sentido da formação integral, orientada pelos seguintes pressupostos: integração do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; superação da fragmentação entre teoria e prática a partir da noção de indissociabilidade entre formação técnica e formação humana, conhecimentos gerais e específicos. Dessa maneira,

propõe a trabalhar com a educação e com o mundo do trabalho, oportunizando percursos educativos que articulam teoria e prática, priorizando o domínio intelectual da tecnologia a partir da cultura. Seu projeto pedagógico contempla no currículo os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho no mundo contemporâneo e busca formar sujeitos que compreendam os processos de trabalho em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais. (IFPR, 2017, p. 41)

Outros elementos presentes no PPI, a fim de viabilizar sua proposta político-pedagógica, são a gestão democrática, colocada como forma de organização institucional, de tomada de decisões e constituição de identidade, e o respeito à diversidade, reconhecendo e valorizando a heterogeneidade social, cultural e étnica.

Diante do recorte dos principais elementos constitutivos da concepção de

educação do IFPR, o PPI afirma que sua dimensão político-pedagógica está no horizonte da “formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores”, a qual possibilita compreender as “relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas”. (IFPR, 2017, p. 36)

O quadro 2 sistematiza o conjunto conceitual que caracteriza os princípios constituintes da concepção de educação do IFPR, bem como suas definições para condução dos processos formativos, conforme se apresenta no PPI.

Princípios	Definição conceitual
Formação integral	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de interpretar o mundo a partir dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais e sua relação com o mundo do trabalho, objetivando a transformação social; - Indissociabilidade entre formação técnica e formação humana, entre teoria e prática.
Trabalho como princípio educativo	<ul style="list-style-type: none"> Relação indissociável entre trabalho e educação; - Centralidade do trabalho a partir da compreensão das dinâmicas socioprodutivas.
Gestão democrática	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação de forma integrada aos diferentes setores; - Gestão participativa através dos conselhos deliberativos com participação/representação de todos da comunidade acadêmica; - Incentivo à sustentabilidade em toda a organização do trabalho pedagógico e administrativo; - Missão: desconstruir as práticas de exclusão.
Respeito à diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da heterogeneidade social, cultural e étnica para equidade social e valorização da diversidade no processo formativo.

Quadro 2 - Princípios e Definição Conceitual da Concepção de Educação do IFPR.

Fonte: elaboração própria, baseada em IFPR, 2017.

Diante disso, pode-se inferir que os pressupostos teórico-práticos desenhados para o processo formativo do IFPR tomam como base as categorias analíticas da historicidade, da mediação das relações sociais a partir da totalidade, do entendimento que os conhecimentos são produtos coletivos da humanidade e para todos devem ser socializados, e ainda orientados para a transformação social.

Considerando-se a sistematização das três categorias conceituais centrais

para a formação emancipatória, (trabalho como princípio educativo, politecnia e relação de classes), constata-se que a concepção de educação do IFPR e seu projeto político-pedagógico institucional estão de acordo com a noção de formação emancipatória, no marco do referencial do materialismo histórico-dialético.

Afirmam-se ainda no PPI a formação humana como construção social pelo trabalho, e a politecnia, expressa pela indissociabilidade teoria e prática, ruptura do dualismo entre trabalho manual e intelectual e unidade da formação científica, técnica e política.

Já as relações de classes, ainda que o PPI não faça menção a esta categoria, verificam-se como conteúdo latente, uma vez que se evidencia em várias passagens o entendimento das contradições e tensões na dinâmica da realidade. Assim, afirma de outro modo o compromisso em orientar-se no sentido de outra sociabilidade que não a vigente, regulada pela lógica capitalista e de uma formação estrita ao mercado de trabalho, visto que suas ações político-pedagógicas defendem “os valores sociais do trabalho e da dignidade humana e [contribuem] decisivamente para a construção de uma nova sociedade”. (IFPR, 2017, p. 24)

Contudo, ainda que de forma geral a concepção institucional de educação corresponda aos pressupostos da formação comprometida com a emancipação humana, cabe destacar algumas incongruências observadas ao longo do documento.

A primeira diz respeito ao conceito de cidadania, que se apresenta no mínimo controversa no PPI. Além de não haver uma definição precisa do sentido pretendido no documento, afirma-se que o “IFPR trabalha com uma concepção universal de cidadania”. (IFPR, 2017, p.43). Nesse sentido, é importante anotar que, sem a devida localização histórica e as relações sociais existentes, o contexto de uso desse conceito referenda valores da sociedade burguesa e tem a ver, com lembra Tonet (2005, p.76), com emancipação política e não emancipação humana, conforme as exigências postas na teoria marxista.

Em outra passagem, ao mencionar a dicotomia histórica que constituiu a formação profissional e tecnológica, em que trabalho, conhecimento e cultura caracterizavam-se por sua abordagem dissociada, afirma-se que “essa tendência só vai ser rompida pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, que passou a compreender a Educação como totalidade”. (IFPR, 2017, p. 40). Como não aprofundou o sentido dessa assertiva, ainda que remeta à

relação histórica, pode-se inferir como contraditória a essa própria dimensão, pois dá a entender que a ruptura se dá por meio de um instrumento normativo, sendo este a LDB nº 9394/1996, desconsiderando, portanto suas ambiguidades, bem como as disputas e tensões entre um projeto para educação com caráter emancipador, e outro voltado à adaptação aos condicionantes do capital e ao desenvolvimento de competências.

Nesse documento, verifica-se ainda uma imprecisão quanto à categoria emancipação. Em dada passagem no PPI, fica claro que o IFPR se coloca comprometido com a emancipação humana a partir do sentido de que para esta o processo formativo do IFPR deve se constituir num

lugar de aprender a interpretar o mundo para, então, poder transformá-lo a partir do domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, bem como dos seus processos de construção, necessários à superação dos conflitos sociais, em uma sociedade cujas relações são cada vez mais mediadas pela ciência e pela tecnologia. (IFPR, 2017, p. 37)

Todavia, ao se referir que “a educação no IFPR faz parte de um projeto humanístico que busca oportunizar a emancipação cultural e intelectual dos sujeitos” (IFPR, 2017, p. 39), não faz a devida conceituação do que se entende por emancipação cultural, e por decorrência o entendimento de cultura, deixando essa lacuna e a impossibilidade de inferir seu sentido. Por outro lado, entende-se que a referida emancipação intelectual está apresentada de forma latente por meio das definições postas ao longo do PPI, ao indicar que o processo formativo propõe a formação crítica e autônoma, que possibilita aos estudantes acessar conhecimentos, decodificá-los em suas múltiplas relações, promovendo novas problematizações da realidade e sínteses de novos aprendizados e conhecimentos.

Cabe destacar ainda dois elementos presentes na missão e ratificados nos valores do IFPR, que não são mencionados no PPI: sustentabilidade e empreendedorismo. Pela centralidade institucional que ocupam, e por serem termos relevantes quando se propõe analisar as relações sociais e de produção, pode-se afirmar que a ausência de clareza do sentido em que devem ser empregadas no projeto pedagógico institucional pode levar a práticas educativas contrárias à concepção de educação e processo formativo examinados acima.

Dessa maneira, cabe problematizar o termo sustentabilidade e principalmente e sua carga ideológica na organização social vigente, visto que tem

sido frequentemente utilizada para ‘humanizar’ o capital, como se o parâmetro econômico fosse relativizado pela preocupação ambiental, sem adentrar na incoerência por si só com a forma de ser do capital.

Quanto ao empreendedorismo, conforme tratado anteriormente, que consiste num termo reconhecidamente vinculado ao propósito do capital, em meio à reestruturação produtiva e à flexibilização do trabalho. Assim, o empreendedorismo constitui-se numa categoria controversa, pois, apesar do discurso quanto às possibilidades de autonomia e criatividade dos trabalhadores, revela-se como uma expressão da desregulamentação do trabalho, bem como do condicionamento do sucesso e insucesso como questão individual. Com isso, entende-se que a falta de clareza conceitual no PPI e das repercussões do empreendedorismo nas relações sociais e de trabalho pode incorrer, em termos práticos, a uma educação voltada a adaptação às demandas do capital, e não à emancipação.

Por fim, faz-se pertinente tecer considerações sobre a afirmativa de que o IFPR deve direcionar sua prática pedagógica para atender “às reais necessidades dos sujeitos, da economia, da cultura, entre outros aspectos, oferecendo uma formação mais consistente, com vista à maior autonomia intelectual do sujeito”. (IFPR, 2017, p. 38).

Nesse sentido, recorrendo ao referencial teórico utilizado nessa pesquisa, que possibilita verificar o condicionamento da educação aos interesses econômicos, faz-se necessário trazer à tona uma reflexão sobre como a economia é entendida no IFPR, quais os agentes/grupos da economia que têm indicado as demandas para a escola, pois como foi possível observar na história do país na década de 1990 e durante os governos do PT, os grandes representantes do campo econômico tinham as organizações internacionais e o empresariado nacional intervindo diretamente nas políticas de educação profissional e tecnológica.

Outra questão a ser observada é que, na medida em que se propõe a atender aos interesses acima citados, radicalizar uma posição em caminhos alternativos ao modelo vigente se torna mais complexo e desafiador. Como congrega numa formação os padrões que o mercado solicita atualmente com uma postura crítica?

Por fim, cabe destacar que os sentidos de territorialidade e de arranjos produtivos locais, termos bastante recorrentes no PDI e PPI, em consonância com a legislação reguladora dos IFs, deveriam estar mais bem esclarecidos, a fim de não

se incorrer em leituras superficiais da realidade concreta e multifacetada que se manifesta na particularidade local.

Destaca-se, portanto a necessidade de se esclarecerem, na orientação político-pedagógica dos documentos em análise, formas para se compreender a dinâmica e as relações de poder inscritas na região, para que assim se possa avaliar com discernimento a que tipo de arranjo produtivo local cabe ao instituto corresponder.

4.3 O PROCESSO FORMATIVO DOS CURSOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ/CAMPUS CAMPO LARGO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPCS)

Entre as formas de oferta de educação profissional técnica de nível médio, está a modalidade subsequente, destinada a quem já tenha concluído o ensino médio. Por se configurar como curso de formação técnica, pós-médio, o público demandante está entre a população economicamente ativa, o que implica particularidades a esses estudantes, sobretudo a condição de ter que conciliar emprego ou outra forma de trabalho para subsistência com a escola.

O processo formativo nos cursos técnicos subsequentes é permeado por elementos desafiadores, entre eles, a ruptura com a dualidade histórica da formação profissional e as expectativas dos estudantes que associam-no a formação profissional como o meio pelo qual podem alcançar melhores condições de vida.

No *Campus* Campo Largo mais de 59% dos estudantes com matrícula ativa em 2018, estão vinculados aos cursos subsequentes. Nesse contexto, de grande demanda por essa modalidade se propõe a análise do processo formativo dos cursos subsequentes ofertados, quais sejam: Mecânica, Eletrotécnica, Administração e Cerâmica.

Para tanto, serão analisados os Projetos Pedagógicos de cada curso. Como cada curso tem uma data de elaboração do seu PPC, pois, como se trata de documento a ser constantemente revisto e atualizado de acordo com as expressões e demandas de cada curso, estes possuem a versão original e ajustes curriculares. Para fins desta pesquisa, optou-se por analisar a versão vigente de cada curso,

orientando-se, portanto, pelo mesmo critério utilizado para o Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFPR.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) se organizam de forma geral na seguinte estrutura: 1) identificação do projeto; 2) características do curso; 3) justificativa da oferta do curso; 4) objetivos do curso; 5) perfil profissional de conclusão; 6) critérios de avaliação da aprendizagem; 7) critérios de aproveitamento de estudos anteriores e procedimentos de avaliação de competências anteriormente desenvolvidas; 8) instalações e equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca; 9) Pessoas envolvidas – docentes e técnicos; 10) descrição de diplomas e certificados a serem expedidos; 11) Organização curricular; 12) ementário.

Contudo, por possibilitarem uma análise de fato produtiva e de acordo com o objetivo desta dissertação, optou-se em examinar somente os seguintes elementos que organizam os PPCs: identificação do projeto; características do curso; estrutura e funcionamento; justificativa da oferta do curso; objetivos do curso; perfil profissional de conclusão e organização curricular. Nesta análise, privilegiam-se as informações julgadas pertinentes, em detrimento dos detalhes de cada eixo que não se mostram importantes neste momento.

Curso técnico em Mecânica		
Ano de criação do curso: 2010		
Eixo tecnológico: Controle e processos industriais		
Data de elaboração do PPC: 2015		
Duração do curso: 2 anos	Turno de oferta: matutino e noturno	Carga horária: 1338 horas/relógio

Quadro 3 – Informações sobre o Curso Técnico em Mecânica.

Fonte: elaboração própria, baseada em IFPR, 2015.

De imediato, nota-se que os principais termos/categorias que compõem a concepção de educação expressa no Projeto Pedagógico Institucional do IFPR estão presentes no PPC do curso técnico em Mecânica, quando se indica como objetivo geral do curso “formar cidadãos críticos, participativos, capaz [es] de exercer sua cidadania e transformar a realidade” além de estarem aptos para realização das atividades profissionais específicas. (IFPR, 2015, p. 7)

Contudo, ao longo do documento essas categorias não são descritas ou associadas aos demais tópicos concernentes à prática pedagógica. Comprova-se

isso quando se verifica que os objetivos específicos descrevem apenas as dimensões técnicas da profissão, sem nenhuma menção à articulação desses pressupostos com o percurso formativo a ser desenvolvido a fim de atingir o propósito central do curso.

Na justificativa para oferta do curso, faz-se referência ao contexto de mudanças econômicas e no sistema produtivo, ressaltando-se a tendência da globalização, das empresas multinacionais e das exigências de um novo padrão de produção, serviço e qualidade. Portanto, defende-se que a formação deve voltar-se para atender a demanda de profissionais nessa área, devido à carência de “profissionais qualificados para a execução de serviços técnicos e à realização da fabricação e manutenção de equipamentos mecânicos industriais”. (IFPR, 2015, p. 6)

Pode-se inferir, desse modo, que essa tônica expressa no PPC confirma os paradigmas que tem conformado o papel da formação técnica profissional no contexto brasileiro em geral, como se pode observar nas páginas 28 a 43 deste trabalho. Ou seja, vai ao encontro do entendimento de que um dos problemas para o avanço do desenvolvimento econômico é a desqualificação dos trabalhadores. Isso por sua vez reitera o mito da qualificação como sinônimo de empregabilidade – também abordada no capítulo 2 – bem como transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua ‘inadequação’ aos requisitos do mercado de trabalho, ainda que a expressão utilizada seja mundo do trabalho.

Dessa forma, infere-se que a proposta formativa do curso técnico em Mecânica se orienta majoritariamente por dois sentidos: as mudanças na organização produtiva e a qualificação dos trabalhadores para corresponderem a tais mudanças.

Cabe mencionar que o documento aponta para a formação na dimensão do mundo do trabalho, por ser “capaz de articular competências humanas e técnicas com habilidades para solucionar problemas, contribuindo para o desenvolvimento eficaz do processo de produção”. (IFPR, 2015, p. 8). Contudo, ainda que haja referência ao mundo do trabalho e ressalte-se a integração das competências humanas e técnicas, sua finalidade é apontada para responder às necessidades do processo produtivo, demonstrando, assim, que a perspectiva da formação é reduzida à forma de organização produtiva existente. Outro ponto que abre indagação é a noção de competências, sem deixar claro em qual marco teórico se

embasa.

Quando observado o tópico que escreve o perfil profissional de conclusão, entre as 10 habilidades que se atribuem ao concluinte do curso, apenas uma delas refere-se a “compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática nas diversas áreas do saber”. (IFPR, 2015, p. 7). Ainda nesse tópico, indicam-se como possibilidades de inserção dos profissionais a indústria, a área de prestação de serviços e empreendedorismo, o que deixa latente que a proposta do curso deve estar coesa com os parâmetros próprios dessas formas de organização e relações de trabalho.

Na organização curricular é indicado que a prática pedagógica tem como princípio educativo a relação teoria-prática, a partir de métodos diversos como: aulas teóricas, seminários, visitas técnicas, pesquisas, entre outras. Nessa passagem, parece haver uma confusão conceitual quanto à definição do princípio educativo que orienta o curso, o que leva a inferir a existência de uma tentativa de encaixar as dimensões do PPI do IFPR, sem a devida clareza teórico-prática.

Os conceitos de formação humana, formação integral, participação cidadã, crítica e ativa no mundo do trabalho são mencionados como elementos a serem trabalhados. Entretanto, também aqui se nota um arranjo de tais termos sem a devida precisão, uma vez que eles são relacionados aos temas transversais obrigatórios por legislação, como direitos humanos, questão ambiental, entre outros. Assim, é possível afirmar que não está claro na prática pedagógica apresentada no PPC do curso técnico em Mecânica o sentido de indissociabilidade dos conhecimentos técnicos e gerais.

Curso técnico em Administração		
Ano de criação do curso: 2015		
Eixo tecnológico: Gestão de negócios		
Data de elaboração do PPC: 2015		
Duração do curso: 2 anos	Turno de oferta: Noturno (2ª a 5ª feira)	Carga horária: 1085 horas/relógio

Quadro 4 – Informações sobre o Curso Técnico em Administração.
Fonte: elaboração própria, baseada em IFPR, 2015.

O PPC do curso técnico em Administração apresenta a mesma característica verificada no PPC analisado anteriormente, quanto à referência aos termos

estabelecidos no Projeto Pedagógico Institucional do IFPR, quais sejam: cidadania, mundo do trabalho, empreendedorismo, transformação social, o que pode ser confirmado no objetivo geral:

qualificar cidadãos profissionais técnicos de nível médio empreendedores com formação técnica, ética e política com elevado grau de responsabilidade comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais, capaz de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva de edificação de uma sociedade mais justa e igualitária (...). (IFPR, 2015, p. 11)

Os sete objetivos específicos que compõem a proposta pedagógica estão articulados e em consonância com pressupostos elencados no objetivo geral.

Tanto na introdução quanto na justificativa desse documento há referência crítica à característica histórica da educação profissional no sentido restrito em formar para o mercado de trabalho; localizam-se as mudanças no contexto mundial a partir da globalização, avanço científico-tecnológico e da reestruturação produtiva, salientando-se o papel da educação.

Entretanto, apesar da contextualização histórica e apontamento de elementos estruturais na reconfiguração das relações sociais e de produção na atualidade, e que de fato precisam ser evidenciados para uma leitura mais profunda sobre as determinações e repercussões que recaem sobre a educação profissional e tecnológica, o entendimento expressado nesse PPC é de que “há necessidade de estabelecer uma *adequação mais harmoniosa* entre as exigências qualitativas dos setores produtivos e da sociedade em geral e os resultados da ação educativa desenvolvidas nas instituições de ensino”, o que é reiterado quando aponta que o *Campus Campo Largo* “definiu sua função social expressa em seu Projeto Político Pedagógico”¹⁸ em consonância com as necessidades identificadas a partir da compreensão deste cenário mundial”. (IFPR, 2015, p. 6-7 – grifos nossos)

A partir disso, infere-se que o projeto pedagógico do curso de Administração visa promover um processo formativo de acordo com requisitos do sistema produtivo, adaptando os trabalhadores para novas formas de organização e gestão da produção. Por outro lado, observa-se que a menção às necessidades da sociedade em geral são apresentadas descontextualizadas das relações de poder e disputa entre as classes sociais.

¹⁸ A referência ao Projeto Político Pedagógico não condiz com a informação da própria instituição de que esse documento ainda não foi construído.

Deduz-se também haver outra contradição que permeia a defesa de conciliar harmoniosamente as exigências do sistema produtivo com a ação da escola, tendo em vista, que não problematiza as relações que estruturam as novas bases de organização da sociabilidade capitalista, ao mesmo tempo, em que se coloca o objetivo de promover uma formação crítica e comprometida com a transformação social.

Entre as motivações que justificam a oferta do curso, afirma-se o intuito de suprir demanda reprimida na região, a qual foi identificada por meio de consulta pública com a sociedade estudantil local. Nesse sentido, também se aponta como característica do setor a carência de profissionais qualificados, uma vez que não detêm conhecimentos de informação, redação, matemática e ainda possuem “dificuldade de trabalhar em equipe, de aprender novas habilidades, funções e competências profissionais necessárias para os mais variados setores produtivos”. (IFPR, 2015, p. 8-9)

Corroborando esse entendimento quando aponta que o foco da formação proposta é suprir a ‘desqualificação’ dos trabalhadores, visando aprimorar o desempenho dos estudantes, “aproximando a escola do setor produtivo”. (IFPR, 2015, p. 9)

Utiliza-se, mais uma vez, a ‘desqualificação’ profissional como a tônica do problema, reforçando-se a ênfase no despreparo do indivíduo. Além disso, infere-se com nitidez a consonância com formação para polivalência, em que os trabalhadores sejam capazes de exercer multifunções. Nos termos do próprio documento, isso pode ser constatado na seguinte passagem:

O curso de Técnico em Administração visa formar profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento local e regional. A formação do técnico deste novo século é concebida como um agente da construção e aplicação do conhecimento, tendo a função de organizar, coordenar, criar soluções e tomar decisões. (IFPR, 2015, p. 9)

Por fim, no tópico em que indica o perfil profissional do concluinte do curso, ainda que acentue que as aptidões profissionais devem dar condições para atuar no mundo do trabalho, descrevem-se apenas as competências profissionais específicas. No que tange à organização curricular não faz nenhuma descrição, apresenta apenas as ementas.

Curso técnico em Eletrotécnica		
Ano de criação do curso: 2010		
Eixo tecnológico: Controle e processos industriais		
Data de elaboração do PPC: 2015		
Duração do curso: 2 anos	Turno de oferta: matutino e noturno	Carga horária: 1335 horas/relógio

Quadro 5 – Informações sobre o Curso Técnico em Eletrotécnica.

Fonte: elaboração própria, baseada em IFPR, 2015.

Inicialmente, o PPC do curso técnico em Eletrotécnica retoma textualmente a missão do IFPR, cujos pressupostos são a formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade, transformação social e desenvolvimento local e regional.

Diante dessas bases, propõe um processo formativo para além da instrumentalização para o mercado de trabalho, o qual seja concernente com educação voltada para apropriação e construção de conhecimentos a partir de uma “prática interativa e uma postura crítica e atuante na realidade socioeconômica, política e cultural local”. (IFPR, 2015, p. 7)

Ao longo de todo o documento, incluindo os objetivos geral e específicos, reiteram-se os pressupostos acima destacados e enfatiza-se o desenvolvimento de atividades voltadas para compreensão da relação teoria e prática. Contudo, ao descrever-se a organização curricular, afirma-se que o primeiro ano será de formação geral, com componentes curriculares voltados para compreensão crítica do mundo do trabalho, formação cidadã. No segundo ano, estarão os componentes curriculares de formação técnicas e específicas da área da indústria.

Nesse sentido, pode-se inferir a reprodução da dualidade histórica que marca a educação profissional como já revisitada nesta pesquisa, traduzida no binômio formação humana e formação técnica. Nessa perspectiva, os conhecimentos técnicos parecem ser assimilados pelo viés da neutralidade, como produtos isentos das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Quando no documento refere-se à formação humana e integral, essas categorias são condicionadas aos temas transversais, previstos na legislação, bem como o componente curricular “Tecnologia, Sociedade e Trabalho”, ainda que indique que devam permear o curso como um todo, possibilitando assim a “formação de nossos alunos de forma tanto holística como tecnicamente, pois utilizarão os

conteúdos visto ao longo de cada ano na perspectiva da formação crítica cidadã”. (IFPR, 2015, p. 16)

Além da evidencia de uma mistura conceitual, sem precisão de uso, como é o caso de “formação holística”, outro aspecto que explicita as incongruências deste PCC é de que, apesar de repetidamente afirmar o compromisso com a missão do IFPR, no tópico do perfil profissional de conclusão, foram elencadas apenas as habilidades profissionais. O que leva a concluir que apesar do uso reiterado de certos termos, condizentes com o Projeto Pedagógico Institucional, estes aparecem mais como adjetivações. A falta de explicações mais precisas de termos centrais desse documento não permite uma leitura clara do referencial que orienta a prática educativa defendida pelo curso de Eletrotécnica.

Curso técnico em Cerâmica		
Ano de criação do curso: 2012		
Eixo tecnológico: Produção Industrial		
Data de elaboração do PPC: 2017		
Duração do curso: 2 anos	Turno de oferta: Noturno	Carga horária: 1200 horas/relógio

Quadro 6 – Informações sobre o Curso Técnico em Cerâmica.

Fonte: elaboração própria, baseada em IFPR, 2017.

Uma observação inicial que distingue o PPC do curso técnico em Cerâmica dos demais analisados é o grau de detalhamento do documento e densidade teórica que apresenta. Sua estruturação incluiu um grande volume de informações, bem como faz o detalhamento explicativo de cada item do projeto, o que possibilita compreender com maior clareza sua proposta pedagógica.

Em sua justificativa, apresenta uma série de indicadores, dados de pesquisas e relatórios que pautam a oferta do curso. Esse repertório de informações de diferentes fontes indica o diálogo com diferentes setores da sociedade, como sindicato, órgãos públicos, instituições de ensino e empresas do ramo cerâmico, não se reduzindo às demandas do setor produtivo. Nota-se esse esforço quando coloca que o ajuste curricular que originou esse PPC se deu

após visitas técnicas, reuniões com representantes das empresas locais e, mesmo, contatos com os alunos ingressos e egressos. O corpo docente, mediante essas indicações, procurou conferir um maior dinamismo à grade curricular, por meio da interdisciplinaridade. (IFPR, 2017, p. 8)

Traz de forma contextualizada os principais elementos que configuram o campo da atividade econômica do ramo cerâmico na atualidade e aponta com base em relatórios “a necessidade de qualificação da mão de obra do setor, maior capacidade de inovação dos produtos, posicionamento mais claro da venda e uma reestruturação dos sistemas de gestão de projetos e de produção, principalmente de micro e pequenas empresas”. (IFPR, 2017, p. 8)

O documento apresenta ainda clara percepção sobre as relações de concorrência no ramo e explicita o impacto para os produtores da região de Campo Largo, destacando que a “maior pressão competitiva recai sobre o segmento mais popular, sobre os micros e pequenos produtores e ainda sobre produtores artesãos”. (IFPR, 2017, p. 10)

Nota-se, com isso, que o PPC consegue estabelecer uma leitura ampliada sobre as relações inscritas em torno do ramo da cerâmica, explicita a disputa entre o grande capital externo e os pequenos produtores e estabelece correlações para além da descrição do arranjo produtivo.

Quanto ao objetivo do curso, converge com a dimensão político-pedagógica do IFPR, atestando o compromisso com “uma formação cidadã, autônoma, crítica e reflexiva para atuar significativamente na sociedade e colaborar com as transformações sociais apresentadas no atual cenário”. (IFPR, 2017, p. 11)

Cabe destacar que, apesar de ter sido verificada nos demais PPCs analisados a declaração da formação nos termos supracitados, de acordo com as prerrogativas institucionais, o PPC do curso técnico em Cerâmica se diferencia ao detalhar ao longo do documento, em específico na organização curricular, os meios que tem buscado para consolidar essas dimensões na sua prática pedagógica. Corresponde a isso a metodologia diferenciada de organização da matriz curricular estruturada a partir do eixo integrador: Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia; de núcleos temáticos, definidos pelo diálogo entre os diferentes saberes e de sete grandes áreas do conhecimento, bem como a defesa da inseparabilidade entre educação profissional e educação geral por meio de uma distribuição dos professores e seus saberes, em diferentes atividades integradoras.

No quesito da formação técnica, deixa claro que o curso busca inserir no currículo respostas às dificuldades identificadas para o desenvolvimento do setor produtivo que engloba. Dessa forma, propõe a capacitação profissional visando

“inserir cidadãos no mercado de trabalho, visto que a demanda por profissionais capacitados foi apontada nos relatórios redigidos pelos órgãos competentes”. (IFPR, 2017, p. 12).

No tópico “perfil profissional de conclusão do curso”, descreve apenas as competências e habilidades técnicas, conforme disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Isto permite inferir que a tendência a essa definição estreita da formação profissional se estabelece nos marcos reguladores da política em nível geral, demonstrando, assim, os obstáculos a serem superados no sentido de uma formação emancipatória.

Um diferencial percebido nesse PPC é a explicitação da concepção de educação em que estrutura o projeto pedagógico. Nesse sentido, aponta que suas práticas pedagógicas pautam-se na integração entre os conceitos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Discorrendo sobre isso, explica que

o currículo foi organizado para que a educação profissional técnica rompa com a dicotomia entre educação básica e formação técnica, possibilitando resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, superar a visão dicotômica entre o pensar e o fazer a partir do princípio da politecnia, assim como visa propiciar uma formação humana e integral. (IFPR, 2017, p. 22)

Constata-se o uso coerente dos conceitos como formação humana integral, politecnia e omnilateralidade, na medida em que o PPC manifesta atenção aos preceitos de difusão, socialização e democratização dos conhecimentos; que descreve a articulação com outros campos do saber através de atividades integradas com outros cursos como Agroecologia e Mecânica; menciona atividades desenvolvidas interdisciplinarmente entre componentes curriculares, bem como ênfase da pesquisa e extensão. De maneira geral, consta no PPC que

as ações de ensino, pesquisa e extensão poderão ser promovidas por meio de diversas atividades, as quais poderão ser organizadas a partir do conjunto de ações, adiante exemplificadas: Projetos Sociais de Pesquisa e Extensão, Estágio e Emprego, Cursos de Extensão, Projetos Culturais Artísticos, Científicos, Tecnológicos e Esportivos, Visitas Técnicas, empreendedorismo e associativismo, acompanhamento de egressos. (IFPR, 2017, p. 22)

Diante do exposto, pode-se concluir que o PPC do curso Técnico em Cerâmica consegue traçar correlações mais gerais e complexas sobre as relações sociais, políticas, culturais e econômicas que refletem no processo formativo,

sobretudo na educação profissional. Infere-se, assim, que o uso dos termos e conceitos é coerente com o Projeto Pedagógico Institucional do IFPR.

Ainda que a análise não tenha se detido na matriz curricular, observou-se que nos PPCs dos cursos técnicos em Mecânica, Eletrotécnica e Cerâmica, se prevê na grade curricular o componente “Tecnologia, Sociedade e Trabalho”, com carga horária equivalente aos demais componentes de cada curso, sendo 80 horas em Mecânica e Eletrotécnica e 40 horas em Cerâmica. Segundo a descrição dos ementários, esse componente curricular divide-se entre os aspectos sociológicos e filosóficos do mundo do trabalho, processos produtivos, relação tecnologia, sociedade e trabalho, bem como questões relativas às legislações trabalhistas e organização empresarial. Percebe-se que a inserção dessas temáticas, sobretudo as relativas ao mundo do trabalho, relações produtivas e tecnologia, pode ser um meio de promover conhecimentos e problematizações que potencializem a criticidade no processo formativo.

Quanto ao curso técnico em Administração, existe a previsão de temas para além dos conteúdos técnicos específicos, os quais podem ser identificados nos seguintes componentes curriculares: Sociologia das Organizações, que prevê abordar formação social e mundo do trabalho (40h); Direito do Trabalho (40h), que prevê tratar sobre direitos humanos, relações de trabalho entre outros; Economia e Mercado, que propõe abordar os fundamentos da economia (40h); e Economia Brasileira que tem como objetivo analisar a evolução da economia brasileira e seus ciclos econômicos (40h). Nota-se que, apesar da proposição de conteúdos diversificados, as principais referências utilizadas restringem-se ao campo da produção do direito do trabalho.

Analisados em seus elementos essenciais esses quatro PPCs, pode-se agora tecer algumas considerações como fechamento deste capítulo.

Como primeiro aspecto, nota-se que os princípios basilares da concepção de educação do IFPR, bem como seus pressupostos teórico-práticos que devem orientar a prática pedagógica, expressos no Projeto Pedagógico Institucional, o qual compõe o Plano de Desenvolvimento Institucional, aparecem referenciados de algum modo nos PPCs dos cursos técnicos subsequentes do *Campus* Campo Largo.

Contudo, o uso reiterado de termos e expressões como cidadania, formação crítica e autônoma, transformação social, mundo do trabalho, relação teoria e

prática, nos PPCs dos cursos técnicos em Mecânica, Administração e Eletrotécnica, não parece estar coerente ao sentido originário proposto pelo IFPR. Isso pode ser explicado pela característica sintética dos documentos, em que os conteúdos aparecem sem um grau de detalhamento que possibilite capturar o entendimento para cada categoria anunciada. Também é inegável a existência de incongruências conceituais que se opõem nitidamente ao processo formativo orientado para emancipação humana.

Destaca-se que o sentido de trabalho presente nos PPCs analisados predominantemente se vincula às relações mercantis, de compra e venda da força de trabalho. Nota-se a dificuldade de transpor a conceituação de mundo do trabalho para a dimensão concreta. Isto permite afirmar que a formação proposta nos PPCs permanece focada em suprir demandas do mercado e do sistema produtivo, buscando harmonizar os requisitos destes com as expectativas e necessidades dos trabalhadores para sua colocação.

Destoa dessa constatação o projeto do curso técnico em Cerâmica, pois se verificam ao longo do documento coerência e domínio das categorias atinentes ao processo formativo proposto pelo IFPR. Além disso, este PPC foi o único que trouxe conceitos como politecnicidade e omnilateralidade, abordadas de maneira conexa aos pressupostos examinados no referencial desta pesquisa. Contudo, cabe destacar que isso não significa dizer que a proposta não expressa contradições, até porque os limites impostos no contexto da sociabilidade capitalista são enormes, mas é inegável o intento desse PPC de buscar alternativas que potencializem o percurso contra-hegemônico na educação profissional.

Todavia, vale destacar que, tendo a categoria emancipação como central para essa pesquisa, buscou-se identificá-la nos PPCs analisados, porém, nenhum deles faz referência a esta ao longo do documento, ainda que seja um conceito significativo na PPI do IFPR, como já demonstrado. Assim, a não utilização de emancipação como um conceito basilar no planejamento do percurso formativo a ser ofertado em cada curso demonstra a falta de apropriação necessária para guiar um processo formativo no sentido emancipatório, de acordo com os pressupostos teórico-práticos debatidos até aqui.

Assim, os conteúdos analisados, sejam eles manifestos ou latentes, com as devidas ressalvas assinaladas acima, indicaram que a tentativa de alocar certos termos sem o devido aprofundamento e clareza dos seus sentidos e reflexos na

prática pedagógica explicita o desencontro com pressupostos de um processo formativo emancipatório nos marcos do materialismo histórico-dialético.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida as inquietações sobre o uso impreciso de termos como mundo do trabalho, formação humana e politecnicidade, esta dissertação buscou investigar os sentidos da expressão “emancipação humana”, tantas vezes usada para referendar projetos ideológicos antagônicos. Dentro dos marcos do materialismo histórico-dialético, por exemplo, o termo implica a superação da sociedade capitalista e, portanto, a extinção da divisão das classes sociais. Algo absolutamente diverso do sentido de emancipação na conjuntura das relações sociais contemporâneas.

Recortou-se o termo, contudo, para os domínios da educação e passou-se a se preocupar com a aplicação da expressão “formação emancipatória”. Dessa reorientação, surgiu o objetivo desta pesquisa: analisar se a proposta formativa dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Campo Largo, convergia ou não com os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Para realizar essa tarefa, optou-se pela análise de conteúdo como modelo teórico-metodológico, elegendo-se o Projeto Pedagógico Institucional do IFPR e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) subsequentes do *Campus* Campo Largo como as principais unidades de análise.

Determinada a principal finalidade do trabalho, buscou-se analisar, no primeiro capítulo, a relação entre formação humana, trabalho, educação e emancipação, destacando-se alguns sentidos que as categorias educação e trabalho tiveram ao longo da história. Priorizou-se a conjuntura contemporânea, a partir da reestruturação produtiva. O intuito foi discutir os discursos que sobressaem e sustentam a polivalência dos trabalhadores como traço essencial para sua empregabilidade. O modelo de educação valorizado na reestruturação produtiva perpetua o sistema produtivo baseado na divisão de classes sociais, configurando-se um modelo de alienação dos sujeitos, e não de sua emancipação.

Foi possível confirmar também que é somente da perspectiva do materialismo histórico-dialético que a categoria emancipação humana concretiza as aspirações libertárias da classe trabalhadora.

O segundo capítulo concentrou-se no recorte temporal entre os anos 1990 a 2016.

Neste período, destacou-se a vitória de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, o que possibilitou a consolidação das diretrizes do neoliberalismo, tais como o aumento das taxas de juros, aceleração da abertura econômica e implantação de programa de desestatização. No que se refere às políticas sociais, entre elas as voltadas para a educação, o governo FHC caracterizou-se pela desresponsabilização do Estado e pelo protagonismo da iniciativa privada, organizações sociais e do terceiro setor (ONGs, instituições filantrópicas). A aplicação do receituário neoliberal ortodoxo pelo governo FHC, ao mesmo tempo em que impôs sacrifícios à população, manteve o país atrativo ao grande capital, sobretudo o estrangeiro, gerando confiabilidade e rentabilidade devido ao aumento das taxas de juros e às medidas de ajuste fiscal.

A seguir abordou-se o governo de Lula, problematizando-se as expectativas em torno de sua vitória, o contraste com o conteúdo programático defendido pelo partido nas disputas eleitorais e o que de fato foi efetivado no exercício da presidência da República. Também se analisaram os governos de Lula e Dilma pelo viés do neodesenvolvimentismo.

Em linhas gerais, concluiu-se que uma das principais marcas dos governos do PT consistiu na combinação de interesses contraditórios entre as classes sociais, traduzida nos principais programas dos governos de Lula e Dilma. Um balanço dos indicadores dos governos petistas comprovou que o modelo neodesenvolvimentista foi uma alternativa eficiente à ortodoxia neoliberal dos mandatos do governo FHC, e que os significativos avanços em políticas de interesses dos trabalhadores não implicaram prejuízos para os donos do capital.

Por fim, abordou-se a formação voltada para o trabalho.

Uma primeira constatação foi a de que, ao longo do tempo, as fases da economia industrial do Brasil exigiram a institucionalização da educação profissional com a justificativa de corresponder às demandas do sistema produtivo. Além da ênfase nos interesses do capital, outra característica explícita na educação profissional brasileira é sua dualidade estrutural.

Viu-se que no contexto de reestruturação produtiva e do neoliberalismo, a educação profissional é alçada a uma posição estratégica para o avanço competitivo do país, e é orientada por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Essa modalidade de educação se alastra no senso comum como esperança de um “futuro melhor”.

Analisando-se a legislação sobre educação profissional no período 1990-2016, especificamente seus instrumentos normativos, com destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, as DCN e DCNEP, e por fim a Lei nº 11.892/2008, vislumbrou-se o alcance da visão mercadológica sobre o ensino profissional no Brasil. Ademais, foi possível comprovar que a educação profissional nos dois governos FHC foi marcada pelo viés dualista, pela desresponsabilização do Estado e pela consequente presença maciça do capital privado na oferta dessa modalidade de ensino.

Quanto à política dos governos petistas para a educação profissional e tecnológica, a conclusão foi de que houve avanço, porém sem eliminar um dos principais problemas dessa modalidade de ensino, que é a forte presença do empresariado dos setores da educação.

Finalmente, o terceiro capítulo analisou detalhadamente a proposta formativa (político-pedagógica) do Instituto Federal do Paraná e a experiência dos cursos subsequentes do *Campus* Campo Largo. Tendo como referência os aportes teóricos já estabelecidos, que contextualizaram a conjuntura do modo de produção capitalista e suas implicações para o trabalho e educação, foram estudadas as possíveis contradições que podem limitar ou potencializar uma concepção de formação emancipatória, no marco da teoria marxista sobre emancipação humana, e dos pressupostos teórico-práticos para sua efetivação.

Foi possível concluir que os princípios basilares da concepção de educação do IFPR e os pressupostos teórico-práticos que devem orientar a prática pedagógica aparecem referenciados de algum modo nos PPCs dos cursos técnicos subsequentes do *Campus* Campo Largo. Entretanto, categorias como cidadania, formação crítica e autônoma, transformação social, mundo do trabalho, relação teoria e prática, aparecem nos PPCs dos cursos técnicos em Mecânica, Administração e Eletrotécnica muitas vezes de modo incoerente ao sentido originário proposto pelo IFPR. É inegável a existência de incongruências conceituais que se opõem nitidamente ao processo formativo orientado para emancipação humana.

O PPC do curso técnico em Cerâmica destoa desse quadro. Nesse documento, verifica-se o uso adequado das categorias atinentes ao processo formativo proposto pelo IFPR. Entretanto, não significa dizer que a proposta não expressa contradições, mas de todo modo, destaca-se como um documento consistente em suas formulações.

Constatou-se assim uma falta de rigor conceitual, averiguada no uso de determinados termos nos PPCs dos cursos técnicos subsequentes analisados. Disso decorrem duas questões centrais: 1) esvaziamento e resignificação dos termos relativos aos princípios político-pedagógicos do IFPR, quando seu uso assume caráter obrigatório; 2) a não identificação desse desalinhamento político-ideológico e teórico-prático, obscurecendo assim a necessidade de ações institucionais.

Desse modo, este trabalho evidenciou inúmeros desafios a serem enfrentados, no sentido de se buscar uma coerência teórico-pedagógica no âmbito do IFPR. Entre eles está a necessária reflexão e aprofundamento da categoria emancipação, tendo em vista seu uso indiscriminado, e por correntes teóricas muitas vezes antagônicas. Esta dissertação demonstra que emancipação, nos marcos teórico-práticos propostos pelo IFPR, pressupõe um complexo de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, a fim de estabelecer novos parâmetros de sociabilidade.

Assim, ratifica-se que formação emancipatória não é uma fórmula exata, possível de se concretizar no espaço escolar formal isoladamente. Ao contrário, ela se faz possível nas conexões com as diversas dimensões da realidade.

Tendo essa clareza, é possível afirmar que o espaço escolar resguarda a potencialidade de contribuir no processo de formação crítica, que insira os conhecimentos no cotidiano, localizando seus aspectos históricos e técnicos. Diante disso, pode-se afirmar que os Institutos Federais são instituições capazes de favorecer essa formação, tanto na dimensão teórica que destoa do padrão predominante da educação profissional brasileira, como pelos recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizam acesso a outras dimensões da educação que não apenas a qualificação restrita aos requisitos mercadológicos.

Considerando o cenário brasileiro atual, constata-se o tensionamento radical entre construir um processo formativo emancipatório, e retomar projetos cuja defesa e foco sejam na perspectiva de competências individuais e qualificação focada no

mercado, que se mostra cada vez mais acirrado.

Assim, esta dissertação evidencia a necessidade de aprofundar essa investigação no sentido de desvelar outros elementos que incidem sobre a possibilidade ou não de uma formação voltada para a emancipação humana, conforme prevê o IFPR. Entre eles, destaca-se a diversidade do corpo funcional da instituição, em que cada sujeito possui uma concepção de mundo e entendimento de educação. Aqui reside uma contradição que a pesquisa aponta: como ter uma posição e prática educativa voltadas para a emancipação dentro da escola, e fora da escola ser orientada por outra perspectiva? É possível conciliar a proposta de formação institucional com a de mundo de cada sujeito que a compõe?

Outra questão que carece de investigação diz respeito à perspectiva dos estudantes que buscam os cursos subsequentes aqui investigados, tendo em vista a predominância do entendimento de que a educação profissional, no que tange principalmente à qualificação técnica, é colocada como garantia para alocação ou relocação no mercado de trabalho. Assim, se estabelece como mais um desafio a transposição da dissociação teoria e prática, conteúdo técnico e cunho geral, a fim de trazer à tona no processo formativo de forma mais ampla as relações de trabalho, a produção e socialização de conhecimento, o acesso ao desenvolvimento científico. De outro modo, significa dizer que a formação ofertada precisa estabelecer conexões com a realidade, a formação crítica perpassa em decodificar as determinações entre as condições de vida dos sujeitos e as formas de organização e produção da sociedade.

Cabe reconhecer que constar nos documentos institucionais a defesa de uma educação profissional em outros parâmetros que não os hegemonicamente praticados e vistos ao longo da história é crucial para construção de uma formação emancipatória. Porém, mesmo que não seja suficiente, é ao menos uma forma de resistência.

Dessa maneira, é essencial que a instituição se atente para a necessidade de investigar a participação e envolvimento da comunidade escolar em todo o processo de elaboração dos documentos que traçam o projeto pedagógico a ser desenvolvido, sob o risco de incidir em métodos verticalizados de tomada de decisões, sem que haja de fato a apropriação dos significados inerentes ao projeto pedagógico institucional, fragilizando, sobretudo em tempos de maior tensionamento e disputas, a defesa de um projeto que se coloque na contracorrente da visão

meramente utilitarista e operacional da educação profissional e tecnológica.

Para tanto, entende-se como indispensável refletir sobre os caminhos a serem percorridos, a fim de que não se constitua um processo formativo desorientado. A educação profissional e tecnológica, na institucionalidade do IFPR, precisa ter direção para seguir aos ousados propósitos a que se propõe.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Giovani. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de Sociologia do Trabalho. Londrina: Editora Praxis, 2007.

ALVES, Giovanni. Neodesenvolvimentismo e Precarização do Trabalho no Brasil. Parte I. 2013. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/05/20/neodesenvolvimentismo-e-precarizacao-do-trabalho-no-brasil-parte-i>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7ª ed. 2007.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos**, 91, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5ª Ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **A Foice e o Martelo**, 2010. Disponível: <<http://afoiceemartelo.com.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

AULETE, Caldas. **Dicionário Digital da Língua Portuguesa**. Lexikon Editora Digital Ltda. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BATISTA, Eraldo L. Trabalho e Educação: um debate necessário e urgente diante das mudanças no mundo do trabalho. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 2, p. 209-218, Salvador, dez. 2015.

BATISTA; Eraldo L.; CLARK, Jorge Ulson. A ideologia do trabalho e da educação profissional no contexto das reformas neoliberais. **Estudos do Trabalho**. Ano III, n. 5, 2009.

BATISTA, João C. Qualidade Total: conceito e evolução. **Treinar Gestão Empresarial**, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<http://www.treinarvirtual.com.br/artigos/qualidade-total-conceito-e-evolucao>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BEHRING, E. R; BORCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 2 edição. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca do serviço Social, vol.2)

BEZERRA, Filipe. Qualidade Total: conceitos e princípios. **Portal Administração**. 2015. Disponível em: <<http://www.portal-administracao.com/2015/02/qualidade-total-conceito-e-principios.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BITTENCOURT, João P. Emancipação e bem-estar em tempos de modernidade líquida. **Portal FIESP**, 2018. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/indices-pesquisas-e-publicacoes/joaopaulobittencourt/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BOITO JR, Armando. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. Xamã Editora, 1ª edição, 1999

_____. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, n.42, p.155-162, 2016

BOITO JR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Rev. Sociol. Polit.** vol. 21 n. 47, Curitiba. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000300004>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CALIXTRE, André; FAGNANI, Eduardo. A política social e os limites do experimento desenvolvimentista (2003-2014). **Texto para Discussão**. Unicamp. IE, Campinas, n. 295, maio 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/TD295%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/TD295%20(2).pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

CARLEIAL, Liana Maria da Frota. **Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma** Rousseff. Estud. av. vol. 29 n.85. São Paulo: 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142015000300014&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CARVALHO, Marília G. Tecnologia e Sociedade. **Revista Educação & Tecnologia**. v. 1, n. 1, p. 63-72, 1998. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1989/1396>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CAVALCANTE, Jannaiara Barros. Além da “Década Perdida”: avanços e conquistas nos anos 80. **Revista Diálogos** – n. 15, mar/abr – 2016. Disponível em: <http://www.revistadiologos.com.br/Dialogos_15/Dial_15_jannaiara.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2005. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global.

Tradução: Pedro Jorgensen Jr – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COELHO, Alexsandra J. D P. **Permanência e abandono escolar na educação profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul**. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia no governo Lula. **Economia & Tecnologia**. Ano 07. Volume Especial, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/ret/article/view/26881/17837>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISAS. Dilma é aprovada por 47% dos brasileiros. (21/03/2011). Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2011/03/1211069-dilma-e-aprovada-por-47-dos-brasileiros.shtml>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Primeiro ano de Dilma tem a maior aprovação desde redemocratização. (20/01/2012). Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2012/01/1211074-primeiro-ano-de-dilma-tem-a-maior-aprovacao-desde-redemocratizacao.shtml>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Responsabilizada por Petrobras pela maioria, Dilma tem avaliação estável. (08/12/2014). Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2014/12/1559419-responsabilizada-por-petrobras-pela-maioria-dilma-tem-avaliacao-estavel.shtml>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Acima das expectativas, Lula encerra mandato com melhor avaliação da história. (20/12/2010). Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2010/12/1211078-acima-das-expectativas-lula-encerra-mandato-com-melhor-avaliacao-da-historia.shtml>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEL ROIO, Marcos. Prefácio. *In*: TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Edufal, 2005. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.
DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS

SOCIECONÔMICOS. Política de Valorização do Salário Mínimo: Depois de 20 anos, reajuste fica abaixo da inflação (INPC). **Nota Técnica**. N.166. Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTecsalariuminimo2017.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2018

DIAS, Edmundo F. Notas sobre a hegemonia. *In*: SCHLESENER, Anita Helena et al. **Filosofia, política e educação**: leituras de Antônio Gramsci. Curitiba; UTP, 2014.

ENGUITA, Mariano. **Do Lar à fábrica, passando pela sala de aula**: gênese da escola de massas. *In*: A face oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENNES, Juliana. Falta de qualificação é o principal fator de desemprego diz IPEA. O Globo. **Valor Online**. 19 jan. 2011. Disponível: <<https://oglobo.globo.com/politica/falta-de-qualificacao-o-principal-fator-do-desemprego-diz-ipea-2835230>>. Acesso em: 19 jan. 2011

FALCIONI, Roberto Evair; AMORIM, Mário Lopes. **Ensino profissionalizante na sociedade moderna industrial**: um olhar histórico. Revista Tecnologia e Sociedade, v. 5, n.8, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/viewFile/2530/1644>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

FERNANDES, Florestan. O que é Revolução. Coleção Primeiros Passos. SP, Brasiliense: 1984.

FERRETI, Celso J; JÚNIOR, João R. S. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FERRETTI, Celso João. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. *In*: **Educação profissional**: desafios e debates [recurso eletrônico] / Acácia Zeneida Kuenzer... [et al.]; Franciane Heiden Rios; Roberta Rafaela Sotero Costa; Sandra Terezinha Urbanetz (organizadoras). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 1). Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-desafios-e-debates.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FRANCO, Maria L. P. B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (68): 29-37, fevereiro 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1119/1124>>. Acesso em:

17 out. 2017.

_____. Análise de conteúdo. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ªed. Coleção Universitária- São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado?. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-288.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, Jaqueline (colaboradores). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8ª Ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GONÇALVES, Reinaldo. Novo Desenvolvimentismo e Liberalismo Enraizado. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 637-671, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n112/03.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018

IASI, Mauro Luis. Meta amor fases: coletânea de poemas. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. O problema da emancipação humana. **Plural**; Sociologia, USP, S. Paulo, 9: 43-71, 2º sem. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75764/79251>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Crescimento PIB. 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/9439-pib-recua-3-6-em-2016-e-fecha-ano-em-r-6-3-trilhoes.html>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. (Versão revisada). Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>>. Acesso em: 30 de out. de 2017.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação do IFPR**. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/03/RELAT%C3%93RIO-CPA-IFPR-2011.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação do IFPR**. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/Relat%C3%B3rio-CPA-2015-2016.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração**. Campo

Largo, 2015. Disponível: <<http://campolargo.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/administracao/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica**. Campo Largo, 2015. Disponível: <<http://campolargo.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/eletrotecnica/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica**. Campo Largo, 2015. Disponível: <<http://campolargo.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/mecanica/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cerâmica**. Campo Largo, 2017. Disponível: <<http://campolargo.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/ceramica/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Portal de Informações do IFPR. Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Evolução do salário mínimo Brasil: maio 1995 / janeiro 2018. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/salario_minimo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

KUENZER, Acacia Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (68): 21-28, fevereiro 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118/1123>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. **Ensino Médio e profissional**: As políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003.

_____. A Educação Profissional nos Anos 2000: A Dimensão subordinada das Políticas de Inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/acacia_kuenzer.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Da dualidade assumida á dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 14 fev. 2018.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Editora Claridade, 2003.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques. Educação profissional no Brasil pós LDB 1996: contradições e sentidos. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

LIMA FILHO, Domingos L.; QUELUZ, Gilson L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 19-28, 2005.

LUQUES, Ione. O perfil e os desafios do profissional do futuro. **O Globo**, 01 nov. 2011. Disponível: <<https://oglobo.globo.com/economia/emprego/o-perfil-os-desafios-do-profissional-do-futuro-3067131#ixzz54UoFzysi>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MANACORDA, Mario. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.

MANCE, Euclides A. **Educação e Globalização**. Curitiba, 1998. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 1998.

MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender; tradução Luís Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto Comunista**. Organização e Introdução Osvaldo Coggiola. Tradução: Álvaro Pina. Boitempo Editorial. São Paulo, 3ª reimpressão, 2002.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2006.

MATA, Vilson A. **Emancipação e Educação em Marx: entre a emancipação política e a emancipação humana. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana**, 2011, Florianópolis, SC. Nupe-Marx. Disponível:
<http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilson_Emancipacao_e_educacao_em_Marx.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 03 fev. 2018.

_____. **Projeto de Lei**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 19 jun. 2008. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

_____. **Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mar. 2018.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. BRASIL. **Bolsa família transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social**. Brasília, 2015. Disponível em:
<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MORAZ, Caterine P. **A formação profissional: trajetórias e expectativas dos estudantes nos cursos técnicos de nível subsequente**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOURA, Dalmo C.; SANTOS, Soraya D. G. Emancipação humana e as políticas de educação superior no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 77-87, jun. 2013.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos L; SILVA, Mônica R. Politecnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

NAGEL, Lízia H. Educação e Emancipação. *In*: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. ORSO, Paulino José. PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 188-193, jun. 2013.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7ª ed. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7ª ed. 2007.

OLIVEIRA, Juliana P. F. Formação Humana: Uma categoria de método e de objeto para o estudo sobre educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 159-164, jun. 2013.

OLIVEIRA, Ramon. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

_____. Agências multilaterais e a educação profissional brasileira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. A reforma da educação profissional nos anos 90. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

OUTHWAITE; Willian; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PACHECO, Eliezer. **Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica**. SETEC/MEC. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

_____. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira; SILVA, Caetana J. R. Institutos Federais: um futuro por armar. *In: SILVA, Caetana J. R. (Org.) **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.*** Natal: IFRN, 2009.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Brasil Urgente.** Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo, 1989. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/node/5881>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Uma escola do tamanho do Brasil. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo, 2002. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PASSOS, Luana; GUEDES, Dyeggo, O social economicamente orientado: políticas sociais do governo Lula. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/3516-16899-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/3516-16899-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: março de 2018.

PEIXOTO, Elza M. M. Marxismo, educação e emancipação humana. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 5-28, jun. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9632/7046>>. Acesso em: 18 set. 2017.

PINASSI, Maria O. Florestan Fernandes e a crise do capital: a urgência da educação e formação da consciência crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 110-117, dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13091/9298>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

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

PIRES, Carol. Recorde de aprovação a Lula é mundial, diz CNT/Sensus. Dez. 2010. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,recorde-de-aprovacao-a-lula-e-mundial-diz-cntsensus,659612>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução: Rita Lima. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. **Políticas e diretrizes para educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7ª ed. 2007.

SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. FIES: análise da parceria do Estado brasileiro com a Kroton. 2018. Disponível em: <<http://www.fineduca.org.br/anais-fineduca/educacao-atual/eixo-relacao-publico-privada/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SANTOS, Jailson. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SANTOS, Ariovaldo; ARAÚJO, Renan. Trabalho e Educação: a crise da sociabilidade contemporânea e a perspectiva crítica da emancipação social. **HISTERDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 51-64, ago.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art04_38e.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

SANTOS, Ariovaldo; LENARDÃO, Elcio. Ideologia neoliberal e educação: um par

possível para a emancipação social? **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.26-38, mai. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art03_33esp.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

SANTOS, Jailson; RODRIGUES, José. Contradições na trajetória histórica da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**. Universidade Federal Fluminense, Niterói: Rio de Janeiro, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 18 out. 2017.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

SCHLESENER, Anita H. **Hegemonia e Cultura**: Gramsci. 3ª edição. Curitiba: editora UFPR, 2007.

_____. Educação e Emancipação: limites e possibilidades. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 53-62, jun. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9634>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **A Escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita H. et al. **Filosofia, política e educação**: leituras de Antônio Gramsci. Curitiba; UTP, 2014.

SILVA, Luiz Inácio da. Carta ao povo brasileiro. Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2006/05/10/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Caetana J. R. (Org.) **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

TAVARES, Moacir G. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. *In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Maceió: Edufal, 2005. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANANA.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.

TUMOLO, Paulo S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan/abr. 2005.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira. **A Educação profissional no contexto do Neodesenvolvimentismo: a gênese e a concepção do PRONATEC**. 2018. 334 f. Tese (Doutorado Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.