



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Bruno Miranda Neves

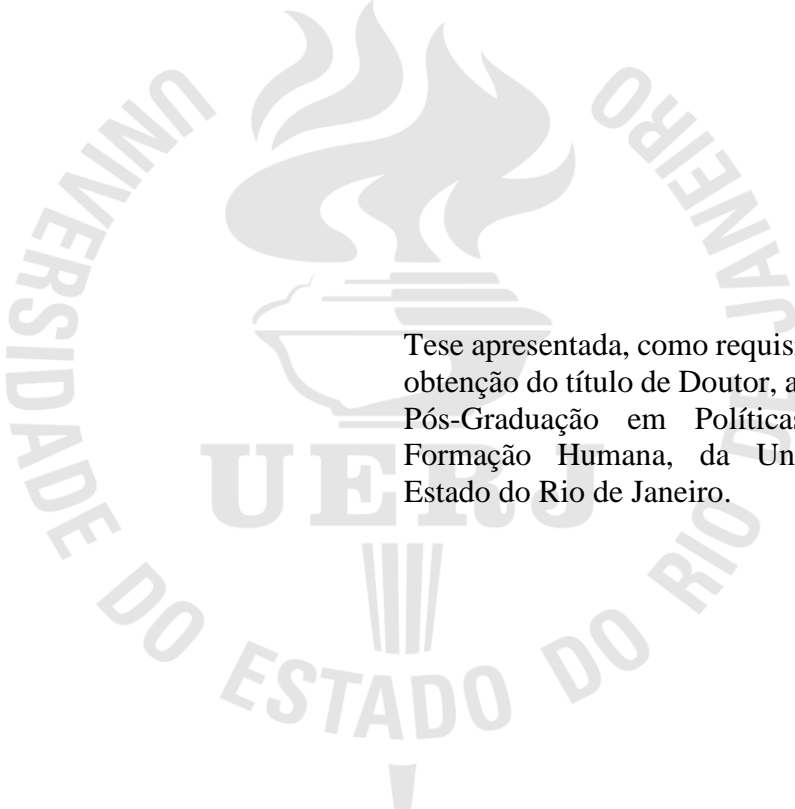
**Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil:
reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014**

Rio de Janeiro

2023

Bruno Miranda Neves

Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N518 Neves, Bruno Miranda
 Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: reconstrução
 histórica das disputas dos anos 1930 a 2014 / Bruno Miranda Neves. – 2023.
 220 f.

 Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Centro de Educação e Humanidades.

 1. Educação profissional – Brasil - Teses. 2. Ensino médio - Teses. 3. –
 Ensino técnico – Brasil - Teses. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Universidade do
 Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

ml
CDU 377(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bruno Miranda Neves

**Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil:
reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 30 de março de 2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Orientador)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Eloisa Bordoli Rodriguez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UdeLaR

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Pereira Ventura

Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Silene de Moraes Freire

Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof. Dr. Ricardo José de Azevedo Marinho

UNILEYA

Rio de Janeiro

2023

A Oxóssi, a Marcela e a Malu.
Renovações do axé, do amor e da esperança.

AGRADECIMENTOS

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”
Belchior

Por isso, relacionar as pessoas e as instituições que merecem sinceros agradecimentos é um grande desafio, corre-se o risco de cometer injustiça, porém como toda a tese, também cabem reparos futuros nessa seção.

Dedico esta tese à minha filha, Maria Luísa, a Malu. Tenho a felicidade de tê-la ao meu lado nessa jornada, alimentando, cuidando e multiplicando meu amor e o da Marcela, a quem amo e sou apaixonado há 19 anos.

Família é muito mais que sangue, com certeza é autocuidado e proteção. Digo, novamente, obrigado a minha avó Izadir e ao meu tio-pai Ivan, cuja soma dos esforços com meus sogros Ely e Lucília me conduziram até aqui. Ao meu mano Ivanzinho e a minha cunhada Raquel, a Márcia e a Monique pela amizade cultivada. Ao tio Almir, a Tata e a Maria Luísa. Ao meu irmão Arthur (*in memoriam*) pela honra de tê-lo em meu colo por 20 anos, do início ao fim e saber que o “amor é uma reza forte” e eterna.

Aos meus sobrinhos e afilhados estendo o mais afetuoso abraço: Flávia (e Henrique), Lucas, Pedrinho, Joyce, Julinha, Lorena, Matheus Bruno, Myllena, Bia, Raul, Martin, Kauã, Sophia, Alice, Matheus, Daniel, Antonio Bernard, Isabela, Marina, Henry e Sophie.

Aos membros da banca – “gracias” pelas críticas e pelo acolhimento de sempre: Eloisa Bordoli (que me acompanhou essa pesquisa no Uruguai por dois anos); Jaqueline Ventura (pelo esforço em contribuir com a pesquisa), Marise Ramos e Silene Freire (por serem exemplos de seriedade, abnegação e cuidados científicos e militantes); Ricardo Marinho (pelas enormes lições de história e de como “os de baixo” resistem e criam suas condições de existência); Eloiza Oliveira (por ser exemplo de condução, maturidade e sistematização de conhecimentos, fazeres e saberes), e; Lilian Ramos (reitero admiração e testemunho o afeto e qualidade de suas orientações na minha dissertação de mestrado). A presença dos senhores engrandece o desafio!!!

A minha junta médica, ou melhor, junta de saúde, sob a presidência do amigo-irmão Ronaldo Lauria, Márcia Oliva, Berliett Assad, Camila Pitasi, Rosane Rodrigues e Ingrid

Rodrigues. Espero que a inclusão de CIDs cesse para que possamos conversar sobre assuntos agradáveis.

Aos que cuidam do meu ori: Pai Alexandre Ti Odé e Mãe Dea. Aprendemos com os iorubás que “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”.

Destaco minha “burbuja” no paisito: Natalia Dias, Henry Lozada, Andressa Braun, Marcelo Ubal, Monica Brum, Monique Oliveira e Marina Cultelli.

Um abraço fraterno a Clician Oliveira pela normatização. Aos meus incansáveis companheiros de estudos: Carlos Pimentel, Jordan Santos e Caroline Fernandes. Às que se empenharam na revisão desta tese, um enorme beijo: Veronica Ferreira, Paula Barreiro, Bruna Avila, Esther Oliveira e Crystiane Cavalcante.

A dimensão acadêmico-profissional foi menos penosa graças à cooperação de Pablo Martinis, Paola Moro, Julio Balmelli, Stefania Conde, Mariana Mendy, Nicolas Marrero e Gabriela Rodríguez (UDELaR); Gabriel Alvarez, Beatriz Pereira, Iliana Santamarta, Virginia Verderese, Irene, Laura da Luz, Lourdes Schiriff, Lorena Guillama, Alejandra Martinez e Analia (UTU); Melody Garcia (UTEC); Matteo Berri e Álvaro Casas (INEFOP); Wilson Netto e Rita Cultelli (ANEP) e; Laura Donya (OEI/Uruguai).

Aos camaradas do Grupo THESE, cuja constância, o rigor e a articulação do trabalho investigativo com a luta social conferiram maior profundidade a minha produção intelectual: Maria Ciavatta, Jonas Magalhães, Ricardo Marinho, Sonia Ferreira, Fernanda Vasconcelos, Eliude Gonçalves e a Jaílson dos Santos.

Aos educadores e amigos no Colégio Pedro II: Adamor Trindade Ferreira (*in memoriam*), Deoclides Braga, Alfeu Fernandes, Edmar Marques, Luiz Paulo Souza, Katia Motta, Eliete Barbosa, William Carvalho, Raimundo Dória, Margareth Souza, Lucrécia Iacovino e Alexandre Samis; Layza Ribeiro, Carla Campos, Marcelo Oliveira, Patrícia Gerlane e Rejane Sousa pelos ensinamentos da labuta dos sindicatários.

Do milhão de amigos que nos querem bem: as “sisters” Juliana e Fernanda; Leandro Otaviano e família; Isis Ferraz, minha fada madrinha; Duda e Bruna; Lorena Neri e Dionísio Cristóvão; Veronica Ferreira e Samuel; Crystiane Cavalcante e Arthur; Patrícia e Anderson, Mayara, Tiago e Neto; Vinicius e Cristiane; Lucimar e Gael; Samuel Estevão; Desirée Azevedo, Ciça, Nelsinho e Princila; Malú Vale e família; Lidiane Lobo e Bia; Carol e Aline; Nathalia Oliveira e Cassio; Renato Teixeira e Claudinha; Esther e Nidia Majerowicz; Fátima, Keny, Eloá e Renato; Dani Falci, Viviane Lima, Danielle Melo e Elaine Antunes; Joli e Fagner.

No meu país, UERJ: Horrana Lozada (*in memoriam*); Livaldo da Silva, Ana Letícia, Simone Lessa, Terezinha Nazar, Cátia Caldas, Márcia Corais, Elaine Matheus, Nadja Ferreira e Leonor Rosa; Mira, Zequinha, Serginho e Tainara; Eveline Algebaile, Floriano Godinho, Bruno Deusdará, Roberto Dória e Rodrigo; Lincoln Silva, Cátia Antonia, Carolina Otta, Thaisi Barreto, Loana Saldanha e Claudia Gonçalves.

E tem mais: Dayane Santos, Patrícia São Roque, Mariana Campos, Lilian Stramandinoli, Kassio Borges e Valéria Bersan; Cesinha Xavier, Raquel, Domenico Mandarino, Mariana da Costa, Nadia Mathias e Thais Coura; Claudão e Bel; Regina Souza, Diedro, Cadu e Eduardo; Cleier Marconsin, Juliana Fiuza, Arnaldo Gama, Crepsa, Bruno Sobral, Washington Dener e Bianca Mafra; Ronaldo Melo e Rodrigo Perez; Agente Moura, Serafim, Jorge Augusto, Virgílio, Andrea Carvalho e Gaúcho.

Em Nova Iguaçu, companheirismo e inspiração Patrícia Cardoso, Luciana Prado, Cícero Sotero, Kelly Vidal e Cristiane Revoredo; Vanda Schliesing, Alessandra Oliveira e Marcelaine da Costa; Fabinho Pirraça, Douglas, Zeza, Mariane, Lidiane, Adriani, Leidiane, Tia Ném; ao onipresente Júlio Galdino.

Aos que constroem o porvir: Joana Raphael, Elaine Guimarães, Monica Francisco, Fabiane Silva e Morgana Eneile; Antonildo, Wallisson, Carlo Magno e Cátia Farago; Stanio Vieira e Klaus; Johny Giffoni; Maria da Conceição Freitas, Helder Molina, Consuelo Schlichta, Jucilane Oliveira, Rose Márcia da Silva, Tiago Fávero, André Diniz e André Malina; Melissa Abla, Jaqueline Santos e Luciane Vieira; Italo Aguiar, Marcia Torres e Cristiane Oliveira; Duda Quiroga, Aldo Santos, Antônio Mário, Luciana Araújo e Elzi Claudia; Guilherme Pimentel e Juliana Almeida.

Aos companheiros de turma de doutorado do PPFH, de aulas na FSS/UERJ e na FHCE/UDeLaR que foram acalanto nesses anos de pandemônio e de pandemia. Especialmente, aos irmãos uruguaiois pelos dois anos de intercâmbio fecundo, nos quais tive a oportunidade de conhecer os sistemas de educação e de qualificação profissional. Vivas a UDeLaR, a UTU, a UTEC, ao INEFOP e à ANEP!!!!

Aos meus alunos, bolsistas e orientandos que possa aprender a cada gesto de vocês, com menção nominal a: Maria Luiza Rosa, Fernanda Zaphiro, Raphael Charles, Maria Clara Sampaio, Vinicius Cesar, Bruna Avila, Paula Barreiro, Esther Oliveira, Janine Magalhães, Raquel Araújo, Camila da Silva, Gabriella Moreira, Kalebe Soares e Eric Basílio.

Pelo privilégio de ter grandes camaradas na REGGEN UNESCO e na fundação e condução do ProDEd-TS: Theotonio dos Santos (*in memoriam*), Zacarias Gama, David Gomes, Gabriel Siqueira, Pedro Pimentel, Mariana Alves, Alberto e Ângela Mendes.

Ao meu caríssimo orientador, Gaudêncio Frigotto, agradeço a irmandade e a práxis que confessa nosso compromisso com a justiça social: és gigante em cada gesto de humildade, empatia, rigor e camaradagem.

Por último e não menos importante, aos servidores técnicos e administrativos da UERJ, meus mestres desde a adolescência.

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. [...] Eis porque muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): vêm o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”. [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades.

Antonio Gramsci

RESUMO

NEVES, Bruno Miranda. *Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014*. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

Esta tese examinou, ao longo de diferentes governos (1930-2014), a relação entre a estrutura econômico social, política e jurídica e a dualidade estrutural na educação brasileira, estudando como a integração da educação profissional ao ensino médio aponta para a possibilidade de travessia para a escola unitária e a educação politécnica. A questão central foi interpretar como se expressam os embates frente à dualidade educacional, na relação entre estrutura econômica, política, jurídica e educacional no processo histórico da sociedade brasileira e, em que medida o Decreto n.º 5.154/2004 – que possibilita a integração da educação profissional ao ensino médio – concorre para a formação integral do ser humano. Um processo que se relaciona direta e fortemente com as lutas pela superação do capitalismo dependente, da modernização conservadora e do Estado autoritário. A hipótese que orientou esta pesquisa foi a de que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio resulta de um processo de lutas em contraponto aos ideários hegemônicos de educação que se manifestam nos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no confronto com a dualidade estrutural imposta pelo Decreto n.º 2.208 de 1997, afirmando-se como possibilidade de travessia à formação omnilateral. Foram priorizados os embates entre formação integral e a formação unilateral próprios da sociedade de classes. No plano dos procedimentos metodológicos, utilizou-se o levantamento e a revisão da legislação e da literatura especializada sobre a problemática, sublinhando a gestão da Educação Profissional nas setes décadas analisadas. Por fim, apresenta-se uma síntese do início da experiência educacional soviética, das formulações de Antonio Gramsci e de como estas se constituíram em inspiração para a propositura do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores. Considerando que nos embates das propostas vinculadas à classe trabalhadora com aquelas oriundas da classe detentora do capital, o que se sobressai são as formas pendulares de educar os trabalhadores, majoritariamente reiterando a iniquidade da sociedade brasileira, e, em raros lapsos temporais, se dirigindo parcialmente às necessidades das classes subalternas.

Palavras-chave: Educação profissional técnica de nível médio; formação social brasileira; dualidade estrutural; contrarreforma do Estado.

RESUMEN

NEVES, Bruno Miranda. *Educación Técnica Profesional de Nivel Medio en Brasil: reconstrucción histórica de las disputas desde 1930 hasta 2014*. 220 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

Esta tesis examinó, a lo largo de diferentes gobiernos (1930-2014), la relación entre la estructura económica social, política y jurídica y la dualidad estructural en la educación brasileña, estudiando cómo la integración de la educación profesional a la escuela secundaria apunta a la posibilidad de cruzar a la escuela unitaria y la educación Politécnica. La cuestión central fue interpretar cómo se expresan los embates frente a la dualidad educativa, en la relación entre estructura económica, política, jurídica y educativa en el proceso histórico de la sociedad brasileña y, en qué medida el Decreto n° 5.154/2004 - que posibilita la integración de la educación profesional en la enseñanza media - contribuye a la formación integral del ser humano. Un proceso que se relaciona directa y fuertemente con las luchas por la superación del capitalismo dependiente, de la modernización conservadora y del Estado autoritario. La hipótesis que orientó esta investigación fue la de que la Educación Profesional Técnica Integrada a la Enseñanza Media resulta de un proceso de luchas en contrapunto a los idearios hegemónicos de educación que se manifiestan en los debates de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996 y en la confrontación con la dualidad estructural impuesta por el Decreto n° 2.208 de 1997, afirmándose como posibilidad de travesía a la formación omnilateral. Se han priorizado los embates entre formación integral y formación unilateral propios de la sociedad de clases. En el plano de los procedimientos metodológicos, se utilizó el estudio y la revisión de la legislación y de la literatura especializada sobre la problemática, subrayando la gestión de la Educación Profesional en las siete décadas analizadas. Finalmente, se presenta una síntesis del inicio de la experiencia educativa soviética, de las formulaciones de Antonio Gramsci y de cómo éstas se constituyeron en inspiración para la proposición de la Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional, en los gobiernos liderados por el Partido de los Trabajadores. Considerando que en los embates de las propuestas vinculadas a la clase trabajadora con aquellas oriundas de la clase poseedora del capital, lo que sobresale son las formas pendulares de educar a los trabajadores, mayoritariamente reiterando la iniquidad de la sociedad brasileña, y, en raros lapsos temporales, dirigiéndose parcialmente a las necesidades de las clases subalternas.

Palabras-clave: Educación profesional técnica de nivel medio; formación social brasileña; dualidad estructural; Contrarreforma del Estado.

ABSTRACT

NEVES, Bruno Miranda. *Technical professional education of high school in Brazil: historical dispute from 1930 to 2014*. 220 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

This thesis examined, throughout different governments (1930-2014), the relation between the socio-economic, political, and legal structure and the structural duality in Brazilian education, studying how the integration of vocational education into high school points to the possibility of a transition towards the unified school and polytechnic education. The central question was to interpret: how the clashes against the educational duality are expressed in the relationship among economic, political, legal and educational structures in the historical process of the Brazilian society, and to what extent does the Decree No. 5,154/2004 – which enables the integration of vocational education into high school – contributes to the holistic development of the human being. A process that is directly and strongly related to the struggles to overcome dependent capitalism, conservative modernization, and authoritarian state. The hypothesis that guided this research was that: Vocational Technical Education integrated to high school results from a process of struggle in contrast to hegemonic educational ideals; in the debates of the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) of 1996; in the confrontation with the structural duality imposed by the Decree No. 2,208 of 1997, asserting itself as a possibility to a transition towards omnilateral formation. The clashes between integral formation and one-sided formation, characteristic of class societies, were prioritized. In terms of methodological procedures, legislation and specialized literature on the issue were surveyed and reviewed, emphasizing the management of Vocational Education in the seven decades analysed. Finally, a synthesis of the early Soviet educational experience, the formulations of Antonio Gramsci and how it inspired the proposition of High School integrated to Vocational Education in governments led by the Workers' Party is presented. Considering that in the clashes between proposals linked to the working class and those from the capital-owning class, what excel are the pendulous forms of educating workers, mostly reinforcing the inequality of the Brazilian society and in rare periods of time partially addressing it to the needs of subordinate classes.

Keywords: Professional Technical Integrated Education into the High School; Technical and Technological Professional Education School; Counter-reformation of the State.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional de Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
CEBRACE	Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conclat	Congresso da Classe Trabalhadora
CPCs	Centros Populares de Cultura
CPII	Colégio Pedro II
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EBFP	Educação Básica e Formação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica
EMI	Ensino Médio Integrado

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IED	Investimento Externo Direto
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFIs	Instituições Financeiras Internacionais
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEB	Movimento Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPCs	Movimentos Populares de Cultura
MPs	Medidas Provisórias
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Partido da Democracia Cristã
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação

PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PP	Partido Progressista
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PROTEC	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico
PR	Partido da República
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Técnico
SENAC	Serviço Nacional de Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCH	Teoria do Capital Humano
UDN	União Democrática Nacional
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	United States Agency for International Development
UV	Unidades Vinculadas às Universidades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
O âmbito da problemática	18
Objetivos	20
Questão central e hipótese de trabalho	20
Indicações teóricas e procedimentos metodológicos	21
Estruturação do trabalho	23
1 A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, O ESTADO E AS RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO	26
1.1. Capitalismo dependente e análise das relações de classes no Brasil	29
1.2. Apontamentos para entender a singularidade do Estado brasileiro	38
1.2.1. <u>Fundamentos marxistas para análise da Política e do Estado</u>	41
1.2.2. <u>Notas sobre Estado em Antonio Gramsci</u>	43
1.2.3. <u>Poulantzas e o Estado como relação</u>	49
1.3 As relações entre Economia e Educação no capitalismo tardio	54
1.3.1 <u>Trabalho produtivo e educação da força de trabalho</u>	55
1.3.2 <u>Contradições e mediações entre estrutura econômico-social e educação</u>	61
2 SOCIEDADE, PODER E EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL (1930 A 1984)	67
2.1 Aspectos econômicos	69
2.1.1 <u>Taylorismo sem Fordismo: a dinamização do capitalismo</u>	69
2.1.2 <u>Crise do capital, financeirização da economia e neoliberalismo</u>	73
2.1.3 <u>O Toyotismo e a Acumulação Flexível</u>	78
1.2 Políticas: os blocos no poder	80
2.2.1 <u>Da Revolução Burguesa no Brasil ao Governo João Goulart – brevíssimas indicações</u>	81
2.2.2 <u>Alguns pontos sobre a ditadura civil-militar</u>	85
2.3 Educação e formação para o trabalho: atando os nós	91
2.3.1 <u>Antecedentes: o pêndulo entre o dualismo implícito e explícito</u>	92
2.3.2 <u>A profissionalização compulsória na Lei nº 5.692 de 1971</u>	96

2.3.3. <u>Revisões e revogação da profissionalização compulsória</u>	100
3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS E A EPT DE NÍVEL MÉDIO (1985-2014)	104
3.1 Em busca da Acumulação Flexível	105
3.1.1 Reestruturação produtiva e Toyotismo.....	111
3.1.2 Financeirização da economia.....	119
3.2 Recomposição da hegemonia burguesa em torno do projeto neoliberal	121
3.2.1. <u>A Nova República e o Governo José Sarney</u>	125
3.2.2. <u>Os Governos Fernando Collor e Itamar Franco</u>	129
3.2.3. <u>Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)</u>	133
3.2.4. <u>A hegemonia às avessas nos Governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2014)</u>	137
3.3 A dualidade educacional como simulacro de democratização	144
3.3.1 <u>O Governo José Sarney e o PROTEC: as promessas de melhoria e expansão</u> ..	146
3.3.2 <u>A aglutinação de forças populares por uma nova LDB – educação pública, gratuita e de qualidade para todos</u>	148
3.3.3 <u>Da educação em suspenso nos Governos Fernando Collor e Itamar Franco às contrarreformas de Fernando Henrique Cardoso</u>	153
3.3.4. Qualificação profissional na LDB de 1996 e o ocaso do Decreto n.º 2.208.....	157
3.4 Avanços e retrocessos da EPT de nível médio nos Governos do PT	167
3.5 A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio	180
3.5.1 <u>Educação Politécnica, Escola Unitária e Formação Omnilateral</u>	184
3.5.2 <u>A experiência soviética</u>	185
3.5.3 <u>A escola de Gramsci como fonte das propostas contrahegemônicas no Brasil</u> ..	194
3.6 Uma revisão crítica da difusão e de apropriações da integração curricular ..	199
A TÍTULO DE CONCLUSÃO	204
REFERÊNCIAS	212

INTRODUÇÃO

Esta tese expressa, de certo modo, um inventário existencial e intelectual que tem uma dimensão certamente individual, entretanto revela as dificuldades dos jovens negros e da classe trabalhadora saírem da condição de desigualdade de sua origem social em uma das sociedades mais desigualitárias e racistas do mundo. Pela herança de quase quatrocentos anos de escravidão, ainda é vigente uma dupla discriminação: a de classe e a etnicorracial. E as barreiras que se reiteram historicamente para manter estas condições são a manutenção da negação pura e simples de acesso a todos os níveis da educação escolar e/ou a inserção em instituições educacionais precárias.

O inventário, no plano existencial, se expressa pelo fato de ser oriundo de uma família favelada, ter sido adotado oficiosamente por minha avó semianalfabeta, como seu décimo primeiro filho, sobrevivendo às desventuras cariocas no Morro dos Macacos – subúrbio da central - e na Ocupação “Vila Nova Esperança” – Zona Oeste -, somente por caminhos difícilísimos tive um histórico de escolarização que culmina - mas não se encerra – nesta tese de doutoramento.

Por trás desta possibilidade, há um acúmulo de lutas coletivas que se traduzem na iniciativa da Política Pública das Cotas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Por certo, meu ingresso na UERJ, como de tantos outros de minha origem social, se deve a estes combates. É uma luta ainda vigente, pois desde o Golpe de Estado de 2016, as universidades e as políticas públicas de ações afirmativas estão sendo destruídas.

Na sua demonstração de inventário intelectual, a tese é continuidade da trajetória de estudo iniciada na graduação em Pedagogia (UERJ), na qual o trabalho de fim de curso se debruçou sobre aspectos das relações entre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no contexto da Mundialização do Capital (NEVES, 2010). O prosseguimento se deu no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no qual pesquisei as avaliações dos educadores do Colégio Pedro II (CPII) que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) a respeito de suas formações e qualificações para lidarem com as interfaces da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT).

O encadeamento se patenteia pelos temas, objetos, processos sociais e econômicos investigados, mormente, às ações do Estado educador na conformação ético-política das classes subalternas, através de políticas públicas de preparação para o trabalho e de enfrentamento à questão social (NEVES, 2005; MOTTA, 2012; FRIGOTTO, 2011b).

O pequeno inventário exposto indica o que Gramsci assinalava sobre os esforços “inauditos” necessários às filhas e filhos da classe trabalhadora para alcançar os patamares mais avançados de conhecimento. Por isso, esta tese é também em grande parte um esforço de uma síntese formativa até então restrita pela condição de raça e classe.

O âmbito da problemática

Ao longo do período de qual se ocupa esta tese, observa-se mudanças nas relações de produção no âmbito político e educacional. Alterações estas decorrentes da crise estrutural do capital e as particularidades que assumem a relação Estado e sociedade civil no Brasil. Em relação à reestruturação produtiva se efetiva como resposta à crise estrutural do capital. Tais fenômenos afetam as relações Estado/Sociedade Civil e, demandam novos processos de internalização do binômio conformação/formação das atuais e futuras gerações de trabalhadores

No âmbito da formação profissional e tecnológica, diferentes estudos, especialmente dissertações e teses, recuperam a história da educação profissional de 1909 ao período que foi ocupado nesta tese. Temporalidade que envolve a criação do Sistema S no início da década de 1940, mas com embates após a metade da década de 1930. Ao abordar este período nos valem, sobretudo das análises de Cunha (2005a). Na década de 1940, igualmente, estruturou-se a Rede de Escolas Técnicas Federais, posteriormente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica e, a partir de 2008, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Sobre o histórico e os embates da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) no ano de 1978, a análise mais completa que encontramos é de Ramos (1995). Esta mesma autora atualiza este

¹ Financiada com recursos oriundos das contribuições das categorias profissionais ou econômicas definidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 149) é composto por 11 entidades, em sua maior parte de direito privado: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC), Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE), Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica (Fundo Aeroviário), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Este conjunto tem como objetivos aumentar a qualificação profissional e melhorar o bem-estar do trabalhador.

histórico num analítico para períodos posteriores, inclusive os estudados nesta tese (RAMOS, 2014)

Em 2008, mediante a Lei nº 11.892, os CEFETs e Escola Agrotécnicas foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), exceto os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais que não aderiram à Ifetização e postularam a se constituir em Universidades Tecnológicas, à luz do que ocorreu com o CEFET do Paraná. De todo modo, as três entidades, mais as escolas técnicas ligadas a Universidades Federais e o Colégio Pedro II fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Em relação aos IFs, o livro organizado por FRIGOTTO (2016) fruto de cinco anos de pesquisa explicita o contexto de sua criação, o sentido de se constituir na maior política pública de interiorização do ensino médio de qualidade, o processo de ampliação do ensino médio integrado e a relação com o projeto social de desenvolvimento – tendo como base, a verticalização de ensino. Uma análise que incide diretamente sobre o nosso objeto de estudo.

A educação profissional e tecnológica assim como todo o sistema de ensino brasileiro pautou-se ao longo de todo esse período dentro da dualidade educacional, que se origina no antagonismo entre capital e trabalho, cujos contingentes humanos recebem ensinamentos diferenciados a depender de sua origem de classe. Porém, a escola não é mera reprodutora das relações sociais: é uma instituição atravessada por diferentes interesses de classe e de frações de classes às quais seus membros pertencem. Alterações na práxis educativa escolar têm estreita relação com as disputas de sentidos da formação escolar (SNYDERS, 1976).

No interior destas disputas sobre as finalidades da educação formal, identificamos que a proposta da EPT Integrada ao Ensino Médio visa dar conta das dimensões teórico-práticas de uma formação integral para reunificação da humanidade consigo e com a natureza.

Esta compreensão indica uma relação orgânica entre as práticas educativas e o conjunto de práticas sociais que se efetivam nas relações sociais. Tomamos como referência o tratamento metodológico e histórico apresentado por Frigotto (2006, p. 214):

- a) a apreensão da natureza diversa e ao mesmo tempo inter-relacionada destas práticas, sendo, entretanto, a prática de produção social da existência a determinante;
- b) conseqüentemente, apreensão da infra e da superestrutura, não como entidades separadas, mas como uma unidade dialética, uma totalidade nas diferenças, dentro do movimento histórico concreto.

Mesmo que ao longo dessas décadas aqui analisadas sempre ocorreram lutas pela universalização do ensino médio, na perspectiva da escola unitária, o mesmo continua sendo, na expressão de Saviani (2007) um “nó” que precisa ser desatado. E é justamente nesta etapa do ensino que a relação trabalho e educação se apresenta de forma imediata nas formações das atuais e futuras gerações da classe trabalhadora.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160)

Por esta compreensão, fica nítido que, na perspectiva de educação que busque superar as relações sociais de classe, não se justifica a dualidade da escola em uma formação geral - e mais complexa - para formar os filhos da classe dominante e a instrução adestradora para os jovens das classes subalternas.

Mesmo considerando-se os limites impostas pela sociabilidade do capital a processos de formação omnilateral, da educação politécnica e da escola unitária, sua construção só se viabilizará a partir das lutas nas contradições desta mesma sociedade. É nesse contexto que se insere a proposta da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio tendo como pilares trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Objetivos

O objetivo geral foi examinar, ao longo de diferentes conjunturas e governos (1930-2014), a relação entre a estrutura econômica social, política e jurídica e a dualidade estrutural na educação e de como a integração da educação profissional ao ensino médio expressa uma construção histórica afinada com a pedagogia socialista, a possibilidade da superação e travessia para a escola unitária e a formação politécnica.

No plano dos objetivos específicos buscamos:

1. Debater as mediações entre economia e educação estruturadas pelo capitalismo no Brasil
2. Reconstruir o histórico da disputa sobre as concepções da EPT na sociedade brasileira (1930-2014)
3. Apresentar fundamentos da educação profissional na perspectiva da formação omnilateral inspirados na escola do trabalho soviética e nas contribuições de Antônio Gramsci sobre a escola unitária.

Questão central e hipótese de trabalho

A questão central desta tese é: como se expressam os embates frente à dualidade educacional, na relação entre estrutura econômica, política, jurídica e educacional no processo histórico da sociedade brasileira e, em que medida o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 - que possibilita a integração da educação profissional ao ensino médio - concorre para a sua ruptura. Um processo que se relaciona direta e fortemente com as lutas pela superação do capitalismo dependente, da modernização conservadora e do Estado autoritário.

A hipótese que orientou esta pesquisa foi a de que: a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio resulta de um processo de lutas em contraponto aos ideários hegemônicos de educação; nos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; no confronto à dualidade estrutural imposta pelo Decreto n.º 2.208 de 1997, afirmando-se como possibilidade de travessia à formação omnilateral.

Indicações teóricas e procedimentos metodológicos

Para investigar o campo educacional, impõe-se o cuidado de evitar vieses marcados por julgamentos morais e posturas dogmáticas. As abordagens metafísicas dos vínculos entre economia e educação e, trabalho e educação desconsideram mediações e contradições da totalidade social sob as relações sociais capitalistas. Do mesmo modo, mascaram as formações históricas específicas de sociedade de capitalismo dependente e modernização conservadora como a brasileira.

Dentro dessa compreensão, buscou-se apreender o objeto da tese com base em análises de autores que se balizam no entendimento da historicidade da realidade social, econômica, política, cultural e educacional e, portanto, tendo como orientação o método materialista histórico dialético. Na especificidade do objeto destacam-se as categorias gerais de capitalismo dependente e modernização conservadora e, no âmbito específico dualidade educacional, formação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio.

As práticas pedagógicas de integração curricular da EPT integrada ao ensino médio dizem respeito a relação entre os conhecimentos que sabem os educandos detêm a partir de suas experiências e o conhecimento escolar. O ato de integrar está no real e tem dimensões ontológicas, políticas, subjetivas etc. e os obstáculos para sua efetivação são de três ordens:

- a) Ontológica: dizem respeito ao ser social e as circunstâncias das quais participa;
- b) Epistemológica: como se produz o conhecimento;

c) Práxis: as formas de ação para a transformação da realidade.

Ao longo da agenda de pesquisa, apurou-se que a crise estrutural do capital engendrou profundas alterações nas formas de produção e reprodução social da vida material - em direção à reestruturação produtiva, a Contrarreforma do Estado e à Nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005) - na tentativa de recompor as taxas de lucro e afirmar sua legitimidade. Trabalhadores jovens e adultos vêm alimentando esperanças de inclusão na sociedade. Frustrar estas expectativas poderia acelerar a crise de legitimidade àqueles que sentem de forma bastante acentuada as mazelas do modo de produção capitalista, estando mais propensos às diversas formas de precarização na sociabilidade do capitalismo.

As contradições que envolvem as necessidades de qualificação e de convencimento da classe subalterna precisam ser estudadas nas situações concretas em que se desenvolvem sob pena de reificarmos a realidade. Apreender as relações entre a ofensiva do capital, as mudanças nas formas de gestão da força de trabalho e no exercício do poder político pode ser fecundo para o desvelamento dos cursos de EPT Integrada ao Ensino Médio e do PROEJA como geradores de capital social e/ou dilatadores das esferas emancipatórias.

Coerente com a persecução dos objetivos desta tese no plano da práxis busca-se reafirmar a EPT Integrada ao Ensino Médio como uma proposta política de combate e superação dialética da dualidade estrutural da educação. Neste sentido, parte-se dos apontamentos de Ciavatta (2016) sobre três aspectos dos vínculos entre economia e educação:

- 1) trabalho e educação como relação histórico-ontológica (constituída entre seres que têm uma existência social, objetiva, exterior à sua representação);
 - 2) reconstituição histórica dessas relações para saber como determinados objetos constituem um campo de mediações particulares (para seu movimento, como união de contrários e em situação de reciprocidade), e;
 - 3) o conceito de totalidade que nos permite abordar as relações entre as partes, ou dos objetos reais e dos sujeitos sociais envolvidos em relação dialética constituindo uma realidade social “o objeto singular é visto à luz de sua gênese nos processos sociais mais amplos, localizado no tempo e no espaço”.
- (CIAVATTA, 2016, p. 242-243)

Pelo caráter qualitativo e documental desta investigação, primou-se por levantamentos e análise da legislação; documentos institucionais; artigos científicos, dissertações e teses sobre o tema. Quanto à parte referente ao quadro teórico, efetivei revisão de literatura dos conceitos-chave para explicação dos recortes históricos.

Estruturação do trabalho

Por entender a educação escolar como uma práxis social que se define na relação com a estrutura econômico social e a estrutura jurídico política que a sustenta em determinado período histórico, a intenção desta tese é recuperar, ao longo de diferentes governos, como a tônica foi o não rompimento da dualidade no campo educacional. Os governos populares de 2003 a 2015 ao introduzirem a integração da educação profissional ao ensino médio geral demarcou a possibilidade de instaurar um processo de ruptura desta dualidade tendo como perspectivas a “travessia” para a educação politécnica, em uma escola unitária que promova a formação omnilateral.

Deste modo, a organização do trabalho possui lógica expositiva e se estrutura em quatro capítulos. Cada qual expondo exames da estrutura econômica; das forças políticas em presença e da gestão da EPT de nível médio – exceto o quarto capítulo, cuja disposição explicarei abaixo.

O primeiro capítulo, dedicado à análise crítica da formação social brasileira, se inicia com a descrição das relações capitalistas dependentes e das classes sociais no país. Em seguida, exponho fundamentos marxistas para o entendimento do Estado, privilegiando as contribuições de Antonio Gramsci, Nicos Poulantzas, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira e Elaine Behring. Também empreendi uma descrição da totalidade, das mediações e das contradições dos elos entre estrutura econômico-social capitalista e a educação escolar.

Como decorrência examinou-se a formação social brasileira, as relações de poder e o ensino técnico da década de 1930 – período da Revolução Burguesa no Brasil – a década de 1980 – pela importância da redemocratização e da Constituição Federal de 1988. Os aspectos econômicos abarcam a simbiose do taylorismo sem fordismo e do Toyotismo – entendidos como reestruturações produtivas -, com o disciplinamento das classes subalternas, de tal sorte que ajudou a erigir uma conformação ético-política autoritária e centralizadora. Notando as formas de modernização conservadora ou modernização do arcaico, peculiaridade que impulsionou revoluções econômicas sem as correspondentes redistribuição dos poderes econômicos, políticos e sociais. O tão propalado progresso recriava as condições da iniquidade pela qual, o setor industrial e a urbanização foram retroalimentados por expropriações pré-capitalistas do sobretrabalho e diferenciações extra econômicas das classes subalternas.

A outra dimensão apreendida diz respeito ao pêndulo entre os dualismos implícitos e explícitos nas articulações entre a formação para o trabalho e a educação básica, colocando em escrutínio as ideologias educacionais afeitas ao liberalismo após o advento da Teoria do Capital Humano: o Tecnicismo. Nesse bojo, se articularam estratégias de desenvolvimento e visões

lineares de seus elos com a educação e a produtividade. Redundando em um grande fracasso e legando efeitos nefastos para a educação brasileira. Sendo um dos mais importantes o fortalecimento financeiro, político e pedagógico do Sistema S, erigido como organização do ensino profissional paralelo à educação básica, e, com recursos suficientes para influenciar as decisões das redes públicas (CUNHA, 2005a, 2005b, 2014).

O capítulo três concentrou-se na conformação do regime de acumulação flexível que, exige uma contrarreforma do Estado, para viabilizar os lucros da fração rentista dos oligopólios mundiais. Nesse âmbito, a organização da produção e a retirada de direitos civis, políticos e sociais, se amalgamaram para assegurar o aprofundamento da superexploração dos trabalhadores. Isto posto, considero que as conquistas da Carta Magna de 1988 se tornaram inviáveis para as maiorias discriminadas, porque o fundo público foi administrado como pressuposto da acumulação de capitais.

Observa-se um rearranjo político para recomposição da hegemonia burguesia de cariz autoritário. O ângulo do exame se destinou a identificar como o neoliberalismo passou a conduzir ideias, práticas econômico-políticas e sociais em direção ao auto isolamento de diferentes frações dos “de baixo” das lutas coletivas e classistas, para questões afeitas às opressões específicas sem o questionamento do neoliberalismo e mais ainda, do capitalismo. Aqui também ganham relevo a nova ideologia fecunda do capital para a educação (a Pedagogia das Competências) que realizou deslocamentos nos planos da formação, da qualificação e das relações de trabalho.

Combinado a esse deslocamento ideológico, foi realizada uma contrarreforma da EPT em todos os níveis e modalidades, priorizando, entretanto, a desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional para atender, exclusivamente, as demandas de qualificação requeridas pelo mercado. Em contraponto revisitou-se fontes históricas e filosóficas da Escola Unitária, Educação Politécnica e Formação Omnilateral.

Tais fontes de inspirações foram re-elaboradas pelos movimentos de educadores, estudantes e acadêmicos para o restabelecimento da unidade entre trabalho e educação, através da proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Ressalta-se que durante quase 03 anos dessa pesquisa, fomos coletivamente surpreendidos pela pandemia que foi agravada por um governo nefasto, cujo auge foram as ações e omissões que vitimaram aproximadamente 700 mil pessoas – sendo algumas dezenas do nosso círculo de convivência. O que se somou aos desafios inerentes a uma pesquisa de doutorado, enfrentamos adversidades pessoais/familiares (adocimentos, cirurgias, internações, tratamentos etc.).

Por ambos motivos foi necessário adiar a conclusão do percurso de investigação pelo qual, era pretendida uma fase empírica de análise de experiências de cursos de EPT de Nível Médio e do PROEJA em campi e cursos de instituições que assumiram em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e/ou em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) a educação politécnica, a integração curricular e a formação omnilateral como horizontes do trabalho educativo.

1. **A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, O ESTADO E AS RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Neste capítulo de fundamentação teórico-metodológica é preferível explicitar os conceitos e categorias que estruturam o conjunto da tese, à luz de autores clássicos e contemporâneos. Apreende-se, ao mesmo tempo, a anatomia do modo de produção capitalista (em suas características universais de sociedade de classes, cujo essencial está na exploração e expropriação da classe trabalhadora) e a singularidade histórica assumida na formação social brasileira. No mesmo sentido, apreender a educação como constituída e constituinte da sociedade capitalista e sua especificidade. Por esta lente histórica, a educação é parte orgânica da luta de classes.

O modo de produção capitalista engendrou formas próprias de produzir, pensar, agir e gerir os conflitos entre as classes fundamentais, forjando um bloco histórico capaz de manter alguma harmonia entre infraestrutura, estrutura e superestrutura. Razões pelas quais, a classe que vive do próprio trabalho precisa se reconhecer, aprender e lutar em situações bastante adversas para validar sua ciência, seu saber e sua consciência - gerando desde já outra sociabilidade, fundada na propriedade e nos trabalhos coletivos. Neste confronto, ganha destaque a hegemonia, que é tratada ao longo desta tese como a capacidade de construir consensos e alianças, bem como desarticular e neutralizar as classes antagônicas e adversárias.

Atente-se para a separação da sociedade em classes de proprietários e não-proprietários dos meios de produção ou, mais precisamente, em proprietários não-trabalhadores e trabalhadores não-proprietários; a divisão entre a preponderância do trabalho intelectual e manual, com a decorrente separação dos preparos educativos para as consecuições dessas tarefas. Realidade que se articula com a divisão sociotécnica do trabalho – em suas variantes de trabalho material e imaterial, manual e intelectual, simples, complexo etc. – as conquistas em termos de acesso, permanência e socialização na e pela escola como parte da caminhada pela coletivização dos meios e instrumentos de produção.

É apontada a existência de mediações e contradições a serem exploradas no interior da escola, mesmo que sob a dominação das relações econômico-sociais capitalistas, por isso, tem-se de experimentar formas de estruturar o trabalho educativo no interesse da humanidade, mediante a libertação da classe trabalhadora. Tomar a experiência de vida do alunado (seus problemas, seus modos de produzir, suas culturas, suas artes, suas técnicas etc.) como ponto de

partida, respeitando a diversidade humana para, desde aí, organizar pedagogicamente conteúdo, método e avaliação que lhe garantam não apenas sobreviver, mas viver, produzir e condicionar as relações humanas e sociais a partir de outras bases que, não as da sociedade de classes.

Na escola, a negação do acesso aos instrumentos que facultam a apropriação do saber a própria visão deformada de formação profissional constituem-se numa disfuncionalidade necessária, uma 'improdutividade produtiva'. A escola é funcional pelo que nega, e subtrai. (FRIGOTTO, 2006a, p. 209)

Tendo como horizonte estas indicações introdutórias, o presente capítulo será dividido em três tópicos. No primeiro, será analisada a forma como o capitalismo se estruturou no Brasil e a análise das relações de classes no seu interior. No segundo tópico, será investigada as bases conceituais do Estado nos escritos de Gramsci e Poulantzas, cujas ideias influenciaram os intérpretes da realidade brasileira. Na parte final do capítulo, será demonstrado um empenho sobre as especificidades da educação enquanto prática social de mediação no âmbito da estrutura econômico-social capitalista, perquirindo as mediações e as contradições postas pela luta de classes as suas finalidades, meios e conteúdos.

As interpretações se detêm aos aspectos filosóficos, políticos e econômicos da educação, a partir de Saviani (2007), Mészáros (2005), Gramsci (2010) e Frigotto (2006; 2003). Situando a partir do conjunto destas análises, as tensões estabelecidas no ambiente escolar na sua relação com a estrutura e produção econômica, isto é, pela condição de classe. A capacidade de aprender e a maneira como a classe dominante desenvolve nossas aptidões físicas e intelectuais não podem ser tolhidas, de antemão, pelo complexo cultural de internalização e pela educação escolar forjadas pelo capital – em movimento de valorização – para conformar cultural, técnica e politicamente a força de trabalho requerida pela produção – mesmo que as tendências sejam de desqualificar, parcializar, adaptar e subordinar o trabalho vivo ao capital.

No capitalismo, a escola adota o corpo coletivo de trabalho de um saber geral e/ou técnico-prático, e realiza a conformação ideológica. Outrossim, forma intelectuais de diferentes níveis para vários ramos de atividades. Sendo assim, a educação formal medeia o processo de acumulação do capital: sendo ineficaz, desqualificando e prolongando o tempo de escolarização como contenção da força de trabalho ativa por emprego e renda.

A presente tese se volta para a preparação dos trabalhadores jovens e adultos brasileiros na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, examinando as conexões entre a economia real (forças produtivas, relações de produção e circulação de mercadorias, mercado de trabalho etc.) e a incorporação de trabalhadores qualificados, o que acentua a precarização da classe trabalhadora que está cada vez mais sujeita ao desemprego estrutural e à precarização.

Embora extenso, esse capítulo se justifica pela necessidade de evidenciarmos os aspectos centrais dos conceitos, categorias e noções que perpassam o conjunto da tese, porque ao longo dos capítulos subsequentes serão expostas nuances interpretativas trazidas pelos pesquisadores que se dedicaram à singularidade brasileira no capitalismo mundial.

Assim, investigamos o capitalismo enquanto uma estrutura econômico-social, uma totalidade concreta complexa que engendra as dimensões superestruturais políticas, culturais e jurídicas (KOSIK, 1986)². Para as classes possuidoras locais³ qualquer movimento de contestação ou reivindicação assume potencial caráter explosivo, porque no pacto que firmaram com o capital internacional, importa super explorar os trabalhadores brasileiros, em benefício de suas próprias margens de lucros por intermédio de instituições plasmadas pelo patrimonialismo e pela burocracia em favor de uma plutocracia.

Neste país, as “revoluções econômicas” foram possíveis pelo “tripé desenvolvimentista”: a associação das empresas estatais, com mega empresas privadas nacionais e empresas multinacionais. Mediante este mecanismo, o fundo público financiou e dinamizou as bases da acumulação capitalista, criando possibilidades de revoluções econômicas que não foram traduzidas em revoluções democráticas e sociais.

Não somos adeptos à versão da história segundo a qual, os trabalhadores observavam ou eram facilmente manipulados pelos poderosos, compreendemos que nos enfrentamentos reais entre classes, houve sempre um posicionamento mediado pelas condições concretas de organização de cada um dos atores coletivos envolvidos. As frações da classe trabalhadora brasileira foram se construindo e se reconhecendo enquanto tal, em marcha e no

² Dentro da herança das análises de Marx e Engels a economia não é tida como um fator entre outros para entender como se constituem as sociedades, mas como um conjunto de relações sociais que definem a forma como as classes ou grupos sociais têm acesso, primeiro e imperativamente às suas necessidades vitais ou de reprodução de sua vida como seres da natureza. Por isso, estas relações condicionam o acesso aos direitos à saúde, educação, cultura, arte etc. Karel Kosik traduz esta concepção como a categoria de monismo materialista que: “concebe a realidade como complexo construído e formado pela estrutura econômica, e, portanto, por um conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção, pode constituir a base de uma coerente teoria das classes e ser o critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais – que modificam o caráter da ordem social – e mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social, sem, porém, mudar essencialmente seu caráter” (KOSIK, 1986, p. 105).

³ Fernandes (2006, p. 15-30) nos alertou para as singularidades históricas brasileiras, especialmente, dos processos de modernização, de formação e de enraizamento da classe burguesa – em suas definições materiais e imateriais. Nesse sentido, registrou as impossibilidades de se entender a classe burguesa no Brasil a partir de uma sobreposição mecânica do processo de formação da burguesia europeia. Negar a existência de uma burguesia brasileira seria equivalente a negar a própria inserção do país na dinâmica capitalista. De maneira que, se o uso indiscriminado dos termos burguês e burguesia não são adequados (entre outras coisas não dizem muito a respeito do senhor de engenho), mas o inverso seria “uma espécie de historicismo anti-histórico”. Pois em última análise, tenderia a conceber a realidade como uma sucessão de casualidades, sem nexos explicativos.

reconhecimento de sua humanidade, na autodefesa e no ataque às condições sociais de produção e de reprodução que avultam as suas existências⁴.

De acordo com o marco interpretativo que foi escolhido, há uma colaboração com as visões mais processuais acerca das movimentações dos que vivem do próprio trabalho e na apreensão das maneiras pelas quais criam possibilidades outras de estar no mundo, isto é, como “explorados e oprimidos” (FERNANDES, 1986) e mais recentemente “o precariado” (BRAGA, 2012) fazem política.

1.1. **Capitalismo dependente e análise das relações de classes no Brasil**

No Brasil, a colonização, as formas de extração do sobretrabalho por mecanismos extracapitalistas e pré-capitalistas impediram a universalização do trabalho livre. Inclusive, no início da modernização, o assalariamento só foi observado em certas ocupações e serviços especializados – tidos como relevantes. Por diferentes mecanismos, se deixou de configurar o mercado de trabalho por aspectos contratuais e garantias mínimas de subsistência. Desta maneira, a compreensão da análise das classes sociais se baseia nas formulações de Florestan Fernandes, posto que, observa-se de um lado, as classes possuidoras e, de outro, explorados e oprimidos.

É importante salientar para o fato de que o próprio desenvolvimento das forças produtivas requer uma melhora relativa dos conhecimentos necessários para operação da base técnico-científica, sem esquecer de que a própria aquisição destes conhecimentos foi e é dada de forma fragmentária, restrita e precária.

Com a Revolução Burguesa, o sistema de ensino reduz seus objetivos “sociais” e passa a se ocupar da formação do proletariado imprescindível para o processo de produção capitalista e ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

⁴ Para Fernandes (1968, p. 71-72): “A situação de classe define-se, por sua vez, através do grau de homogeneidade assegurado socialmente pela ordem econômica à fruição (ou ausência dela) de interesses de classes análogos. De acordo com esses conceitos, todos os “possuidores de bens”, no sistema econômico caracterizado, possuem idênticos interesses de classe a mesma situação de classe. Eles se polarizam positivamente em relação ao sistema econômico e em sua formação societária. Os “não-possuidores de bens”, contudo distribuem-se por categorias distintas. Uma parte deles (no caso brasileiro, como em quase todas as sociedades subdesenvolvidas: a maioria da população) não chega a ter interesse de classe e situação de classe, como polarização ativa na ordem econômica capitalista e no regime societário correspondente. Outra parte, incorporada ao setor moderno (em seus desdobramentos rurais, mas principalmente nos seus desenvolvimentos urbanos), possui ambas as condições: através das formas capitalistas de produção e de organização do mercado valorizam-se, econômica e socialmente, pela força de trabalho como mercadoria”.

A imbricação do arcaico e do moderno se manteve na passagem da dominação das frações das oligarquias agrárias para as frações da burguesia industrial nascente. Deste modo, o processo de industrialização, ao invés de romper com a velha estrutura agrária e suas formas políticas, articulou os interesses das oligarquias agrárias com a burguesia urbano-industrial, tornando lentas as alterações, e, os saltos qualitativos e quantitativos possibilitados pela incorporação de técnicas, tecnologias, processos e ferramentas usuais nos “países capitalisticamente desenvolvidos”⁵. Conformando um tipo de desenvolvimento comandado a partir de necessidades dos países hegemônicos.

Para Fernandes (2009), a explicação macrossociológica da dependência e do “subdesenvolvimento” se encontra nas relações específicas entre as classes sociais, forjadas dentro da articulação de diferentes mecanismos de exploração do sobretrabalho, nos quais não se verificavam alguns traços estruturais da mercantilização da força de trabalho – que também promovia “à opressão sistemática, à omissão generalizada e à anomia das massas despossuídas” (FERNANDES, 2009, p. 43).

A industrialização acelerada – proporcionada pela associação de industriais, banqueiros e latifundiários – aconteceu sob uma política de concentração de poderes em mãos da burguesia e de seus parceiros no capitalismo internacional. As classes possuidoras operaram nos marcos da associação subordinada, deixando de lutar pela independência nacional. E, para manter suas taxas de lucro realizou uma exploração mais que predatória do trabalho, a fim de remeter para o exterior o quinhão correspondente, sendo assim, uma apropriação dual do excedente econômico. Na ausência de um projeto nacional, democrático e independente, liderado pela burguesia, o Brasil experimenta a substituição da metrópole imperial pela coordenação do capitalismo monopolista.

Dado o caráter específico do desenvolvimento econômico e social brasileiro, se estabeleceram diferentes formas de viabilizar e manter a adesão das classes subalternas ao projeto de sociabilidade burguês e de conter a organização dos proletários e dos oprimidos. Um traço do capitalismo dependente é a divisão dos trabalhadores em duas categorias: uma imersa em relações arcaicas e de subsistência e outra que se assalariou, ambas têm por base que como

[...] nem sempre uma posição ativa nas relações de produção incorpora o agente econômico ao mercado (pois na esfera arcaica o trabalho pode ser apropriado em bases anticapitalistas, extracapitalistas e semicapitalistas), a “possessão de bens” e a “não-possessão de bens” fornecem o requisito mais geral que pode servir de fundamento à caracterização sociológica (FERNANDES, 1968, p. 70).

⁵ Termo que utilizo com base em Mészáros (2011).

A simbiose entre o velho e o novo, o atrasado e o avançado é a forma pela qual a sociedade brasileira se organiza para produzir e reproduzir relações sociais capitalistas. Pelas lentes do desenvolvimento desigual e combinado, Fernandes (1968) entendia a coexistência de diferentes formas de dinamização do modo de produção capitalista, bem como, as especificidades destas dinâmicas na dupla polarização do mercado de trabalho:

Trata-se de uma economia de mercado capitalista construída para operar estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 1968, p. 36-37).

Dessa maneira, o esforço investigativo de Fernandes (2009; 1968; 2006) não se contentava com a aparente importação das instituições e organizações sociais, políticas e econômicas dos países capitalisticamente desenvolvidos, posto que, buscava entender concretamente os mecanismos organizativos pelos quais as classes lutavam para extinguir ou manter privilégios. De filiação teórica marxista, Fernandes também se valeu de outros referenciais teóricos-metodológicos para dar conta da multiplicidade de tempos históricos e para entender as dinâmicas que a colonização e a modernização exercem sobre a formação social brasileira. Perquirindo as conexões de arranjos em classes, que se combinavam com categorias de agrupamentos sociais perpassados por solidariedades e articulações extra econômicas.

Fernandes (1968) realizou aproximações das “situações de classe” a partir de Max Weber, compreendendo que a ordem social do capitalismo é polarizada pela estratificação entre “possuidores” e “não possuidores” que interagem motivados por interesses univocamente econômicos. E sobre o impulso destas motivações, constituem formas de organização comunitárias com relações específicas do ponto de vista extraeconômico, contribuindo com a observação das maneiras pelas quais os homens misturam motivos políticos, religiosos e morais com motivos propriamente econômicos a partir dos conceitos weberianos de “burocracia” e de “patrimonialismo”.

De Karl Marx e Friedrich Engels, Fernandes (1968, p. 43-54) retoma a teoria da acumulação capitalista, com o cuidado de a adaptar às singularidades do tipo de acumulação originária observado nos países de capitalismo dependente. Compreendeu ser necessário verificar como as relações sociais de produção do capitalismo se expandiram (ou não) no Brasil,

levando em consideração os processos de produção de valor e de expropriação da mais-valia⁶. A própria incorporação de forças produtivas mais modernas se choca, a rigor, com as formas pelas quais a sociedade capitalista metaboliza a produção, a circulação e o consumo.

As causas e as funções da solidariedade orgânica tiveram como base Émile Durkheim, que a partir da teoria da divisão social do trabalho, analisou a “interdependência moral e [a] integração dos estados coletivos de consciência” (FERNANDES, 1968, p. 54). Favorecendo a pesquisa das variantes de integração e relacionamentos das diversas etnias, nações, povos etc. que coabitaram o território, uma vez que, mais importante que a esfera econômica é a da reprodução das relações sociais:

O subdesenvolvimento engendra, através do capitalismo dependente, interesses econômicos e vínculos morais que lançam suas raízes nas conexões da organização econômica e social das sociedades subdesenvolvidas com as sociedades avançadas. Ele também cria disposições subjetivas, propensões morais e um estado de espírito político que possuem por função manter os vínculos entre as duas sociedades, a hegemônica e a satélite. (FERNANDES, 1968, p. 57)

Assinala-se que o *ethos* do qual a burguesia brasileira surge tem que expressar este mesmo processo, urdindo relações sociais que se fundamentam na expropriação, e isso se reflete em suas aspirações (econômicas, sociais e políticas): uma burguesia não revolucionária e já atada a uma lógica que a delimita a um papel específico dentro do mercado mundial. A “reestruturação” da sociedade brasileira não passou por um profundo sentimento político e ideológico de caráter nacional, que dinamizasse os percursos e os resultados da revolução burguesa, pois:

[...] não existia uma *consciência de classe burguesa revolucionária*. A revolução burguesa percorreu aqui, a rota do desenvolvimento desigual e periférico: **as classes burguesas correram atrás das transformações capitalistas, não as provocaram e conduziram** (como é, aliás, a norma na revolução burguesa secundária). **A contra-revolução e a república institucional, com sua ordem político-constitucional autocrática (pudera!), tornaram-se necessárias como premissa desse tipo de transformação capitalista**. A questão está, pois, em esclarecer essa modalidade de *falsa consciência burguesa*, perversa e pervertida, mas racional e eficiente. (FERNANDES, 1986, p. 16, itálicos no original, negritos meus)

O Brasil se modernizou sem realizar uma revolução social que viesse a compatibilizar estrutura econômica e relações econômico-sociais dentro de dinâmicas tipicamente capitalistas, muito menos pôr em risco o controle e primazia dos interesses do capital internacional. A associação subordinada, os processos de contra revolução e contrarreforma preventiva fazem com que a burguesia local tenha barrado progressos e inovações para os quais a ciência, a tecnologia e a educação são pressupostos. Para isso, também, teria que ter concedido formação

⁶ Até porque, seria impossível entender a nossa realidade como capitalista sem a efetiva análise das formas como se deram a mercantilização da força de trabalho – principalmente os aspectos relacionados a coexistência com outras formas de exploração, a difícil constituição da “classe para si” etc.

técnico-profissional para o trabalho complexo e promovido uma regulação capitalista mais potente.

Fernandes (2006, p. 86-148) sublinha a necessidade de entender o desenvolvimento não só da lógica capitalista, mas da formação e enraizamento da classe burguesa no Brasil em um quadro específico: alocado num contexto “periférico”. A mundialização do capital constitui-se em uma chave para entender como o capitalismo foi dinamizado no contexto da nossa formação econômica e social, especialmente em seus aspectos culturais, mas também como se plasmou e expandiu o mercado interno.

O capital para se reproduzir necessita subsumir o trabalho vivo ao seu circuito de exploração e acumulação. A maneira tipicamente capitalista de exploração (mediante o assalariamento e contratação) não chegou a se generalizar. No capitalismo, a exploração se fundamenta no fato de o trabalhador não possuir os meios e instrumentos de produção, o obrigando a vender sua força de trabalho para subsistir. Entretanto, outras formas de propriedade e de produção, por conseguinte de exploração e de sujeição da classe trabalhadora prosseguiram, dificultando relações entre sujeitos “livres” e “iguais” até mesmo no plano jurídico.

No quesito direitos civis, nota-se que as liberdades individuais, a segurança, a livre expressão de ideias, as associações entre pessoas etc. são constantemente obstaculizadas, não sendo fortuita a distorção do sistema de representação política e as confusões entre direitos e privilégios, uma vez que muitos deles se dirigem a grupos, categorias e segmentos específicos sem o poder de universalizar e igualar concidadãos. Mais ainda, pelo fato de as diferenças entre habitantes da cidade e do campo, homens e mulheres, negros e não-negros reforçarem absurdamente as desigualdades entre os acessos das classes sociais à riqueza e ao fundo público. Na transição do escravagismo para o capitalismo,

[...] *o trabalhador livre* não negava e transcendia, em suas origens históricas internas, o trabalho escravo: era por ele reduzido ao componente mais infamante do “trabalho mecânico” e fixado na consciência social como algo degradante, que expunha seu agente a uma condição social inferior, inquestionável e *denegridora*. (FERNANDES, 1986, p. 40)

A manutenção de relações sociais pré-capitalista do escravismo, do racismo e do genocídio do povo negro deixavam intactos privilégios que, ao mesmo tempo, aceleravam a privativa acumulação capitalista⁷. Além disso, acionaram as forças de segurança para reprimir

⁷ Nas sociedades de capitalismo dependente e ex-colônias, nota-se que o escravismo operou como “ponto de partida tosco expunha burgueses e proletários a uma luta sem quartel, que deita raízes no escravismo colonial e no escravismo moderno, na qual eles se empenham antes de possuírem identidades próprias, movidos pelas estruturas e pelos dinamismos de um modo de produção que *iria crescer* e, aos poucos, impor as premissas históricas de sua

e manter os trabalhadores, mormente os não-integráveis e os “desvalidos da sorte” afastados fisicamente das demais classes, obviamente enquanto não lhes servia sua presença. As lutas das classes trabalhadoras e oprimidas tinham como ponto de partida o reconhecimento de sua condição humana. A exigência de ser gente era inadiável e com ela, as reivindicações por ter direitos positivos na sociedade civil, enquanto o polo do capital “escudava-se no contrato exatamente para fraudar e negar a liberdade do trabalhador” (FERNANDES, 1986, p. 41).

Nos processos pelos quais as coletividades se constituíram em classes, a burguesia reconheceu a “paz armada” como uma necessidade permanente de assegurar sua existência enquanto tal.

O que caracteriza o comportamento da massa burguesa, após a desagregação do regime escravista, é o empenho em resguardar o status quo, manter a ordem existente sob controle, o que converte a paz burguesa numa modalidade de paz armada e dissocia a mudança (em todas as esferas da economia, da sociedade e do Estado) das grandes reformas e revoluções capitalistas. (FERNANDES, 1986, p. 42-43)

Identificou-se que “o crescimento capitalista se dá acelerando a acumulação de capital ou a modernização institucional, mas mantendo, sempre, a expropriação capitalista externa e o subdesenvolvimento relativo, como condições e efeitos inelutáveis” (FERNANDES, 2006, p. 339). O caráter associado, subordinado e dependente das burguesias latino-americanas faz com que optem por uma contrarrevolução permanente ou revolução preventiva.

O que temos é uma tradição crônica, que não é intrínseca à burguesia, mas que nasce das relações da burguesia com a forma dependente do desenvolvimento capitalista, com a prepotência e a insensibilidade do imperialismo diante dos sócios menores da periferia e com as forças sociais secretadas pelo modo de produção capitalista e pela organização social, cultural e política correspondente, quaisquer que sejam as circunstâncias históricas envolvidas. (FERNANDES, 1986, p. 10)

O período de 1930 a 1964 foi chamado por Oliveira (2018) de “A longa Revolução Passiva” conformada por 13 golpes e tentativas de golpes, que puseram em questão a ruptura da institucionalidade democrática⁸. O abandono da burguesia brasileira por qualquer perspectiva de aliança com as classes populares, tinha como opção se unir ao capital estrangeiro.

existência e desenvolvimento (ou seja, o contrato, a sociedade civil, o Estado burguês, etc.)” (FERNANDES, 1986, p. 42, *itálico no original*).

⁸ Oliveira (2018, p. 55-56) assim se pronuncia: “1932, Revolução Constitucionalista de São Paulo; 1935, a rebelião comunista chamada pejorativamente de Intentona; 1937, um Putsch dos integralistas quase fascistas [...], que Vargas aproveitou para dar o golpe de Estado que fundou o regime chamado de Estado Novo, associado pela literatura ao fascismo italiano; 1945, golpe militar com a deposição de Vargas; 1947, cassação do PCB, que tinha forte presença no Congresso e enraizamento popular; 1954, suicídio de Vargas, que fez esse gesto extremo para não ser deposto outra vez pelo Exército; 1955, tentativa de impedimento da posse de Juscelino Kubitschek pela Marinha; 1956, golpe fracassado de Jacareacanga pela Aeronáutica, que repete a façanha logo em seguida em Aragarças [...]. Seguindo a lista: 1961, renúncia de Jânio Quadros, eleito presidente em substituição a Juscelino Kubitschek, inspirado pelas chefias militares com o objetivo de reforçar os poderes da presidência; no mesmo ano, adoção do parlamentarismo para anular os poderes do vice-presidente João Goulart. Em 1964, o golpe de Estado sem disfarces”.

Embora tenha ocorrido uma revolução burguesa, esta não teve um caráter democrático e nacional, o que fez com que as relações coloniais fossem atualizadas por relações de dependência para com os países imperialistas.

Na Era Vargas restou evidenciada a importância do planejamento e da intervenção estatal na economia e na sociedade. As formas pelas quais organizou o Estado para subsidiar um amplo conjunto de aspectos da produção econômica e da reprodução das possibilidades de vida da população são estudadas até os dias de hoje, isso sem mencionar o fato de que os Governos de Fernando Collor, Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer e Jair Bolsonaro tinham como tópicos importantes a destruição daquilo que fora produzido neste período.

De certo, a propaganda sobre a necessidade da destruição do legado de Vargas por governos conservadores jamais se atreveu a mencionar que fora ele, quem organizou a economia brasileira com feições, efetivamente, nacionais, porque se dedicou a administrar do sistema bancário, extração, produção até o consumo e o lazer.

Na experiência nacional, os direitos sociais foram os primeiros a serem implantados na Era Vargas (1930-1945), fortemente direcionados para o enfrentamento da questão social pelas vias do emprego e da proteção à família. O que incluiu legislação trabalhista e previdenciária para parte das categorias profissionais urbanas (trabalhadores rurais, domésticas, informais etc. foram alijados), numa espécie de “cidadania regulada” que só alcançou os trabalhadores do campo em 1963.

Conquistas no eixo da organização e participação políticas foram duramente arrancadas da plutocracia, bem como tiveram suas permanências dificultadas. Exemplo de tais conquistas é observado na Constituição de 1946 que promoveu garantias de participação política e de livre divulgação de ideias⁹.

JK liderou um programa de incremento produtivo e realizou importações sem abertura cambial, ao desburocratizar e desonerar as importações de bens de capital, como incentivo à industrialização de base metal-mecânica, movida à energia elétrica e derivados de petróleo. Nestes anos, foi dada continuidade e ampliação de um aspecto fundamental da economia: a infraestrutura de transportes e energias – que já vinha sendo priorizada desde a década de 1930 por Vargas.

O Governo JK se beneficiou dos resultados dos governos varguistas, porque “a exportação das multinacionais de seus países de origem em direção à periferia capitalista desbloqueou a questão do financiamento” (OLIVEIRA, 2018, p. 48). Ao aprofundar a

⁹ Com duas importantes exceções foram: ilegalidade do PCB e a ingerência do judiciário sobre o direito de greve

importância do Estado como unidade-chave do sistema social em associação com as grandes empresas de capital nacional e internacional (estas últimas crescendo em relevância).

Note-se que as multinacionais se tornam ainda mais medulares para atualizações tecnológicas e organizacionais. Ao atentar para o que ocorreu na dinâmica Nordeste (as relações entre a indústria e a estrutura social camponesa-agrária) em relação ao Sudeste, cuja industrialização superou a participação do campo no PIB.

O desenvolvimentismo e a “marcha para o Oeste” iniciaram uma revolução na geografia agrária e na agricultura brasileiras. Para Oliveira (2018, p 49), sem qualquer inovação social relevante, “Kubitschek deixou intocada a velha estrutura agrária, já em débâcle, pressionada pela demanda industrial, pela migração campo-cidade e pelas urgentes necessidades de alimento nas metrópoles povoadas por nova massa de trabalhadores”.

A reestruturação produtiva promovida nesse período seguiu o padrão taylorista e fordista de gerir a produção, enquanto se praticava fracamente a mediação fordista¹⁰. O Investimento Externo Direto (IED) das multinacionais em suas plantas e o financiamento público para a diversificação econômica, propiciaram a dinamização da indústria de bens de consumo duráveis – tendo as montadoras de veículos e as fábricas de eletrodomésticos assumido a vanguarda do processo. De acordo com Oliveira (2018, p. 106), ocorreu “um crescimento acelerado da capacidade produtiva, um salto qualitativo com respeito à tecnologia vinculada à Segunda Revolução Industrial, à organização industrial”.

E com isso, além das profissões vinculadas ao trabalho industrial, observou-se a complexificação do trabalho, com profissões urbanas e assalariadas ligadas à administração, engenharia, direito e outras ocupações típicas de trabalhadores de classe média. A partir desse momento, desenvolveram-se ainda mais no mercado interno, novas classes assalariadas e, notadamente, uma nova classe operária com potencial contestatório e capaz de impulsionar a democracia político-social no país. Surgiu uma nova sociabilidade do trabalho e do capital, capaz de ir além dos preconceitos tradicionais e regionais, deslocando as contradições sociais. Dentre a classe detentora do capital, as grandes mudanças e a mediação do Estado:

A **burguesia nacional**, cuja liderança era incontestada, viu-se substituída nos setores motores pelo capital internacional e pelo capital estatal. O **capital estrangeiro** transitou dos serviços de transporte, ferrovias, portos, energia elétrica, telefonia, gás, para a indústria manufatureira, e as **empresas do Estado** ocuparam lugares-chave na produção de bens intermediários – petróleo, ferro, aço, álcalis, energia -, além de serviços que antes eram de propriedade estrangeira. A mudança nas bases da propriedade foi radical e repercutiria, inevitavelmente, nas estruturas políticas. Uma destruição criadora, de proporções quase incalculáveis, mas sempre incompleta, pois

¹⁰ Braga (2014) caracteriza o processo econômico desta época como “fordismo periférico”.

mantinha, junto com as novas forças produtivas, uma combinação arcaico-moderna *sui generis*. (OLIVEIRA, 2018, p. 51-52, grifos meus)

O Golpe Civil-militar de 1964 adveio da incompatibilidade entre as instituições e arranjos políticos e a aceleração vertiginosa da produção. O abandono da burguesia brasileira por qualquer perspectiva de aliança com as classes populares, ou melhor, aliança populista, tinha como opção a aliança com o capital estrangeiro.

E a vertigem não havia terminado. O conluio militar de 1964 deu o *coupe de grâce* num sistema político cujas rachaduras, produzidas não pela estagnação, mas pelos “cinquenta anos em cinco”, eram visíveis e grotescas. O tripé “populista” que sustentou o regime de 1930, com os sindicatos tutelados atuando como correia de transmissão do Estado, as frações burguesas industrialistas e uma vasta classe latifundiária que se manteve neutra enquanto o estatuto da propriedade agrária ficou intocado, havia sofrido um forte abalo. (OLIVEIRA, 2018, p. 56-57)

Tragédia e farsa são aspectos da tradição golpista da burguesia brasileira, que se repetem em diferentes momentos de nossa história. O recurso a centralização excessiva de poderes e o silenciamento das vozes dissonantes são traços típicos daqueles segmentos incapazes de galgar hegemonia, pois esta depende de concessões e diálogos para os quais nunca estiveram dispostos. Como explicou Fernandes (1986, p. 14): a “modernização comandada por elites que controlam ou tomam o poder e se aliam como imperialismo, dissocia a mudança social da revolução”. As classes trabalhadoras e oprimidas brasileiras foram se construindo e se reconhecendo enquanto tal, em ação e na luta por sua humanidade, na autodefesa e no ataque às condições sociais de produção e de reprodução que aviltam as suas existências. A presente tese não é adepta a versão da história, segundo a qual, os trabalhadores observavam ou eram facilmente manipulados. Entende-se que nos enfrentamentos reais entre classes e frações de classes, houve sempre um posicionamento mediado pelas condições concretas de organização de cada ator coletivo envolvido.

Para as classes possuidoras locais, qualquer movimento de contestação ou reivindicação (ainda que dentro da ordem) assume caráter potencialmente explosivo, porque no pacto que firmaram com os latifundiários e as burguesias dos países capitalisticamente desenvolvidos, importa a superexploração dos trabalhadores brasileiros, em benefício de suas próprias margens de lucros. Manter taxas de exploração de uma forma que inviabiliza o consenso de amplos setores da sociedade requer como decorrência um manejo autoritário e autocrático do poder. Não por acaso, o “desenvolvimento com segurança” é uma feição perene do capitalismo à brasileira. É por isso, que “desde os seus primórdios, as hostes proletárias empenharam-se a fundo na revolução democrática, que nunca se incluía entre as bandeiras “sérias” da burguesia” (FERNANDES, 1986, p. 45). Por isso, na sequência, serão abordados alguns conceitos para

entendimento de diferentes conjunturas políticas, centralmente pela análise das relações de poder entre as classes.

1.2. Apontamentos para entender a singularidade do Estado brasileiro

As formas pelas quais o país ingressou na ‘ordem social competitiva’, revelam a coexistência de formas pré-capitalistas e capitalistas de produção, configurando uma participação subalterna no capitalismo. Calcada em formas modernas e arcaicas de extração do sobretrabalho, a produção capitalista no Brasil deixou de incorporar os trabalhadores egressos do escravismo pelo assalariamento, dando lugar a combinação de diversificadas formas de precarização do trabalho – inclusive nos setores que tiveram acesso ao mercado formal de emprego.

Se é certo que havia a dinâmica da mercantilização da força de trabalho, a extração de mais-valia, a competição mercantil etc. não se devem deixar escapar as singularidades da transformação capitalista e da dominação burguesa em nossas terras: a autocracia burguesa que conduz um capitalismo selvagem e dependente, para dar conta da “apropriação dual do excedente econômico”, entendendo que se criaram e se recriam “requisitos sociais e políticos da transformação capitalista e da dominação burguesa que não encontram contrapartida no desenvolvimento capitalista das nações centrais e hegemônicas” (FERNANDES, 2006, p. 341).

O negro não foi integrado a ordem social capitalista, teve que competir em condições desiguais com não-negros brasileiros e imigrantes, fato cuja violência obrigava negros escravizados e seus descendentes a lutar por sobrevivência e a se sujeitar a formas ainda mais dramáticas de exploração.

O que importa assinalar, nesta discussão, é que o mercado de trabalho não funciona universalmente segundo os requisitos de uma economia capitalista competitiva integrada. Por isso, ele não inclui como regra, a reposição do trabalhador no cálculo do valor do trabalho [...] Ao que parece, a explicação do fenômeno acha-se na sobrevivência, em bloco, de amplos setores em que prevalecem economias de subsistência e formas extracapitalistas de mercantilização do trabalho. (FERNANDES, 1968, p. 48)

Os progressos na produção, nas técnicas e na economia não foram acompanhados do desenvolvimento de instituições e práticas políticas condizentes com a ‘etapa’ capitalista. A imbricação do atraso e do moderno – como veremos adiante –, cria uma “modernização conservadora”, pela qual as oligarquias se juntaram às novas frações de classe dos industriais formando uma plutocracia que se vale do Estado, de maneira egoística e prepotente, rechaçando por diversas vias a participação popular.

Foram utilizadas marcas sociais negativas, com viés extraeconômico de subalternização, pelas quais ex-escravos e trabalhadores aparentemente livres se equivaliam como não-humanos. (FERNANDES, 2009). Temos “mercados de trabalho” altamente polarizados, nos quais expropriação e exploração de mais-valia se combinam, possibilitando acumulações aceleradas de capital nos setores primários e terciários da economia. As conquistas de direitos trabalhistas nos centros urbano-industriais não se expandiram para as zonas agrárias, nem se universalizaram no setor secundário.

Então, a informalidade – ou precariedade – é um mecanismo estruturante da hiperconcentração de poder, além de acentuar aspectos do desenvolvimento desigual e combinado também nas relações campo-cidade. As implicações do não estabelecimento do trabalho livre para as relações socioeconômicas “truncaram” aspectos civilizacionais próprios da modernidade. A classe dominante nativa mantém seu quinhão às custas da superexploração do trabalho vivo e da degradação ambiental.

A política dos “de baixo” se fez dentro das condições concretas, das ferramentas, das alianças e das organizações políticas disponíveis na forma peculiar de evolução do trabalho, que não havia assegurado aos trabalhadores não-proprietários o reconhecimento de sua humanidade.

O que a literatura consultada classifica como “modernização conservadora” processou uma série de mudanças econômicas e institucionais, que dinamizaram o capitalismo da década de 1930 a 1980, com a dominação política sendo exercida por mecanismos autoritários. Nesse bojo foram estabelecidas as bases para investimentos produtivos estatais e privados, bem como tentativas de inclusão de parcelas dos trabalhadores nos circuitos de emprego, renda e consumo. Entretanto, o período que coincide com a redemocratização política e a proeminência de formas menos brutalizadas de poder é marcado por uma contrarreforma do Estado, vinculada a manutenção do fundo público como pressuposto do capital, a reestruturação produtiva inspirada no Toyotismo e as políticas neoliberais – voltadas para as garantias do capital financeiro, notadamente improdutivo (BEHRING, 2008).

Posto isto, serão analisadas as maneiras pelas quais se administrava a produção sob o taylorismo-fordismo e na acumulação flexível que foram e são praticados no Brasil. Com a primeira, se alcança a “subsunção real” ou “subsunção real-material” do trabalhador ao capital do trabalho ao capital, enquanto a segunda aprofunda tais aspectos, capturando a subjetividade dos trabalhadores – trata-se da “subsunção real-intelectual” (ALVES, 2010).

Com o taylorismo-fordismo, tarefas parciais e parcelares executadas em sequência (sem necessidade das qualificações do trabalho artesanal) possibilitaram aumento da produtividade,

tendo a gestão dos produtos ocasionado uma racionalidade voltada para produzir, além de trabalhadores, cidadãos consumidores, via financiamento e salários indiretos – mormente, nos países capitalisticamente desenvolvidos. Diante da crise de superprodução da década de 1970, era necessário passar de uma produção de escala a uma produção de escopo, flexível e focada nas demandas nas condições de consumo de mercados cada vez mais restritos, minorando a redução das margens de lucros das empresas.

Para assegurar a produção enxuta (*lean production*), foram essenciais inovações no controle do elemento vivo da produção. Isto se deu com a superação dialética dos aspectos constitutivos das técnicas advindas do taylorismo (separação entre concepção, gerência, controle e execução de tarefas) e do fordismo (desconcentração do trabalhador e da indústria, produção em massa, jornada de trabalho de 8 horas diárias e regulação salarial para estimular o consumo em massa).

Considerando abrangência e profundidade temática das teorias da política e do Estado, bem como o recorte da presente tese, principalmente nos aspectos relativos à formação social brasileira, optou-se por sistematizar contribuições de Antonio Gramsci e de Nicos Poulantzas.

De Gramsci, é tomada centralmente a importância sobre os graus de organização da atividade produtiva e das relações entre sociedade civil e sociedade política – do Bloco Histórico: a “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2007, p. 26), porque nessa concepção de Estado estão inclusas a criação e a manutenção de determinado tipo de civilização, difundindo e elaborando os meios necessários para resultados eficazes através da economia, do direito e da política¹¹.

O Estado organiza, racionaliza e propicia as formas de produção, circulação e consumo de mercadorias. A sociedade política viabiliza e condiciona um certo modo de vida – seja por ação ou por omissão – nos âmbitos econômicos, jurídicos e normativos da vida social. Esta totalidade articula os empreendimentos econômicos, as organizações da sociedade civil e do próprio aparelho de Estado (*stricto sensu*). Existe, portanto, uma unidade dialética entre produção econômica, sociedade civil e poder governamental.

Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial a sua concepção estatal e a “valorização” do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como

¹¹ Para Gramsci (2007, p. 28): “Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica”.

necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas. (GRAMSCI, 2011, p. 295).

Em “*O Estado, o Poder, o Socialismo*”, Poulantzas (1980) atribui ao Estado características de produto, e, também, de formador das relações de classe. Por isso, as lutas sociais sempre deteriam primazia sobre as instituições, às atravessando e podendo inclusive ultrapassá-las através do próprio Estado que está presente organicamente na geração dos poderes de classe: na relação poder/aparelhos (mais especificamente nas mediações dos confrontos nos aparelhos de Estado), é a luta das classes que detém o papel fundamental, porque elas advêm das relações de exploração econômica e de domínio/subordinação político-ideológica.

Assim, a estrutura material do Estado em sua relação com as relações de produção, sua organização hierárquica-burocrática, reprodução em seu seio da divisão social do trabalho, traduzem a presença específica, em sua estrutura, das classes dominadas e sua luta. Elas não têm por simples objetivo afrontar, cara a cara, as classes dominadas, mas manter e reproduzir no seio do Estado a relação dominação-subordinação: o inimigo de classe está sempre no Estado (POULANTZAS, 1980, 162-163).

Analisar o Estado como condensação de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégico, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que, ao mesmo tempo, se articulam e apresentam contradições e decalcagens uns com os outros.

O Estado, não mais que os outros dispositivos de poder, não se choca com limites num exterior radical: e isso não porque ele seja uma entidade onipotente frente a um nada exterior, mas porque ele comporta inscritos desde então em sua materialidade, os limites, internos a seu campo, impostos pelas lutas dos dominados [...] não se consegue estar imune ao poder pelo simples fato de ficar fora do Estado. (POULANTZAS, 1980, 168 *passim* 174)

O poder, na visão de Poulantzas, é o nome que se dá a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade. Antes de apresentar as chaves de interpretação de Gramsci e Poulantzas, convém retomar muito sinteticamente ideias de Marx, Engels, Lenin e Trotsky.

1.2.1. Fundamentos marxistas para análise da Política e do Estado

Em seus estudos, Marx e Engels afirmavam no século XIX que a política tinha raízes nas condições materiais de existência. Estes pensadores se dedicaram majoritariamente à economia política, legando elementos para entendermos e produzirmos uma teoria da política, por conseguinte, do Estado. Dentre essas contribuições, temos que o Estado expressa as relações sociais de produção (sociedade civil), cujos interesses corporifica ao estruturar e ser condicionado pelo grau de desenvolvimento econômico e das classes que constitui. Portanto, ao institucionalizar sua dominação pela política, pelo direito e pela coerção, a classe proprietária

já demonstra um potencial de liderança do conjunto das classes, exercendo um papel ideopolítico (MARX; ENGELS, 2008; MARX, 2002; MARX, 2005; MARX; ENGELS, 2010).

Nos fundamentos do materialismo histórico e dialético, a sociedade civil é estrutura, “abrange toda troca material dos indivíduos dentro de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas” (MARX; ENGELS, 2010, p. 63). Essas trocas materiais precisam de um Estado que a represente no plano internacional. Apontaram que o Estado é a confissão dos antagonismos irreconciliáveis entre as classes fundamentais (proprietários e não-proprietários), embora requeira uma aparência de neutralidade para mediação de suas contradições. Por esse motivo, ter que aparecer como expressão de uma vontade geral, como entidade abstrata, acima e fora dos conflitos que lhe dão origem. Para isso, invoca o pertencimento e a igualdade dos cidadãos frente à lei através da centralização burocrática e repressiva (Forças Armadas e polícia) em segmentos sociais “separados” da população. Enquanto em última instância o direito, a política e a força eram as maneiras encontradas para a gestão dos negócios comuns da burguesia na etapa de um capitalismo ainda competitivo de mercado.

Décadas mais tarde, Lênin (2007), a partir de um processo revolucionário em construção, avançou nas caracterizações do Estado e na necessidade da tomada do poder pela classe trabalhadora, pensando se o movimento revolucionário deveria ocupar ou destruir a aparelhagem estatal em seus três elementos constitutivos – a) exército permanente apartado do povo, b) burocracia e c) polícia. A república parlamentar era vista como o melhor invólucro da dominação burguesa e perpetuação do capitalismo. Para ele, a democracia burguesa é uma forma de ditadura sobre a maioria, sendo assim, na revolução da qual participou, tentou reorganizar o poder em torno de conselhos e comissões populares e do Partido, mantendo as funções administrativas, bancárias e econômicas do Estado.

Ainda que não estivessem nitidamente delineadas as formas de convencimento levadas a cabo pela burguesia, as indicações de Lênin (2007), Trotsky (2000) e a Revolução Bolchevique se preocupavam em instituir um poder popular (a “ditadura do proletariado”), mediante um processo de direção, disciplina, educação e organização do/pelo proletariado. Avalizando os usos da coerção e da persuasão contra as classes possuidoras da cidade e do campo, no interesse dos direitos da maioria da população, visto que, o fim da dominação é o mesmo princípio da democracia. As relações de Estado não ocorrem de forma neutra, pelo contrário, a aparelhagem estatal é o lócus do poder de classe e impede/dificulta as lutas das classes subalternas pelo acesso aos frutos do trabalho social.

Importa salientar que Trotsky e Lênin já entendiam que nas sociedades de tipo oriental, a sociedade civil era desarticulada e gelatinosa, propiciando aos poderes estatais condições mais próximas ao despotismo. Todavia, eles não tinham a materialidade histórica da sociedade ocidental. É neste e noutros aspectos que as contribuições de Antonio Gramsci são fundamentais para uma distinção geral e para entender a especificidade da relação entre Estado e a sociedade civil.

1.2.2. Notas sobre Estado em Antonio Gramsci

Tendo como base as elaborações de Engels, Marx, Lenin e Trotsky, bem como das experiências do movimento operário internacional e italiano, Gramsci sistematizou a ciência marxista da ação política. Partindo do entendimento de que a política é uma atividade central e mediadora das relações na sociedade, priorizou o enfoque sobre o Estado e sobre a estratégia socialista, nos quais colocou em relevo o elemento hegemônico, através do qual a burguesia “justifica” e mantém sua dominação, ao mesmo tempo em que procura gerar o consentimento ativo ou passivo das demais classes sociais.

Entre a estrutura econômica e o Estado com a sua legislação e a sua coerção, está a sociedade civil, e esta deve ser radical e concretamente transformada não apenas na letra da lei e nos livros dos cientistas; o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica, mas é preciso que o Estado “queira” fazer isto, isto é, que o Estado seja dirigido pelos representantes da modificação ocorrida na estrutura econômica. Esperar que, através da propaganda e da persuasão, a sociedade civil se adapte à nova estrutura, que o velho *homo oeconomicus* desapareça sem ser sepultado com todas as honras que merece, é uma nova forma de retórica econômica, uma nova forma de moralismo econômico vazio e inconsequente. (GRAMSCI, 2011, p. 324, itálicos no original)

A análise de Gramsci recupera pressupostos contidos em “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 2010): às ideias dominantes em cada período histórico correspondem às ideias das classes dominantes; os poderes materiais e intelectuais tendem a convergir, então, é a consciência e a ideologia que garantem a obtenção do consentimento, sem o qual o uso da força teria que ser direto e permanente. Caracterizou as relações sociais e políticas de poder após a década de 1870: estava ocorrendo um processo de grandes dimensões através do qual a burguesia procurava (e precisava) exercer a sua dominação também pelo convencimento das classes subalternas (a partir da conquista de espaços na sociedade civil) de que seu modo vida é o único viável, legitimando e naturalizando as relações sociais capitalistas.

O conceito de estrutura no campo do materialismo histórico-dialético marxista, como já fora visto em Kosik (1986) relacionado à economia, diz respeito à totalidade das relações econômico-sociais em que sujeitos e classes atuam. Por isso, a subjetividade ganha novo

significado, uma vez que, se entende como condicionada, como parte da dinâmica do grupo e da totalidade concreta. O poder de decisão sobre a utilização de recursos disponíveis está, de antemão, assegurado pelas relações sociais de produção sancionadas pela sociedade política (Estado). Para que as trocas mercantis possam ocorrer, a sociedade política interfere em múltiplos problemas, tais como os serviços públicos e coletivos que devem ser ofertados, como elementos de reprodução das condições de produção econômica.

A dominação exercida desde o controle das relações sociais de produção tinha que encontrar uma contrapartida na superestrutura política, administrativa e jurídica da sociedade – para fins do exercício da direção moral e intelectual do conjunto da população, bem como do uso legítimo e exclusivo da violência. Observe-se que foi Gramsci o primeiro a atribuir a sociedade civil o caráter superestrutural:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto dos organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político (GRAMSCI, 2010, p. 20-21)

A conquista e a conservação do consentimento (ativo ou passivo) é uma das formas de condução da sociedade que tem dois significados principais: por um lado como articulação das visões de mundo e dos interesses dos grupos aliados pela fração dirigente e, por outro, relação repleta de contradições e conflitos com as classes subalternas. Ao apontarmos para essa inovação, percebemos também, que isso implicou em uma dedicação especial a política e a ciência política enquanto ciência autônoma. Não sendo fortuito o tempo dedicado por ele ao estudo da obra de Maquiavel¹².

Em Gramsci, a sociedade civil – enquanto superestrutura – é o aspecto dinâmico das relações societais. Nas sociedades ocidentais¹³, ocorria uma relação mais equilibrada entre sociedade civil e sociedade política, o que trazia diferenças fundamentais para o exercício do poder e as estratégias revolucionárias. No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre ambos uma justa relação e, ao oscilar o Estado,

¹² “§10. [...]tratar-se-á, portanto, de estabelecer a posição dialética da atividade política (e da ciência correspondente) enquanto determinado grau superestrutural: poder-se-á dizer, como primeira referência e aproximação, que a atividade política é precisamente o primeiro momento ou primeiro grau, o momento no qual a superestrutura está ainda na fase imediata de mera afirmação voluntária, indistinta e elementar” (GRAMSCI, 2007, p. 26).

¹³ Gramsci (2007, p. 121) anotou que a ordem no ocidente se apoia no tripé: espírito crítico, espírito científico e espírito capitalista. Nos parece que estas anotações fazem referência a secularização, a inovação e a industrialização mais avançadas que nos países politicamente tidos como orientais.

podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional (GRAMSCI, 2007).

A luta por assumir a direção moral e intelectual na sociedade civil (e quiçá em setores da sociedade política), ou seja, a “guerra de posição” (“guerra manobrada”) é condição necessária para que a “guerra de movimento” (“guerra frontal”) tenha êxito. Dito de outra forma: a tomada ou derrubada do Estado burguês não é suficiente, o que se propõe é a construção de um novo sistema de valores sustentado por uma concepção ético-política de vida em sociedade.

É pela combinação de elementos de persuasão com outros de força que a hegemonia burguesa se propaga e se estabiliza. Neste processo, a atuação do aparelho estatal é de extrema importância para criar as condições estruturais e sociais que possibilitem que a racionalização do processo produtivo se difunda pela população. O alargamento da participação política das classes subalternas, como estratégia educadora para impor aos movimentos radicais o horizonte da redução das desigualdades e da garantia de direitos nos marcos da sociabilidade do capital, procurando evitar a adesão do proletariado ao projeto socialista foi uma estratégia, ou melhor, um arranjo fordista tido como Estado de Bem-Estar-Social.

Nos âmbitos da produção e da reprodução social da vida material, a intervenção do Estado é condição *sine quo no* para que se produzam as mercadorias e se organize o mercado interno e a exploração dos trabalhadores. O Estado-hegemonia-consciência moral deve ser estudado para além de seus aspectos formais, porque em momentos de crise ou de revoluções (mas não apenas neles): “pois pode realmente ocorrer que a direção política e moral do país, em um determinado período de dificuldades, não seja exercida pelo governo legal, mas por uma organização “privada” e até mesmo por um partido revolucionário” (GRAMSCI, 2011, p. 295).

Como as forças sociais são forjadas por suas ligações com a propriedade e a estrutura produtiva, cada classe “é o que é”, portanto um dado objetivo da realidade¹⁴. Gramsci (2007, p. 36-46) indicou que as relações de forças políticas dependem dos graus de consciência, organização, homogeneidade e participação. Para ele, o primeiro momento é o econômico-corporativo, no qual os indivíduos se organizam por interesses de grupo por questões mais objetivas e imediatas; o momento seguinte parte dos interesses econômicos, mas já se vislumbra

¹⁴ Todavia, há de se notar que a predominância dos aspectos político-ideológicos faz com que o processo seja atravessado pelas forças políticas.

o pertencimento a uma classe ou grupo social e, portanto, a necessidade de articular seus objetivos com a luta social na esfera da sociedade política, se dispondo a perseguir mudanças dentro das condições existentes; um terceiro momento é o da superação dos interesses corporativos, políticos e econômicos, agregando finalidades morais e intelectuais para as lutas travadas “num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (GRAMSCI, 2007, p. 41)¹⁵.

É por isso que Gramsci vê como importante a atuação dos partidos políticos ideológicos (cuja efetividade está em representar os projetos imediatos e mediatos de uma classe ou fração de classe), posto que neles se experimenta uma unidade moral e intelectual. Ademais, cada partido ideológico pode articular seus interesses com os de outras classes e/ou frações de classes nos planos conjunturais¹⁶.

Apreendemos que nas sociedades nas quais há o florescimento de organismos na sociedade civil em condições de equilibrar o poderio emanado do Estado - isto é, nas sociedades ocidentais. Ainda assim, verifica-se a ampliação do Estado no âmbito do desenvolvimento de uma burocracia civil e militar. Portanto, na configuração dos Estados democráticos da atualidade as complexas relações atinentes à condução moral e intelectual se revestem de legitimidade e de coerção no intuito de assegurar a hegemonia.

Vale lembrar que, a “teoria das superestruturas é a tradução da concepção subjetiva da realidade em termos de historicismo realista”, portanto “a filosofia da práxis concebe a realidade das relações humanas de conhecimento como elemento de “hegemonia” política” (GRAMSCI, 2011, p. 315). Condições objetivas que devem ser conhecidas para que se tracem planos de ações concretas. A formação do homem coletivo na sociedade civil e pela sociedade política, para um certo conformismo social é notável, e, se dá desde as maneiras pelas quais se alimenta, habita etc. até as formas de sentir e atuar. A arte da grande política, inclui também a

¹⁵ Catarse é movimento objetivo-subjetivo, isto é, da necessidade para a liberdade: “O termo “catarse”. Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, 2011, p. 314-315).

¹⁶ Na opção assumida por Gramsci, busca-se conduzir o homem simples a uma concepção de vida superior através do contato com os intelectuais, de modo a “forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 103). Tem-se como corolário a necessidade de formação de uma camada de pessoas “especializadas” para contribuir com a unidade da teoria e da prática do grupo do qual participa: para ele a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 2011, p. 103).

tarefa educativa e formativa do Estado “cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção” (GRAMSCI, 2007, p. 23).

Não obstante, os meios pelos quais se dá a condução moral e intelectual da população é o que permite identificar as melhores táticas, com vistas ao estabelecimento de uma outra hegemonia desde a sociedade civil para que a ocupação de espaços na sociedade política seja, efetivamente, um ponto de apoio e acúmulo de forças de outros projetos. A este respeito, sublinhamos que:

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra etc. (GRAMSCI, 2007, p. 24)

A unidade dialética entre estrutura e superestrutura expressa na unidade dos distintos e dos contrários nas quais as lutas sociais elaboram e modificam e/ou conservam o Bloco Histórico necessário a produção e a reprodução social da vida material e materializada em relações conduzidas pelo Estado.

§11. [...] Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O Estado, também neste campo, é instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é “possível”, a “ação ou a omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. (GRAMSCI, 2007, p. 28, grifos meus)

Os mecanismos de coerção (Estado-força) também devem ser compreendidos como dimensão dos caminhos pelos quais se alcança a hegemonia na sociedade civil – nexos entre economia e política, uma vez que, a cultura também é uma dimensão essencial da história. Então, os confrontos entre as forças sociais e políticas em uma conjuntura particular não estão definidos a priori, entre conservação e mudança, tese e antítese, o que advém é uma síntese que se forja no movimento do real. Em diferentes ocasiões, as lutas das classes subalternas ameaçam aspectos importantes para a continuidade do poder das classes dominantes e dirigentes que, no decorrer do conflito acionam mecanismos de “revolução-restauração” (ou “revolução passiva”) pelos quais conservam aquilo que é fundamental e aceitam – ou são impelidas a aceitar – algumas das reivindicações das classes subalternas em nome da manutenção de um certo

equilíbrio nas relações de forças¹⁷. Nesse fenômeno se mantém o “sistema hegemônico e as forças de coerção militar e civil à disposição das classes dirigentes tradicionais” (GRAMSCI, 2011, p. 299-300).

Para tanto, os nexos entre economia, sociedade civil e sociedade política têm o Estado como um conjunto de relações e instituições que adequa a população e suas condições de vida, expressando uma situação econômica e atuando sobre ela. Quando identificados problemas no âmbito da produção-reprodução, a burguesia e o Estado agem implantando soluções que semeiam novas crises: a queda tendencial da taxa de lucro é combatida pela conjugação de rearranjos produtivos e políticos – no caso da época pela produção taylorista com a mediação fordista.

Então, frações burguesas atuam para conter o novo, cooptando e/ou derrotando as outras classes, mesmo na ausência (ou na debilidade) de iniciativas políticas das classes subalternas, quando ocorrem crises econômicas e/ou políticas e ainda para evitá-las, são acionados mecanismos de tipo “revolução-restauração” (ou “revolução passiva”). Através da “revolução sem revolução” tentou-se impedir o avanço de forças subversivas, atendendo parcialmente a reivindicações e necessidades de outros grupos. Em uma era que é de guerras de posições, a classe dominante precisa se mostrar cada vez mais dirigente na sociedade civil, fortalecendo suas “trincheiras” e “casamatas”: tem que compartilhar sua visão de mundo, sem deixar de fragmentar as classes antagônicas, dificultando o máximo possível sua organização autônoma, a formação de seus intelectuais etc.

Também por isso, a classe dominante deve elaborar e recrutar elementos ativos, inclusive os formados por seus rivais, para criar amplas camadas de intelectuais que lhe facilitem a direção ético-política. O “transformismo” é parte da incorporação de intelectuais de outras classes aos processos de condução ideopolíticas, necessário tanto ao exercício do poder, quanto das possibilidades das classes subalternas forjarem seus próprios meios de geração da nova sociedade, sem energias para promover uma reforma das consciências¹⁸.

¹⁷ As revoluções passivas podem ser interpretadas como “corrosões reformistas”, posto que é no momento da luta, dos confrontos entre as classes fundamentais que as classes tradicionais tentam evitar que as forças nacionais-populares elaborem, unifiquem e se alinhem desagregando o sistema vigente para erigir outro Bloco Histórico (GRAMSCI, 2011, p. 298).

¹⁸ Em chave de leitura dialética, observa-se que a história incorpora conservação e inovação, dos quais advêm uma síntese na prática social. A partir desta constatação, interpretamos e atuamos sobre a história cientes de que, as forças criativas não se processam em abstrato, pelo contrário, tendem a incorporar elementos do passado e do presente.

1.2.3. Poulantzas e o Estado como relação

Nico Poulantzas traz aspectos da compreensão do Estado *stricto sensu*, nos quais a luta das classes e frações de classe se efetiva, também no interior da aparelhagem estatal. Embora tenha sido o primeiro a efetivar análises sobre o Estado inspiradas pelas indicações de Althusser, a diferença reside na centralidade das classes sociais e da política, que tem mais importância que a “teoria marxista como um todo”. Por isso, priorizou estudos sobre a natureza da luta de classes e as formas pelas quais o Estado incide e é atravessado pelas mesmas, sendo, portanto, estruturante e estruturado por conflitos.

A aparente neutralidade do aparelho estatal oculta a dominação político-jurídica entre as frações de ambas as classes fundamentais, uma vez que nele se realizam a dominação do conjunto da burguesia naquilo que é essencial: o bloco no poder tem de unificar os interesses gerais dos detentores do capital. A autonomia relativa do Estado se deve ao fato de ser ele um produto e um modelador da luta de classes na sociedade civil, mediante o poder que é simultaneamente econômico e político.

O Estado é imprescindível nas relações de produção e na delimitação da reprodução das classes sociais, porque não se limita ao exercício de repressão física organizada e da ideologia dominante: seus aparelhos deslocam as lutas pelo controle da produção para as dimensões político-jurídicas, através da representação dos conflitos entre as classes. Não obstante, o fato de a dinâmica das relações de produção e reprodução alterarem conjuntamente suas atribuições¹⁹. Em Poulantzas (1980) temos os argumentos que indicam que é possível distinguir os aparelhos de Estado por suas atribuições (repressivas ou ideológicas): uns são parte do Estado – como as escolas, poder judiciário, segurança pública etc.; outros são diretamente ligados a ele, conservando uma aparência jurídica privada (igrejas, meios de comunicação etc.). Isto é, existem aparelhos cuja função predominante é a repressão, e, outros que primam pelo caráter político-ideológico.

Os aparelhos de Estado coesionam a classe dominante ao concentrar os poderes, que reproduzem as relações sociais de classe por intermédio da incorporação de relações políticas e ideológicas materializadas nas próprias instituições estatais – atravessadas pelas participações conquistadas pelas classes desde seus papéis no mundo da produção material²⁰. A separação

¹⁹ Como nos casos de ditaduras militares, nos quais se observa que as forças armadas assumem funções diretamente político-organizativas.

²⁰ No estágio de capitalismo concorrencial de mercado, o Estado gere as condições para produção e reprodução social da vida material, enquanto no capitalismo monopolista passa a atuar, também, diretamente na produção, ocasionando mais focos de conflitos políticos.

dialética entre a propriedade (econômico) e o político (sufrágio) traslada os combates pela socialização da produção da esfera econômica para a esfera político-jurídica, daí o reforço da autonomia relativa pela qual o Estado aparenta representar os interesses e as necessidades gerais. Assim sendo, os aparelhos estatais condensam as relações de forças a cada momento histórico concreto, conformando um “bloco no poder” que combate para subordinar, cooptar e dividir as demais classes e frações de classes.

Para o escopo desta tese, são absolutamente necessários os apontamentos de Poulantzas (1980) sobre a “separação” das esferas econômicas e políticas do Estado em: a) divisão entre trabalho manual e intelectual; b) a individualização; c) o direito, e; d) a nação. As quais serão abordadas brevemente a seguir.

É no Estado moderno que os vínculos entre trabalho intelectual e dominação política são levados a cabo, estando ligado precisamente à separação relativa do político e do econômico; a toda uma reorganização de seus espaços e respectivos campos, implicada na total espoliação do trabalhador direto do controle das relações de produção. Neste sentido, importa perceber como as instituições atuam na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, posto que, guardam relações com a expropriação do saber, o domínio do conhecimento científico e a inversão deste em tecnologias²¹. Para a aparelhagem estatal, a ciência é uma das fontes de renovação de soberania, por lhe garantir a organização da classe que domina e regula ativamente as formações sociais. A ossatura organizacional do próprio Estado monopoliza o conhecimento (seus discursos, rituais e oferta), e materializa a subjugação do fazer ao saber que requer a instituição de uma burocracia intelectual para seu funcionamento, intelectuais que formalmente distintos dela embora arregimentados pelo Estado, para legitimar suas ações.

A aparelhagem estatal processa formas específicas de relacionamentos pelas quais a classe subalterna segue afastada da tomada de decisões vitais. Ao tratar proprietários e não-proprietários dos meios de produção e circulação de mercadorias de forma individual, o capitalismo isola os sujeitos de suas classes – ao menos no plano aparente e discursivo – os

²¹ Pela explicação de Poulantzas (1980, p. 61-62): “[...] como Marx muito bem mostrou, há uma especificidade desta divisão no capitalismo, ligado à espoliação completa do trabalhador direto de seus meios de trabalho. O que tem efeito: a) a separação característica dos elementos intelectuais e do trabalho realizado pelo trabalhador direto, trabalho que, nesta distinção do trabalho intelectual (o saber) recobre assim a forma capitalista do trabalho manual; b) a separação da ciência do trabalho manual enquanto que, a “serviço do capital”, tende a tornar-se força produtiva direta; c) as relações particulares entre a ciência-saber e as relações ideológicas, ou seja, a ideologia dominante, não apenas no sentido de um saber mais “ideologizado” que antes, nem simplesmente no sentido de uma utilização político-ideológica do saber pelo poder (isso sempre aconteceu), mas no sentido de uma legitimação ideológica do poder instituído na modalidade técnica científica, ou seja, a legitimação de um poder como decorrente de uma prática científica racional; d) as relações orgânicas estabelecidas doravante entre o trabalho intelectual assim separado do trabalho manual e as relações de dominação políticas, em suma entre o saber e o poder capitalistas”.

reunificando jurídica e politicamente como membros do Estado-nação. O Estado reproduz as condições para a expropriação da mais-valia, opondo capitalistas (e seus gerentes) aos que vivem do próprio trabalho de maneira sofisticada. Em relação às classes dominantes, o Estado teria um papel principal de organização, ele representaria e organizaria o interesse político do bloco no poder a longo prazo, constituiria a unidade política das classes dominantes instaurando essas classes como classes também dirigentes.

Tanto a burguesia (através de seu bloco no poder), quanto à burocracia que lhe serve e a racionalidade que caracteriza a atuação do Estado expressam a correlação de forças entre as classes fundamentais e suas frações. Então, a ossatura do Estado é a materialização das contradições de uma formação social particular. Isso reforça a visão sobre o atravessamento das contradições na própria aparelhagem estatal, que pratica maneiras particulares de enfrentamentos entre classes e frações de classes nos diversos ramos da atividade do Estado, isto é, em seu próprio interior:

Dessa maneira é preciso abandonar definitivamente uma visão do Estado como um dispositivo unitário de alto a baixo, fundamentado numa repartição hierárquica homogênea dos centros do poder, em escala uniforme, a partir do ápice da pirâmide para a base [...] em suma, a política atual do Estado, é a resultante dessas contradições interestatais entre setores e aparelhos de Estado, e no seio de cada um deles (POULANTZAS, 1980, 152 *passim* 155).

A unidade-centralização do Estado, em favor atualmente do capital monopolista, se estabelece por um processo complexo: por transformações institucionais do Estado de tal forma que alguns centros de decisão, dispositivos e núcleos dominantes só podem ser permeáveis aos interesses monopolistas, instaurando centros de orientação da política do Estado e pontos de estrangulamento de medidas tomadas dentro do próprio Estado. Enquanto isso, a democracia representativa incorpora as classes populares em diferentes nichos – com seus interesses antagônicos e contraditórios – enfatizando e normalizando os direitos individuais²².

²² O autor detalha esse fenômeno na seguinte passagem: “[...] trata-se exatamente de: 1. Um mecanismo de seletividade estrutural da informação dada por uma parte de um aparelho e de medidas tomadas pelos outros. Seletividade implicada pela materialidade e história própria de cada aparelho (exército, aparelho escolar, magistratura, etc.) e pela representação específica em seu seio de tal ou qual interesse particular, em suma por seu lugar na configuração da relação de forças; 2. Um trabalho contraditório de decisões, mas também de “não” decisões por parte dos setores e segmentos do Estado. Essas não decisões, ou seja, um certo grau de ausência sistemática de ação do Estado, que não são um dado conjuntural, porém estão inseridas em sua estrutura contraditória e constituem uma das resultantes dessas contradições, são igualmente necessárias à unidade e à organização do bloco no poder assim como às medidas positivas que ele toma; 3. Uma determinação presente na ossatura organizacional de tal ou qual aparelho ou setor do Estado segundo sua materialidade própria e tais ou quais interesses que eles representam, prioridades, mas também contra prioridades. Ordem diferente, para cada aparelho e setor, rede ou patamar de cada um deles segundo seu lugar na configuração da relação de forças: séries de prioridades e contra prioridades contraditórias entre si; 4. Uma filtragem escalonada por cada ramo do aparelho, no processo de tomada de decisões, de medidas propostas pelos outros ou de execução efetiva, em suas diversas modalidades de medidas tomadas pelos outros. 5. Um conjunto de medidas pontuais, conflituais e compensatórias face aos problemas no momento” (POULANTZAS, 1980, p. 152-155).

As práticas estatais se dirigem a internalização dos valores burgueses pela classe trabalhadora, no sentido de garantir a legitimidade do monopólio da violência física e da acumulação. Tais práticas tentam homogeneizar os indivíduos singulares diante de um tratamento (pretensamente) igualitário do Estado-nação. Desloca, portanto, as lutas da dimensão da propriedade econômica para a representação política (o manejo do poder) no e pelo Estado. Portanto, uma vez separados e individualizados pela produção os membros da classe trabalhadora são alquipelizados e individualizados pelo Estado, que os reintegra como povo nação dentro de um quadro jurídico-normativo e cultural, cuja existência é condicionada pela própria luta de classes, ou seja, conforma as instituições e regras necessárias à reprodução do modo social de produção da existência.

Os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia burguesa ao estabelecer um jogo de compromissos provisórios entre o bloco no poder e as classes dominadas. As lutas populares, e, mais geralmente, os poderes ultrapassam e atravessam o Estado. Isto é uma decorrência dos combates entre as classes e intraclasses como representações das relações de forças, cujos desdobramentos se verificam na própria aparelhagem estatal. Neste sentido, observa-se que a hegemonia organizada pelo Estado opera na divisão e desorganização da classe trabalhadora, mediante: a incorporação, a subordinação e as alianças temporárias com as frações que interessam ao bloco no poder.

Sobre o poder político e as classes sociais, sublinhamos: o “lugar de cada classe, portanto, seu poder, é delimitado, ou seja, ao mesmo tempo designado e delimitado, pelo lugar de outras classes” (POULANTZAS, 1980, p. 168). O poder teria sempre um papel fundamental na sociedade burguesa: manter a exploração, a extração de mais-valia; distribuir as classes nos diversos aparelhos e dispositivos de poder, e não apenas no Estado; lugar que é essencial na organização dos aparelhos fora da aparelhagem estatal.

As frações da burguesia (instaladas na ossatura material do Estado) coordenam e centralizam o poder real, dispondo de mecanismo internos para realizar tanto a dominação, quanto a subordinação das massas populares. Nota-se que a presença de representantes e interesses das classes subalternas no seio do Estado ocorre de forma condicionada ou limitada, posto que não é suficiente per si para mudar o essencial.

Poulantzas (1980) também aborda uma categoria social que ele chama de “pessoal do Estado” (pessoas ligadas às burocracias estatais, administrativas, judiciárias, militares e policiais). Nas altas esferas desse pessoal estariam membros da classe burguesa e nas esferas intermediárias e subalternas estariam membros das camadas médias, o que é muito relevante, justamente pelo recrutamento de membros das subalternizadas na prestação de serviços

públicos, principalmente para o caso que é a educação, ainda que seja sinalizado o caráter limitado dessa presença. Para ele, a estratégia é a transformação do Estado em suas relações com as massas populares. Na ausência dessa transformação, esse novo pessoal certamente reproduziria as práticas decorrentes da estrutura do Estado.

Por fim, Poulantzas afirma que apenas essa concepção teórica do Estado capitalista pode explicar as formas diferenciais e as transformações deste Estado, porque pode articular os efeitos e as modificações das relações de produção/divisão social do trabalho e as mudanças nas lutas de classes. Somente quando se percebe a inserção da dominação política em seu arcabouço material, enquanto condensação de uma relação de força é que se pode romper com a formação dogmática de gênero “todo Estado capitalista é um Estado da burguesia” e compreender o complexo papel da luta política na reprodução histórica dessas relações. Disso decorrem duas conclusões.

A primeira diz respeito à especificidade pela qual se fixam e se reproduzem as relações de produção e suas transformações numa formação social concreta. Enquanto a segunda prima pela análise política das modificações das próprias classes e como estas se imprimem nas organizações dos aparelhos de Estado – em termos de autonomia relativa aos interesses das frações burguesas – na ossatura material e “na dominação de tal ou qual aparelho sobre os outros, nos deslocamentos dos limites entre aparelhos repressivos, ideológicos e econômicos, nas permutações nas diversas funções do Estado, na organização do pessoal do Estado” (POULANTZAS, 1980, p. 184)²³.

Na parte final deste capítulo, será dada sequência às análises procurando desvelar o real, o que impõe produzir verdade acerca do concreto com radicalidade e apreender aspectos, cada vez mais abrangentes, sobre relações entre estrutura econômico-social e a educação, bem como o papel do sistema educacional no bojo das relações sociais capitalistas atuais.

²³ Isto nos interessa, por ajudar a analisar como cada condensação da luta política demarca diferenças: “A) Entre as formas do Estado segundo os estágios e fases do capitalismo: Estado liberal do capitalismo mercantilista, Estado intervencionista do capitalismo monopolista-imperialista, Estado da fase atual do Capitalismo monopolista. B) Entre o Estado democrático-parlamentar e o Estado de exceção (fascismos, ditaduras militares, bonapartismos), segundo esses estágios ou fases. C) Entre as diversas formas deste Estado democrático-parlamentar (presidencialismo, parlamentarismo, etc.), e entre as diversas formas do Estado de exceção” (POULANTZAS, 1980, p. 184).

1.3. As relações entre Economia e Educação no capitalismo tardio

A produção de conhecimento – crítico ou conservador – reflete o mundo real e suas dinâmicas de criação e reiteração da sociabilidade. Sendo assim, a investigação sobre a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio exige que sejam aprendidos os condicionamentos estruturais e superestruturais da educação oferecida às atuais e futuras gerações de trabalhadores não-proprietários. Para além da crítica às ideologias fecundas do capital, cumpre, outrossim, reconhecer como pedagogias gestadas pelos trabalhadores em movimento, que orientam práticas emancipatórias cujas experimentações se pautam pela cooperação, o bem comum e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado em favor de produzir e reproduzir condições para a preservação da vida.

As lutas fundamentais sobre o modo de produção social da existência se dão no âmbito econômico e nas relações capital/trabalho, o que inclui as classes e as relações de forças entre elas pela disputa do poder. Tal esforço de síntese considera as contribuições de Frigotto (2006; 2003); Mészáros (2005), Saviani (2007) e Gramsci (2010; 2015), razão pela qual, as ideias aqui esposadas são uma sistematização dos elementos pertinentes a esta tese, que sem o objetivo de esgotar as contribuições, buscam dar urdidura ao estudo.

Considerando o monismo materialista, o “econômico” deixa de ser visto como fator para ser tratado como conjunto de relações sociais fundamentais, mediante as quais “o ser humano pelo trabalho produz as condições materiais de sua produção e reprodução como ser da natureza” (FRIGOTTO, 2015, p. 214). O trabalho passa a ser interpretado como atividade teórico-prática realizada para suprir as necessidades, e, a partir disso, é vislumbrada a esfera da liberdade, da escolha e da fruição, como entendia Marx.

Como no capitalismo monopolista, o Estado explora as classes subalternas reprimindo e conformando, enquanto também extrai mais-valia, é importante estar atento às dimensões que dizem respeito às separações entre mundo da produção (trabalho manual e intelectual), e mundo da cultura (reprodução), que geram outras contradições *per se*. Dentro desta compreensão, a educação é parte fundamental da e na luta de classes.

Observa-se que no modo de produção capitalista, o sistema educacional é improdutivo, porque produção, acumulação, concentração e centralização de capitais através da apropriação do trabalho produtivo se dão intensa e crescentemente pela incorporação de trabalho improdutivo, requerendo contraditoriamente a escola como mediação imprescindível para continuidade do modo social de produção da existência, assim, a desqualificação da escola é

uma decorrência das mediações que realiza no âmbito do próprio capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 2006).

A estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar não consiste apenas na negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora, senão também, da negação ao acesso do saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. A luta pela apropriação deste saber – enquanto um saber que não é por natureza propriedade da burguesia – pela classe trabalhadora, aponta para o caráter contraditório do espaço escolar. Contradição que se explicita mediante a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e acumulado para articulá-lo aos interesses de classe em conjunturas e movimentos sociais concretos. (FRIGOTTO, 2006, p. 201)

Neste sentido, trata-se de interpretar as mediações e as contradições pelas quais a educação se vincula ao mundo da produção material e ao conjunto das práticas sociais, ou seja, como participa da totalidade concreta, indicando que, ao nosso ver, tal prática é parte superestrutural que se vincula à infraestrutura econômica, guardando relações dialéticas com ela.

1.3.1. Trabalho produtivo e educação da força de trabalho

Dentre os vínculos entre estrutura econômico-social capitalista e educação, a contribuição desta para o trabalho produtivo assume centralidade nas análises empreendidas desde a Economia Política da Educação. Como enfatiza Florestan Fernandes (2020), a educação que pode conduzir a autodeterminação da classe trabalhadora e dos oprimidos na luta pelo poder para uma nova sociedade liga-se ao trabalho social. Considerando a realidade brasileira, nos termos colocados anteriormente, destaca-se que a educação é um desafio tão ou mais importante que a fome, pois sem compreender os mecanismos de sua dominação, os excluídos continuarão a padecer da mesma. Todavia, cabe enfatizar que o ensino que interessa à presente pesquisa não é neutro:

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição [de 1988] negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores. (FERNANDES, 2020, p. 29)

O trabalho produtivo para o capital pode ser sucintamente resumido pelas atividades realizadas com venda da força de trabalho e por estarem postas no circuito de valorização do capital. Retomamos a definição contida no Capítulo VI Inédito d'O Capital:

Como o fim imediato e (o) produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que somente é produtivo aquele trabalho (e só é trabalhador produtivo aquele possuidor de capacidade de trabalho que diretamente produz mais-valia; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. [...] É produtivo, pois, o trabalho que se representa em mercadorias; porém, se consideramos a mercadoria individual, é-o aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago, ou se levarmos em conta o produto total, aquele que, numa parte alíquota da massa total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista. (MARX, 2004, p. 108-109)

Segundo a concepção hegemônica dos elos entre economia e educação (Ideologia do Capital Humano), existe uma relação direta entre o investimento em educação e qualificação profissional, e a produtividade do trabalho²⁴. Esse investimento teria uma importância igual ou superior à própria instalação de capital morto. Por essa lógica, conhecimentos, habilidades, saúde e atitudes adquiridas pela educação gerariam aumentos de produtividade, emprego e renda (individual e nacional), reduzindo as desigualdades entre pessoas e países.

As divisões sociais e técnicas, manual e intelectual do trabalho como decorrências de uma sociedade de classes, encontra na escola um lócus de diferenciação e de desqualificação, uma vez que não interessa à classe dominante e dirigente que haja condições de saber e de agir como classe para si – reconhecendo sua condição e combatendo por uma outra sociabilidade.

Constrangida pelo modo de produção capitalista, a educação se dá apartada da produção material, sendo assim, a prática educativa potência indiretamente o trabalho (sob o capitalismo seus vínculos não são imediatos). Entretanto, o aumento da produtividade e da renda é traduzido em ampliação da mais-valia, concentração de capitais e aprofundamento da concorrência intercapitalista. Pela rapidez exponencial da inversão das ciências em tecnologias, observa-se que a formação de um corpo de trabalhadores permutáveis diminui a escala da necessidade de trabalhadores qualificados; produz-se cada vez mais com menos trabalho vivo e em menos tempo; há um refinamento das propostas hegemônicas para a formação profissional.

Os vínculos entre progresso técnico-científico nem sempre demandam qualificação do proletariado, muitas das vezes, os processos de trabalho são até simplificados, enquanto em outras, há uma necessidade de maior abstração e conhecimento científico elevado – fenômeno da polarização das qualificações²⁵. Então, ainda que a escola seja condicionada pela sociedade

²⁴ Ressaltamos a operação ideológica operada pela Teoria do Capital Humano, que “decorre da visão burguesa de que cada indivíduo é, de uma forma ou de outra, proprietário e, enquanto tal, depende dele – e não das relações sociais, das relações de poder e dominação – o seu modo de produção da existência” (FRIGOTTO, 2006, p. 135). A partir disso, se apregoa uma ilusão sobre produtividade do ensino e seus elos com a produtividade material, ilusão fecunda sobre a qual se estruturam as políticas educacionais brasileiras.

²⁵ Tal assunto será debatido nos próximos capítulos devido aos aspectos conjunturais das reestruturações produtivas que aconteceram no Brasil desde a década de 1970.

de classes, suas práticas afetam a luta pelo controle social da produção, dos bens e serviços coletivamente criados.

Tomando os trabalhos produtivo e improdutivo, material e imaterial em suas múltiplas determinações, Frigotto (2006, p. 146) nos explica que o “específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo”.

O capitalismo transforma o trabalho vivo em trabalho produtivo no âmbito do processo global de produção material, a mobilizando – com suas múltiplas qualificações e funções – para valorizar o investimento realizado, produzir, circular e concluir a rotação por meio do consumo das mercadorias e dos serviços²⁶.

Há, portanto, que se considerar a utilização do trabalho manual, intelectual, material e imaterial, improdutivo e produtivo como momentos do processo contínuo de subsunção real do trabalho ao capital, isto é, como o capitalismo direciona e se apropria do trabalho coletivo combinado com os usos da ciência, da técnica e da tecnologia como um todo. Essas complexas relações sociais de classe têm expressões também técnicas, mantendo seus fundamentos na exploração da natureza (infraestrutura), na expropriação do sobretrabalho (estrutura) e na cultura (superestrutura ideopolítica).

As tendências de redução do consumo do trabalho vivo na produção pelo acréscimo do capital morto, o aumento do setor de serviços e as mudanças na gestão do trabalho permitem ao capitalismo tentar manter suas taxas de lucro. Além disso, a polarização das qualificações faz com que a escola e a educação, em geral, sejam a base para utilização da força de trabalho (principalmente nas funções de administração, supervisão e planejamento próprias do trabalho intelectual formada pelos intelectuais orgânicos do capital na e para a produção²⁷).

No entanto, vale ressaltar que, quando combinado com outras formas de qualificação para o trabalho, torna-se possível dispensar uma preparação prévia, uma vez que os trabalhadores podem ser treinados nos próprios ambientes de trabalho – aprender fazendo – a operar sistemas e equipamentos baseados nas novas tecnologias da informação e da comunicação, que lhe impõe ritmos e procedimentos próprios de atuações.

²⁶ Para entendimento rigoroso do exposto, sugere-se a leitura de “O processo de Trabalho Capitalista”, texto produzido pelo Laboratório do Processo de Trabalho de Brighton (BRIGHTON, 1991) e “Economia Política: uma introdução” (NETTO; BRAZ, 2006).

²⁷ A gerência (e demais funções de direção) na verdade, embora seja formada por trabalhadores assalariados, realiza o trabalho em nome do capital, operando objetivamente como burguesia.

A (con)formação de trabalhadores manuais e intelectuais de diferentes níveis é realizada pela ramificação do(s) sistema(s) de ensino para os diversos tipos de trabalhadores necessários ao aparelho produtivo. Por isso, reforça-se o entendimento acerca do papel mediato da educação para a economia de mercado.

Se fica claro, então, que a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber – e um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente – tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa dos trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas de capital privado ou “público-privado”. (FRIGOTTO, 2006, p. 153)

Sob a hegemonia do capital financeiro, é interessante saber mais detidamente como se operam as divisões sociais e técnicas do trabalho, porque isso guarda relação muito próxima com as formas de trabalho produtivo e improdutivo, sobre como estes tipos de atividades perpetuam o modo social de produção e reprodução social da vida material. Pensando no Brasil, país cuja economia é fortemente marcada pela ocupação de trabalhadores no setor de serviços (ou terciário) é importante compreender como essa realidade acarreta a manifestação para a classe que depende do trabalho como fonte de sustento.

No entanto, ao contrário do que se poderia esperar, essa situação não resulta em uma proteção sociológica para essa classe trabalhadora. Pelo contrário, ela é protegida pela superexploração e precarização do trabalho, o que torna sua condição ainda mais vulnerável. Dados quantitativos sobre ocupação no setor de comércio e serviços (tomado como improdutivo) no Brasil são reveladores de que a valorização do capital se dá de maneira complementar e necessária à acumulação obtida através da produção material.

Portanto, constata-se que a heterogeneidade das atividades desenvolvidas neste setor está subsumida ao lucro – até pelo fato de responder por dinâmicas de extração de mais-valia absoluta e extra, comuns na fase de crise estrutural do capital que, para manter-se, nega a existência do sujeito que trabalha. A própria continuidade das pessoas no ambiente escolar explicita maneiras de empregar trabalhadores, retardar o ingresso no mercado de trabalho e/ou fazer com que este ingresso seja precarizado: emprega uma parcela significativa de trabalhadores e colabora com a legitimação dos discursos sobre a desqualificação como causa do desemprego que, em realidade, é estrutural.

O ensino privado, que antes correspondia à maioria das vagas no ensino superior e na educação profissional, reforçou seus investimentos em diversas áreas da educação. Isso inclui educação básica, pacotes pedagógicos, mercado editorial para disputar o Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD), tecnologias da informação e da comunicação, cursos pré-vestibulares, cursos de idiomas entre outros. Mantendo via benefícios diretos ou indiretos do Estado um dos ramos mais lucrativos dentro do setor de serviços. Além do mais, este fenômeno responde a uma dinâmica de concentração da educação privada sob o controle de poucas *holdings* internacionais.

O consumo dos serviços educacionais, a transferência direta ou indireta do fundo público para o ensino privado e a veiculação da ideologia burguesa no ensino público são partes da dinâmica do capital. Porém, um certo nível de qualificação geral e de preparação específica para a produção são necessárias tanto para o capital, quanto para o trabalho, a quantidade e a qualidade do acesso ao saber constituem a polêmica central.

O que quisemos enfatizar até aqui é que, tomando-se a prática escolar como uma prática social cuja função precípua não é a da produção de um saber específico, mas, pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista. (FRIGOTTO, 2006, p. 156)

Vista a tendência de a produção material precisar de menos saberes técnicos e de mais qualificação geral, o progresso técnico-científico alimenta a precarização das relações de trabalho, desqualifica a força de trabalho necessária à produção material e nivela por baixo o trabalho coletivo (em seus aspectos contratuais e educacionais). Com isso, a gestão do sistema escolar fita nos mecanismos de inclusão/exclusão das pessoas em seu âmago, acentuando as disputas das forças políticas pelos sentidos da própria escolarização, cuja bifurcação (técnico e propedêutica) se multiplica em todos os níveis da educação escolar. Os desafios do Estado ante a escolarização (em seus diferentes níveis e modalidades) são extremamente problemáticos e contraditórios.

Ampliar e/ou estender o acesso da classe trabalhadora ao sistema educacional têm implicações políticas e econômicas para a gestão do capitalismo. Essa iniciativa está inserida na dinâmica da luta da classe trabalhadora por acesso a direitos, visando tanto a limitação do poder do capital como a superação do mesmo, levantando questões acerca da própria dualidade escolar. Ao analisar mais detalhadamente os nexos entre estrutura econômico-social capitalista e educação (geral e potencializadora mediata do trabalho), é sublinhado que, pelas contradições entre capital e trabalho, bem como suas mediações, o sistema de ensino contribui com a produção ao dotar a classe subalterna de conhecimentos não-específicos que podem ser mobilizados e interligados a funções técnico profissionais (simples ou complexas). Outrossim, a permanência das pessoas nos diferentes níveis de ensino pode contribuir com a contenção do exército de reserva ao mercado de trabalho.

Algumas das maneiras do capitalismo se contrapor às mobilizações das classes subalternas por educação são vistas na negação do acesso, na diversificação da oferta, na multiplicação dos níveis, na precarização dos saberes disponíveis, na fragmentação do trabalho educativo etc. Isto sugere que, na atualidade, as formas de trabalho e de gestão dos processos produtivos – com utilização mais intensa de trabalho morto – equivalem a uma desqualificação do processo educativo, sob variados mecanismos de controle dos conteúdos e dos métodos de ensino e de avaliação. O corolário é que a burguesia e o Estado brasileiros acentuam a ineficácia do sistema educativo, até mesmo do ponto de vista da valorização do capital empregado na produção e na concorrência intercapitalista no país e no mundo.

Atualmente, a dualidade educacional é aprofundada pela diversificação, pela hierarquização e pela própria desigualdade que as constituem, observáveis nas ofertas em níveis e modalidades, cujas configurações revelam como as classes e frações de classes acessam os conhecimentos técnico, científicos, artísticos e culturais necessários ao desempenho de suas funções na sociedade (ARAÚJO, 2019). A escola “cresce para menos” (ALGEBAILLE, 2009) e “compete” com ofertas de capacitações para jovens e adultos trabalhadores (seja por cursos precários em colégios, empresas, ONGs etc.) e, também, as criações de cursos de graduações tecnológicas, mestrados e doutorados profissionalizantes etc. Percebe-se que a segregação perpassa a preparação da força de trabalho da educação básica ao ensino superior, reforçando condições de classe, prestígio social e remuneração²⁸.

É a precarização do ensino que assegura o domínio e a hegemonia burguesas na constituição de uma classe trabalhadora capacitada para produzir materialmente e se conformar com as formas predatórias de exploração. De outra parte, a estruturação e divisão do trabalho didático-pedagógico para os filhos das classes subalternas se dão em ambientes escolares nos quais as carências de condições estruturais, a política salarial e de carreira, a infraestrutura, o transporte, a merenda, o material didático etc não correspondem às necessidades de um capitalismo dinamizado pelas ciências, pelas técnicas e pelas tecnologias do ohnismo²⁹/Toyotismo, ao contrário, se travestem em um obstáculo à modernização da produção material.

²⁸ Não é fortuita a variedade de cursos ofertados nas redes públicas e privadas, com predominância da formação técnico-profissional num autêntico mercado educacional, no qual a predominância é da matriz teórico-metodológica formulada pelo Sistema S, e, cujo padrão de treinamento é perseguido pelos sistemas públicos federal e estaduais.

²⁹ Em referência ao engenheiro Taiichi Ohno engenheiro mecânico a quem se atribui grande importância na criação do Sistema Toyota de Produção, no aprimoramento do just in time e na invenção do Sistema Kanban

A maior participação das massas populares nos sistemas de ensino - dos anos 1960 em diante - foi acompanhada pelo tecnicismo pedagógico, pelo qual já se buscavam a racionalidade, a eficácia, a rapidez, a homogeneidade, a redução de custos e a produtividade próprias do taylorismo. Sob essa égide, se proliferaram funções de especialistas da educação, cursos de capacitação e o comércio de pacotes pedagógicos (materiais didáticos, teleducação, programas, sistemas etc.), responsáveis por gerir o processo de ensino e minimizar as interferências das subjetividades docentes e discentes, assim como das pressões das comunidades escolares.

Ao que parece, essas dinâmicas de verticalização e divisão do trabalho pedagógico dificultam a criatividade e a autonomia essenciais ao processo de ensino-aprendizagem e a democratização da escola pública. Uma escola que é anacrônica e abstrata acaba por se tornar “produtiva” aos interesses e ao metabolismo social do capital, por sua própria improdutividade. Como será analisado nos próximos capítulos³⁰.

1.3.2. Contradições e mediações entre estrutura econômico-social e educação

As aparentes formas de ascensão social proporcionadas pelos diplomas escolares e de nível superior, por um lado justificam status/hierarquias e possibilidades menos ruins de acesso ao mercado de trabalho, enquanto, a graduação e a pós-graduação resguardam suas funções de qualificação para o trabalho intelectual, científico e tecnológico, além de conter e justificar pela meritocracia o compasso de espera por ocupações mais qualificadas e melhor remuneradas. Por isso, a problemática central do Estado no planejamento da política educacional tem que ver, justamente, com a manutenção dos privilégios de classe, que de tão arraigados têm a aparência de privilégios de casta.

Acredita-se que a qualificação profissional se dá para além da educação básica, ou seja, inclui a profissionalização para gestores, cientistas, profissionais liberais e intelectuais em nível superior, há de se ressaltar aspectos relativos às mediações contingentes e desqualificação de determinadas carreiras com alguma sintonia com as necessidades da produção e da reprodução

³⁰ Exemplo bastante conhecido sobre a desqualificação do trabalho e da educação profissional, foi a ditadura civil militar ter tornado compulsória a profissionalização no ensino médio. A Lei 5.692 de 1.971 serviu justamente para comprovar que a ausência de articulação entre capacitação técnica e a realidade produtiva (existente ou projetada), fizeram com que a educação básica mantivesse relações de classes patológicas (CUNHA, 2005b; RODRIGUES, 1998).

do capital. De outra parte, ocorre uma precarização do conjunto das profissões (desemprego, subcontratação, rebaixamento salarial, piora das condições de trabalho etc.).

A escola, enquanto mediadora de relações econômico-sociais mais amplas, atua problematicamente nos diferentes níveis e modalidades da escolarização – nas quais se dão conflitos entre as formas de estar no mundo das diferentes classes e frações de classes. O específico da escola é o ensino da sociedade dos homens e da sociedade das coisas, forma pela qual estabelece seus vínculos com outras práticas sociais, inclusive com a econômica.

Compreendendo-se a prática educativa escolar como sendo uma prática política e técnica que não se situa ao mesmo nível da prática fundamental das relações sociais de produção que condicionam o modo de existência dos homens, nem da prática ideológica e política que sob essa base e estrutura, a influencia e a modifica, resta especificar a natureza da dimensão política e técnica da educação e como se articula com o conjunto das práticas sociais (FRIGOTTO, 2006, p. 183)

No nível ideopolítico, a mediação escolar é parte das lutas entre as classes que se origina na produção (extramuros), por isso, o tema é a relação entre os combates travados dentro e fora da escola: a “dimensão política da ação pedagógica na linha dos interesses da classe trabalhadora se concretiza à medida que se busca viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo do saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante” (FRIGOTTO, p. 184). Ao evocar o termo política e sua centralidade para a educação, está se enfatizando relações sociais mais amplas e que se entrelaçam com as condições materiais de consecução do direito à escola.

Neste sentido, a educação almejada pela classe subalterna contém dimensões políticas e técnicas: a) acesso e permanência ao ensino público, gratuito, laico, inclusivo e de qualidade; b) essa primeira dimensão unifica por si a luta pela democratização da sociedade; c) o compromisso ético-político traduzido em competência técnica que proporcione – em luta contra a realidade rebelde – os saberes objetivos dos domínios culturais, artísticos, científicos, filosóficos, éticos, estéticos etc. que foram e são negados ou ministrados apenas em doses para a classe subalterna.

É pelo e no trabalho humano que são identificadas as condições de estabelecimento de outra sociabilidade, na qual a satisfação das necessidades e a realização das potencialidades se coloquem como essenciais. O trabalho educativo, enquanto modalidade específica, pode potencializar as condições pelas quais os sujeitos se apropriam do conhecimento historicamente produzido e se corresponsabilizam pela vida humana. Portanto, é imperativo reafirmar que ética e politicamente a proposta da “Escola do trabalho” ou “Escola Unitária” é aquela que está mais sintonizada com a criação de condições intrassubjetivas e intersubjetivas para que todas as

pessoas cooperem na produção material que satisfaça as necessidades humanas, enquanto também realize a unificação entre desenvolvimento mental e manual como direito de todos.

Como decorrência, é necessário articular as lutas pela gestão do trabalho social e daquilo que é ensinado no ambiente acadêmico, resgatando a unidade entre trabalho intelectual e manual – cuja cisão foi mantida e aprofundada pelas relações econômico-sociais capitalistas. Importa a reunificação das dimensões ontológicas entre economia e educação, mediante a reunificação entre mundo da produção e a escola, sob o princípio educativo do trabalho. Nesta direção, o ensino que interessa a classe trabalhadora é aquele que se dá em uma escola unitária, com educação politécnica (ou tecnológica) para a formação omnilateral. Este intento é impossível nos limites de uma sociedade de classes, entretanto, a realidade rebelde não serve de pretexto para adiar criações e experimentações de propostas comprometidas com a emancipação humana.

O que é relevante fixar e historicizar é que a união ensino e trabalho produtivo, e a defesa de formação politécnica, decorrem, no âmbito teórico, político e prático, da própria luta pela reconquista, pela classe trabalhadora, das condições objetivas de sua produção, isto é, da reconquista de algo que é a própria possibilidade de a classe ser redimida de sua degradação. (FRIGOTTO, 2006, p. 188)

Identifica-se que a base da escola politécnica é o saber historicamente acumulado pela humanidade, os conhecimentos que sobreviveram à crítica e que contribuem com a compreensão e com a intervenção sobre o meio natural, para que as necessidades sejam satisfeitas e no qual se busque a utopia da *poiesis*. Logo, educar numa perspectiva marxista vai muito além da discussão política imediata: articula conhecimentos e práticas em benefício da coletividade, permite a reapropriação da humanidade com suas atividades vitais.

Destaca-se, portanto, que os embates por uma escola coerente com as necessidades imediatas e históricas das classes subalternas se dá desde a sociedade civil, criando e ampliando as possibilidades de superação do capital. Para esta tarefa de longo prazo, a classe trabalhadora forja seus intelectuais no processo de luta – são eles que organizam, formulam, educam e participam dos combates por uma consciência independente – e um partido que coletivamente organiza as ações político-pedagógicas através de múltiplos instrumentos e instituições – sindicatos, escolas, movimentos, jornais, círculos de leitura, clubes e outros.

Nesse duplo movimento criativo se exploram as contradições da sociedade produtora de mercadorias, ao se desarticular suas práticas hegemônicas e ao demonstrar a viabilidade de conformação de um novo bloco histórico, dirigido pelo compromisso com a plena realização das capacidades e satisfação das necessidades.

Ao explicitar criticamente as relações econômico-sociais que conferem status de privilégios a direitos que há muito são tratados como universais (no plano jurídico-normativo)

se desvelam processos sociais que assumem cariz cada vez mais violentos e excludentes. Para uma minoria, é destinado um ensino desinteressado da produção material, enquanto a maioria recebe rudimentos de saberes interessados no processo de produção e reprodução do status quo. Por essa perspectiva, o educador comprometido com a emancipação é um dirigente, um intelectual orgânico da classe trabalhadora, atuando ética, política e tecnicamente em benefício do aprendizado das maiorias discriminadas.

Para transmitir a transição para uma sociedade e uma educação diferentes, é necessário confrontar as contradições impostas pela realidade concreta, em luta permanente pela garantia da igualdade substantiva para as pessoas que são essencialmente iguais, sistematizando e difundindo os conteúdos histórico-culturais e considerando as singularidades dos processos de trabalhos, da história, da estética etc. dos locais nos quais ensinamos.

Insiste-se na apreensão do trabalho, da educação e da qualificação profissional como relações sociais condicionadas pelas dinâmicas das lutas entre as classes, pela base técnico-científica, pelo modo de gestão, pelo Estado etc. Condicionamento que é dialético, contraditório e dinâmico, o que nos faz reafirmar, também que a burguesia necessita conformar a classe subalterna ao metabolismo social do capital, e, a classe trabalhadora procura alargar sua participação no mundo socioeconômico e cultural, adquirindo e propagando outros valores ético-políticos. Cabendo apreender as mediações da disputa pelo sentido mesmo da escolarização e da formação profissional.

As classes subalternas formulam em situações desfavoráveis, suas organizações político-sociais, sua visão de mundo e sua pedagogia para usufruir dos benefícios do trabalho social. Por isso, buscam “uma escola organizada de tal sorte que possibilite ao trabalhador o acesso ao ‘saber objetivo’ elaborado, sistematizado e historicamente acumulado” (FRIGOTTO, 2006, p. 207) para que a todos e a cada um seja garantida a plena expressão de suas potencialidades. Isto é, uma educação que assegure um domínio técnico, político, ético, estético e cultural para viver em sociedade, superando o senso comum e as ideologias que retificam a exploração, a opressão e a exclusão. Como adverte Araújo (2013, p. 40):

O conteúdo político contrahegemônico, uma epistemologia fundada na ideia de práxis e a possibilidade de interação pedagógica entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social são os elementos que podem conduzir à formulação de objetivos educacionais integradores.

Uma das apreensões do conceito de práxis é a de atividade de transformação, construção e reconstrução. Fazendo-se referência à conflitividade e à dialeticidade da totalidade concreta que, tomada em sentido lato, diz respeito às relações entre as classes, o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento e, mormente, da unidade entre ação e pensamento que abrange formas

conscientes de estar no mundo (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 117). Agregue-se a essas ideias de práxis o entendimento de que é no movimento do real que as tendências se confirmam ou são refutadas. A análise, as estratégias e as táticas mobilizadas e vitoriosas são aquelas que alcançam condições de disputar a condução moral e intelectual da sociedade, isto é, uma atividade teórico-prática que se desenvolve na própria ação crítica sem a qual se permanece na metafísica e no diletantismo.

O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, situando-o em relação com a práxis enquanto esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, a seu turno, é, na práxis, um pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o “caráter terreno” do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática. (VÁSQUEZ, 2007, p. 156)

Portanto, não se tratam de dados a priori e sim, do combate das forças em presenças pela afirmação do seu modo de ser, estar e refletir sobre o mundo. Em uma síntese provisória, pode-se afirmar que a práxis é o elemento de validação das perspectivas de mundo e da prevalência de um agrupamento em relação aos demais, o que significa dizer que para aos trabalhadores interessa uma práxis transformadora em direção a superação da exploração e das opressões.

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcenda ao simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se em um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a ideia de integralidade na formação do homem é referência pedagógica central, porque lhe garantiria tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente. Nesse sentido, a atitude docente frente à realidade educativa também necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois são professores e alunos quem realizam em suas atividades a unidade teórico-prática, sem o quê as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário. (ARAÚJO, 2013, p. 48)

Como decorrência, a síntese de uma contradição é alcançada pela dinâmica da práxis que busca revolucionar ou conservar os aspectos estruturantes da realidade. Razão pela qual, reitera-se a atividade teórico-prática como critério de ideação e atuação na realidade, sem com isso, acreditar que o fazer esteja subordinado ao fazer. De maneira diversa: é a maior ou menor coincidência, a execução do plano de realização que vai conferir a cada uma das forças em conflito as possibilidades de concretizar seus objetivos.

À luz do que foi abordado até o momento, será realizada, no capítulo II, a análise específica das políticas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do período 1982-1994, atravessado por diferentes conjunturas, onde se tipificam a estratégia da modernização conservadora mediante a manutenção da simbiose do arcaico com o moderno desde o ocaso da ditadura civil-militar até o Governo Itamar Franco, que representou a ascensão do primeiro presidente não diretamente alinhado com as forças militares.

2. SOCIEDADE, PODER E EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL (1930 A 1984)

A história econômica e social do Brasil registra avanços das forças produtivas por vias modernas, forjando setores novos que são alimentados por métodos pré-capitalistas e extracapitalistas de produção. A integração da economia nacional à mundial se dá pela especialização produtiva para a expansão do capitalismo. A unidade nacional atua como satélite dos polos mais dinâmicos da economia internacional, requerendo para sua continuidade o exercício autoritário do poder político, ou seja, o capitalismo dependente necessita de formas mais explícitas e violentas de dominação.

A burguesia nativa ascendeu ao poder pelas especificidades dos elos entre os mercados interno e mundial, sem romper ou desagregar as bases arcaicas e patrimonialistas sob as quais a produção agrícola se estruturava. O que se teve então foi um primeiro momento de modernização conservadora, sob os auspícios do imperialismo³¹. As classes possuidoras negaram completar as inovações advindas da sociabilidade capitalista, o que ajudou a deformar a organização e a consciência dos de baixo. As oligarquias se associaram aos empreendimentos internacionais, mantendo seus lucros mediante a superexploração dos despossuídos através de mecanismos autocráticos, paternalistas e patrimonialistas a serviço do aumento da concentração de poder.

A burguesia nativa aceitou o papel de sócia minoritária e sua especialização ao nível da economia internacional, que a converteu no principal elemento humano da preservação, fortalecimento e expansão da dependência. De fato, “a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados” (FERNANDES, 2009, p. 52).

Desde a Era Vargas se instituiu o tripé desenvolvimentista que articulou os interesses das grandes empresas nacionais, do Estado e das multinacionais possibilitando a emergência de uma burguesia nativa produtora de bens de capitais e de tecnologias, com base justamente no

³¹ De acordo com Florestan Fernandes (1968, p. 13-20), a dominação externa dava-se de diferentes formas: colonização sob a exploração ilimitada dos recursos materiais e humanos; neocolonização, pela dominação externa indireta e interesses mais voltados para comercialização – após o início do processo de descolonização; imperialista e capitalista dependente pelas relações estabelecidas com os países capitalistas centrais após as dinâmicas de suas revoluções industriais, vinculando trocas cada vez mais desiguais e acentuadas pela exportação de matérias-primas e entrada de bens primários; capitalismo monopolista, desde a organização interna da vida social, a heteronomia do desenvolvimento econômico passando ao direcionamento do produto do trabalho para interesses de corporações monopolistas.

investimento público. Uma das principais características da industrialização sob a direção do Estado foi o polo energético (combustíveis fósseis e eletricidade), sustentáculo da aceleração do crescimento econômico (OLIVEIRA, 2018; SANTOS, 1994)

Durante a ditadura civil-militar, a velocidade do crescimento e das exportações durante o “milagre econômico” (1968-1972) foi o resultado de uma estrutura de produção alicerçada no investimento produtivo do Estado, das grandes empresas nacionais e dos oligopólios estrangeiros, cuja atuação propiciou os incrementos a indústria e a urbanização – fenômenos já incentivados nos governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek.

Além da imposição do arrocho salarial, a inversão de capitais foi possibilitada por um inviável sistema de endividamento (público e privado) de uma financeirização, cuja fórmula subordinou a “acumulação interna de capital ao movimento internacional do capital, e retirando a centralidade das decisões internas” (OLIVEIRA, 2007, p. 20).

Durante o “milagre brasileiro” a média de crescimento do PIB esteve na casa de 11% (1968-1973), houve fortíssima expansão econômica, com isso, até a “indústria de bens de capital de propriedade nacional chegou a se destacar, dando a impressão de que, por fim, a internalização da produção de bens de capital tornaria autossustentável a expansão capitalista no Brasil” (OLIVEIRA, 2018, p. 59). A produção de bens de consumo para o mercado interno não pôde se estender no tempo, posto que a industrialização foi comandada pelas matrizes das multinacionais – interessadas na pulsão do excedente do sobretrabalho – e dinamizada pelas tecnologias vinculadas à Segunda Revolução Industrial mediante a racionalização taylorista (ALVES, 2010).

No polo do trabalho, também foram observados importantes mudanças decorrentes do desenvolvimento industrial: proliferação, formações e diversificação de atividades profissionais. Algumas das categorias que foram vanguardas na constituição do sindicalismo estavam desgastadas pelos enfrentamentos e cooptações do período anterior, também tiveram suas organizações debilitadas pela repressão.

A lógica da ditadura civil-militar não poderia ser distinta da repressão como pressuposto da superexploração. Repressão que se precipitava para asfixiar enfrentamentos do mundo do trabalho contra as extensas e intensas jornadas de trabalho, por melhores salários e por mais empregos. É criticada, portanto, a visão modernizadora do avanço técnico, uma vez que se verifica a simbiose do atrasado e do moderno em desfavor das maiorias discriminadas em um regime de classes que deixou de universalizar o trabalho assalariado, mantiveram-se amplos contingentes de trabalhadores semilivres, mal pagos, subempregados e desempregados.

No marco interpretativo adotado, constata-se a centralidade das uniões e as movimentações dos que vivem do próprio trabalho, e, nas maneiras pelas quais criam possibilidades de estar no mundo, percebe-se a centralidade da “política do precariado” (BRAGA, 2012) ou da unidade entre “explorados e oprimidos” - ambos como sujeitos coletivos de sua própria história (FERNANDES, 1986).

Na sequência, será abordado como a classe trabalhadora foi conformada a engenharia de produção taylorista e a regulação fordista – sendo esta incompleta e precária em comparação aos países capitalistas dominantes.

2.1 Aspectos econômicos

Diferentes perspectivas econômicas e sociais foram disputadas pelas classes proprietárias da cidade e do campo, principalmente na estruturação e no favorecimento de políticas e investimentos estatais em favor do setor agrário exportador, da indústria e dos serviços. Em outra dimensão, as forças políticas ligadas a estes setores econômicos se debatiam entre projetos conservadores, liberais e democrático-populares. De todo modo, é possível afirmar que se manteve, ao longo do tempo, um papel de produtor de mercadorias primárias, com pouco valor agregado e baixa produção científico-tecnológica participando da divisão internacional do trabalho, majoritariamente com trabalhos simples e manuais.

2.1.1. Taylorismo sem Fordismo: a dinamização do capitalismo

Com o espraiamento da maquinofatura, os industriais passaram a projetar, operar e controlar a organização social da produção dentro da própria empresa através das gerências que coordenam as transformações materiais, a disciplina e a informação necessárias a todo o processo. A cisão entre capital constante (trabalho morto) e capital variável (trabalho vivo) recolocou a contradição entre capital e trabalho, pois com a maquinofatura, a burguesia pôde se valer do capital constante para planejar e organizar o uso da classe trabalhadora de modo a enfraquecê-la mediante a fragmentação e a desqualificação (BRIGHTON, 1991).

Fragmentar e desqualificar o trabalho foram expedientes utilizados no período que compreende o taylorismo-fordismo. Por intermédio de ambas, deu-se aos trabalhadores tarefas parciais que não lhes permitiam ter noção da complexidade da produção e de seu resultado,

aumentou-se a extensão do trabalho simples pela relação trabalhador-máquina. O incremento da maquinofatura distanciava ainda mais do conhecimento da totalidade do processo produtivo, assim sendo, ampliou-se e aprofundou-se a alienação.

Agregue-se a estes elementos, a mobilidade e a disponibilidade da força de trabalho nos circuitos de produção, bem como a formação do exército de reserva industrial. Gramsci afirmou que nos EUA “a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e produção” (GRAMSCI, 2015, p. 382). A formação deste novo homem deu-se mediante a adaptação psicofísica ao trabalho urbano-industrial. Sendo os trabalhadores atraídos principalmente pelos altos salários, uma vez que,

a vida na indústria exige um tirocínio geral, um processo de adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é inato, “natural”, mas requer uma assimilação, enquanto os caracteres urbanos adquiridos se transferem por herança ou são absorvidos no decorrer da infância e da adolescência (GRAMSCI, 2015, p. 391).

A gestão do trabalho caracterizada pela “administração científica” de Taylor plasma uma nova condição para a classe que vive do próprio trabalho, atuando sem desperdício de tempo ao perseguir três princípios: 1) dissociação das especialidades dos trabalhadores; 2) separação entre concepção/gerência e execução; 3) monopólio do conhecimento. A cadeia de produção em fluxo contínuo³² de Henry Ford só foi realizável pela qualidade das peças e pela mobilidade do trabalhador ao longo da linha de produção. De acordo com Rodrigues (1998, p. 51), a grandiosidade da “fragmentação–simplificação das tarefas na fábrica fordista produziu, em contraponto, outros postos de trabalho responsáveis pela articulação do esfacelado processo de trabalho”.

Acentuaram-se a divisão entre atividades intelectuais e manuais e, a hierarquia a fim de que os gerentes e supervisores controlassem e padronizassem (através da disciplina) os trabalhos realizados pelos operários manuais para assegurar produtividade, velocidade e funcionalidade. O aumento da produtividade foi ainda mais relacionado ao incremento técnico-científico, no qual tanto as máquinas quanto os conhecimentos para produzi-las e operá-las são propriedades dos capitalistas.

A industrialização substitutiva de importações teve três etapas: 1929-1945 – bens não-duráveis de consumo final; 1945-1954 – bens de consumo duráveis; 1954-1961 – bens de capital e indústria de base. Esta última fase foi marcada “pela instalação de algumas indústrias dinâmicas como a automobilística, a de construção naval, a de material elétrico pesado” ao lado

³² Outros termos utilizados são linha de produção e linha de montagem.

de “indústrias básicas como a siderúrgica, a petrolífera, a química pesada” (RODRIGUES, 1998, p. 57).

O padrão de acumulação fordista emerge na Segunda Revolução Industrial tendo motores elétricos, química orgânica, motor de combustão interna, produtos sintéticos, linha de montagem e precisos sistemas produtivos. O processo de trabalho taylorista-fordista possibilitou a subsunção das classes subalternas nos marcos do Estado de Bem-Estar Social nos países capitalisticamente avançados. Então, a construção do consenso da produção em massa passava, necessariamente, pela cultura de um consumo, também massivo dos bens e serviços pela liberação do salário através da provisão de serviços públicos pelo Estado.

Esse delicado equilíbrio – baseado na produção em massa padronizada, no trabalho parcelado e altamente simplificado, no consumo em massa de produtos padronizados, salários compatíveis com a necessidade de escoamento da produção massiva, nas políticas sociais adequadoras da força de trabalho (seja do ponto de vista educacional, profissional, de sua saúde) ao novo momento econômico; na manutenção (enquanto consumidor) do trabalhador desempregado, doente; e em outras coordenadas pelo Estado, incluindo os maciços investimentos públicos – será denominado de padrão de acumulação fordista. (RODRIGUES, 1998, p. 54)

No período pós-guerra, as matrizes das multinacionais se valeram do deslocamento espaço-temporal do Investimento Externo Direto (IED) para instalar montadoras em regiões nas quais os custos de produção eram mais vantajosos (HARVEY, 2001; CHESNAIS, 1996). Os governantes e a classe empresarial brasileiras se dedicaram a receber estes investimentos produtivos, se associando subalternamente aos polos dinâmicos do capitalismo mundial.

Além disso, a legitimação dos Estados Nacionais se dava por políticas sociais, aceleração da produtividade e aumento da arrecadação tributária. A maneira como o taylorismo-fordismo dinamizou a produção brasileira tem características limitadas, em especial por ser de fácil desindustrialização e sujeito a instabilidades econômicas.

Será justamente a crise que sucedeu o milagre econômico (1968-1972) aliada a financeirização – como forma predominante de acumulação de capitais – e a emergência de novas formas de organização do trabalho, que trarão novamente à tona a discussão sobre as formas pelas quais o trabalho está se desenvolvendo na atualidade e as relações estabelecidas entre a matriz energética e a base científica e técnica de produção (renovada pelo uso da informática, pela descoberta de novos materiais e a invenção de outros).

O Estado Brasileiro estruturou de modo peculiar as condições para esse tipo de acumulação³³ pela debilidade da mediação da sociedade política, o que constata um “Estado de Mal-Estar Social” (OLIVEIRA, 1988) posto que a sociedade política não atuou na esfera da reprodução para viabilizar serviços públicos, moradia, segurança e outros, pelo contrário, atuou como preposto de setores burgueses que avançaram na privatização dos mesmos. Dessa maneira, além do padrão tecnológico fordista ter sido tardiamente implantado, as políticas sociais, o pleno emprego, os padrões de consumo, ficaram muito aquém do que poderia ser considerado razoável (RODRIGUES, 1998).

A estabilidade da economia mundial assentava – dentre outros aspectos, no custo da energia, na estabilidade financeira e no manejo dos excedentes econômicos. Quando o governo estadunidense deixa de garantir o lastro em ouro para emissão de dólares e incentiva os países produtores de petróleo (OPEP) a aumentar os custos dessa matéria prima a fim de prejudicar a economia dos países que haviam se recuperado das guerras, a estabilidade desmorona.

A não correspondência entre a produção real e os recursos financeiros que haviam sido entesourados nos anos de ouro do capitalismo tensionavam o mercado pela ausência de regulamentações de seus fluxos, para que os investimentos em capital fictício aumentassem suas condições de rentabilidade (CHESNAIS, 1996).

Outro ingrediente político tem a ver com a queda de arrecadação dos estados cujas matrizes das transnacionais arrecadavam menos, pois muitas de suas plantas produtivas haviam se instalado no estrangeiro. O tipo de desenvolvimento brasileiro estava baseado no endividamento e em investimentos externos acarretando altas remessas de lucros. O mercado interno era limitado pela concentração de renda e por baixos índices de emprego.

O funcionamento da economia dependia de uma balança comercial favorável e para tanto, os juros eram aumentados para atrair capitais. Entretanto, estes mesmos recursos tinham que ser remunerados a altas taxas quando dos pagamentos, comprometendo as capacidades de investimento e de poupança do Estado e das empresas nacionais – tal é a perversidade do que se convencionou chamar de “ciranda financeira”. Não por coincidência, no Governo do General Ernesto Geisel (1974-1979) o PIB caiu, a dívida cresceu e não se conseguiu pagar os

³³ De acordo com Mészáros (2011), a “racionalização do capital global” do contexto pós-crise de 1929 com a dinamização e integração do sistema econômico mundial, hegemônico pelos EUA; a criação de um Sistema Monetário Internacional; a exploração das economias “subdesenvolvidas”, a reconcentração de capitais e de poder nos países de origem e a incorporação relativa das economias dos países pós-capitalistas, fortaleceram externamente a “totalidade intensiva” do capital. Enquanto isso, internamente os resultados foram utilizados: nas intervenções estatais como fiadoras do capital privado; na estatização de empresas falidas para sua posterior recolocação em mãos particulares (com incentivo a criação de monopólios); no estabelecimento – temporário e restrito – de uma economia de pleno emprego; na criação de ramos de produção e de mercados consumidores; e na instituição de um poderosíssimo complexo industrial-militar.

empréstimos, visto que o Governo estadunidense, comandado por Ronald Reagen aumentou a taxa de juros de 05% para 20%, concomitantemente viu-se uma retração econômica mundial.

Quando Margareth Thatcher e Ronald Reagan ascenderam ao poder na Inglaterra e nos Estados Unidos (em 1979 e 1981), foram tomadas medidas que beneficiaram as matrizes de suas empresas transnacionais e a especulação financeira. A revolução conservadora balizada pelo neoliberalismo desregulamentou mercados de trabalho, de dinheiro e de crédito; promoveu e incentivou uma onda de privatizações; favoreceu os negócios intragrupos econômicos; elevou a condição dólar; estimulou o aumento do preço do petróleo pelos países produtores; propôs a redução do gasto público com direitos sociais, e; principalmente enfrentou o trabalho organizado, como se os direitos trabalhistas fossem a fonte de limitação do mercado.

O crescente endividamento dos países latino-americanos, a dependência das empresas transnacionais (e das tecnologias importadas e já obsoletas) e a desproteção social fizeram com que, não se aproveitassem as condições anteriores para promover um salto autônomo na produção material e na criação de ciência e tecnologia próprias. Em vez disso, se pactuaram compras de bens de capital e de produtos indesejáveis para os polos dinâmicos do capitalismo mundial, através de um alto endividamento e da subordinação econômico-cultural-científica a interesses estrangeiros.

2.1.2. Crise do capital, financeirização da economia e neoliberalismo

Com o advento das crises capitalistas dos anos 1970-80: os choques nos preços do petróleo, os deslocamentos espaço-temporal de capitais fixo e financeiro reduziram as possibilidades de regulação dos Estados Nacionais, que se viram questionados ante o crescimento das desigualdades e do desemprego estrutural. Enquanto as empresas transnacionais reverteram seus lucros em capital fictício em seus países de origem, impondo seu modelo de acumulação nas redes produtivas ao redor do planeta.

Através do planejamento o Estado influía na estabilização da economia respaldando o crescimento econômico interno e a localização de empresas em outras partes do planeta através de subsídios econômicos, diplomáticos e políticos. A soberania da nação-Estado assentava-se na existência de câmbio fixo e de moedas nacionais estáveis que permitiam certo grau de controle sobre a inflação e a balança comercial.

São tempos de crise e, portanto, uma era de incertezas e de enfraquecimento das formas de resistência da classe que vive do próprio trabalho. Neste contexto, as ideias neoliberais

ganham aplicações práticas mediante: enfrentamento com sindicatos de trabalhadores; redução do orçamento social; liberdade para flutuações no mercado de trabalho e de salários; reformas fiscais em favor das classes mais ricas e ganhos de capital etc.

Mészáros (2011) assevera que a novidade histórica da crise que eclodiu na década de 1970 reside em seu caráter “universal”, em seu alcance “global”, em sua extensão “permanente” no tempo e no fato de seu modo de desdobramento ser “rastejante”, dito de outra maneira: as medidas para solucionar as crises específicas são limitadas no tempo e no espaço.

Dada à pluralidade de capitais – que persiste mesmo com os processos acelerados de concentração e centralização de poderes –, a unidade internacional do capital é inviável. O poder autoritário do capital precisa operar sob as bases de uma articulação hierárquica e contraditória, excluindo o mundo do trabalho de todas as decisões vitais.

A etapa do capitalismo monopolista presidido pela onda de fusões sugere o estabelecimento de empresas multinacionais, cada uma das quais sendo obrigada a se relacionar com “capitais nacionais e suas próprias forças de trabalho, que sempre serão estruturalmente antagonísticas e conflituosas” (MÉZÁROS, 2011, p. 28, *grifos do autor*). Portanto, a crise estrutural do sistema do capital influencia negativamente nas taxas de lucros das empresas, acarretando enormes problemas para o sociometabolismo que tem sua expansão orientada e dirigida pela acumulação.

Na contemporaneidade, a tripla fratura entre produção e seu controle, produção e consumo, e produção e circulação não têm viabilidade de superações duradouras. Sob a avassaladora pressão desta crise, até mesmo as tímidas conquistas e concessões alcançadas no pós-guerra tiveram que ser atacadas, colocando em crise de legitimidade a própria mediação política da dominação de classe, que foram hegemônicas no ciclo expansionista da economia regulado pelo keynesianismo.

A proliferação de redes internacionais de computadores e do fluxo de capital financeiro facilitou a criação de oligopólios que investem e “desinvestem” com muita velocidade³⁴. Como a valorização dos investimentos em capital financeiro é possibilitada por governos que aceitam reduzir direitos populares conquistados, para transformar as nações em espaços seguros para a acumulação flexível, aprofundando a dependência econômica e política e a exploração da classe trabalhadora³⁵. Por esse caminho, a regulação estatal existente à época foi reduzida, no sentido

³⁴ Aqui faz-se referências as contribuições de Chesnais (1996) sobre a mundialização financeira, as análises de Frigotto (2003) sobre a educação na crise do capitalismo real e as críticas de Behring (2008) a emergência das contrarreformas neoliberais. Debati esses aspectos anteriormente (NEVES, 2010; 2015).

³⁵ Para Mészáros (2011), com a recessão econômica, a tônica neoliberal passou a ser praticada como orientadora das práticas políticas dos partidos conservadores e progressistas, só sendo inteligível como “manifestação da crise

de desestruturar sistemas produtivos, mercados, contratos de trabalho, sindicatos, compromissos do fundo público com a proteção social etc.

Por esta razão, o autor considera importante destacar quatro limites relativos e absolutos do sistema do capital: 1) o antagonismo entre Estado nacional e capital transnacional; 2) a produção capitalista enquanto processo destrutivo do ambiente natural e dos recursos não renováveis do planeta; 3) a incapacidade do metabolismo social do capital estabelecer a igualdade real das mulheres, e; 4) o desemprego crônico (MÉSZÁROS, 2011, p. 216-346).

As mudanças nas formas de legitimação nos países capitalisticamente avançados apontam para o estabelecimento da “previdência social dirigida” em substituição aos “direitos universais” garantidos pelo Estado de bem-estar, em nome de maiores eficiências, racionalidades e rentabilidades contrastam com a iniquidade gerada pela eficiência e racionalidade do desenvolvimento capitalista “para todos”.

No interesse do grande capital internacional, a crise só poderia ser solucionada pela desregulamentação dos mercados do trabalho, de produção e de capitais. Para tanto, exigisse que os fundos públicos priorizem pagamentos das dívidas e se liberem das provisões de serviços sociais. Acarretando questionamentos as conquistas sociais que foram possíveis enquanto perdurou o arranjo societário inspirado em práticas keynesianas e fordistas.

O próprio binômio industrialismo e democracia, isto é, a adaptação psíquica e física da força de trabalho e a conformação ética e política, precisa ser reposta em outros patamares, cada vez mais, afeitos às mediações violentas pelas quais o sociometabolismo do capital se apresenta.

Tratava-se em primeiro lugar de uma vingança sobre o trabalho organizado, reconfigurando o mercado em ao menos duas grandes zonas de contratualidade: a) central – trabalhadores estáveis, contratos de longa durações e altos ganhos; b) periferia – empregados em tempo integral (grande oferta e suscetíveis a alta rotatividade), e, de alta flexibilidade e rotatividade (ocupações temporárias, subcontratados, desempregados, treinados pelo Estado etc.).

A Pedagogia Política dos anos de fordismo e americanismo redefiniram mecanismos de mediação do conflito de classe, a partir da legitimação de movimentos ligados a questões específicas e sem articulação direta com as relações de trabalho e de classe. Ocorreu uma estratégia de divisão das classes subalternas para que seus setores comprometidos com outra sociabilidade obtivessem cada vez menos chances de influenciar o conjunto dos explorados e oprimidos.

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 33).

Derivam daí mudanças nas formas pelas quais a burguesia – sob direção de suas frações rentistas e industriais – passa a reestruturar o Estado para redimensionar suas ações sociais em parceria com setores privados para segmentos populacionais tidos como excluídos e marginalizados com potencial para desestabilizar o processo de acumulação. Promoveu-se uma espécie de “repolitização da política” para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 34-35).

Os novos contornos da convivência social são qualitativa e quantitativamente difundidos na sociedade civil pelos aparelhos privados de hegemonia, incentivando uma ocidentalização da política de tipo americano, encorajando movimentos cujas pautas sejam eminentemente corporativas, setoriais ou privatistas – consoante à doutrina neoliberal.

Para Neves e Sant'Anna (2005, p. 35-38), a redefinição do padrão de politização é definido por algumas características essenciais: viabilizar a permanência de grande parte da população em relações de forças mais primitivas, para que busque soluções individuais para os seus problemas; incentivar a pequena política, como estratégia de refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia das classes subalternas, a fim de que realizem a “grande política da conservação” frente à crescente precarização das relações de trabalho; e fortalecimento para iniciativas de grupos ligados a movimentos específicos, combate a opressões, ecologistas etc., deslocando o eixo de enfrentamento das relações de classe para as relações de opressão.

Percebe-se o deslocamento de atividades do âmbito dos direitos sociais universais para o atendimento a setores particulares (através do setor público não estatal), como parte dos mecanismos de privatizar, fragmentar e focalizar as políticas sociais, dando conta da diminuição dos compromissos sociais do Estado. A burguesia de serviços explora este nicho de mercado, difundindo a ideia de que, ao prestar serviços públicos não estatais, está promovendo a inclusão social. Em verdade, está escamoteando a desigualdade realmente existente e mercantilizando

direitos que passam a ser vistos como possíveis, para aqueles que tomam a iniciativa e através do mérito individual apropriam-se de novos padrões de consumo.

Percebe-se ainda que os aparelhos privados de hegemonia ligados à burguesia passam a atuar junto aos setores “excluídos” desenvolvendo ações de ‘responsabilidade social’, “com intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano” ao *status quo* (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 40).

O apelo à responsabilidade de indivíduos e grupos para com o diálogo social que propicie a busca por soluções, sem a necessidade de conflitos, é o cimento da repolitização da política que indica as formas sancionadas de intervenção na sociedade. É neste processo que incide e direciona a Pedagogia Política do Neoliberalismo de Terceira Via, ao balizar a intervenção política pelos consensos construídos através do diálogo, sem o radicalismo neoliberal e sem ir além do capitalismo.

Nos anos 1980, o Brasil não estava adequadamente preparado para desempenhar o papel de “economia financeira emergente”. Este papel era impedido basicamente por dois problemas: altas taxas de inflação e a centralização e regulação da política cambial. Com a Constituição Federal de 1988, os direitos do trabalhador e do Estado eram priorizados em detrimento do mercado de capitais.

A propaganda neoliberal dava conta de que, na iniciativa privada, os custos seriam diminuídos e a qualidade aumentada exponencialmente. Por esta fórmula, menos intervenção estatal seria acompanhada de aumento do crescimento e da produtividade. As experiências neoliberais observadas nos países de capitalismo autônomo permitiram concluir que o aumento do desemprego e a redução do Estado social demandavam novas estratégias de legitimação³⁶.

Como as contestações não recuaram e o clima político-social questionava o receituário neoliberal, ajustaram-se termos, cadenciaram-se os ritmos e reorganizou-se a forma de intervir no sentido da liberalização das relações econômicas, a crise do neoliberalismo produziu a criação de uma “nova alternativa” – ou “Terceira Via”, “Centro Radical”, “Centro Esquerda”, “Nova Esquerda” etc. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 44-77). Esta reorganização política tinha concordância com o direcionamento das reformas neoliberais, mas preocupava-se com os níveis

³⁶ Os problemas advindos das crises dos pagamentos das dívidas interna e externa; do baixo crescimento do PIB; da impossibilidade de justificar as privatizações e fusões pelas contrapartidas sociais inócuas; e, do círculo vicioso do baixo crescimento que por sua vez, impedia a quitação das dívidas.

de instabilidade vistos nos países em que a ortodoxia neoliberal foi a tônica política (LIMA; MARTINS, 2005, p. 46-47).

2.1.3. O Toyotismo e a Acumulação Flexível

Com o esgotamento do padrão de acumulação fordista e à difusão internacional do novo padrão de acumulação (vinculado a reestruturação produtiva, ao avanço da financeirização da economia e as políticas de cunho neoliberal). A produção destrutiva típica da crise estrutural do capital requer que os excessos (de estoque, de pessoal, de custos, de equipamentos etc.) sejam dispensados para criar uma produção enxuta, principalmente pela intensificação da precariedade do trabalho.

Ainda que não fosse hegemônico no Brasil até os anos 1990, o Toyotismo proporcionou a desestruturação econômica internacional e a destruição do mercado de trabalho³⁷.

O regime de acumulação flexível constituiu um complexo de reestruturação produtiva que encontrou seu ápice no Toyotismo, cuja essência é vista pelos dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais) que buscam criar uma nova hegemonia do capital na produção (a partir da captura do elemento subjetivo) como parte da retomada das bases de acumulação. Trata-se de novos mecanismos de mediação do conflito de classes pela interação entre força e persuasão (como indicou Gramsci em *Americanismo e Fordismo*), contudo, sem constituir um modo de vida total como o fordismo (ALVES, 2010).

Se com os mecanismos fordistas foi alcançada uma *subsunção real* ou *subsunção formal-material* do trabalhador ao capital, o salto qualitativo do toyotismo é a promoção da *subsunção formal-intelectual* (ou *espiritual*), reconstituindo o “nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho”, como disse Gramsci.

O imperioso controle do trabalho vivo por intermédio da racionalização, da reengenharia de produção e do aumento da disciplina (através do engajamento do trabalhador) exigiam novos mecanismos para frear o poderio do sindicalismo dos países capitalisticamente desenvolvidos.

Tais necessidades puderam ser parcialmente contornadas pela inovação tecnológica, automação, novos produtos, dispersão, fusões de empresas e aceleração do tempo de giro dos

³⁷ Rodrigues (1998) se vale da seguinte periodização: a difusão dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's) que vai do final da década de 1970 ao início da década de 80; a inovação tecnológica e organizacional (1984 – 1990), e; a modernização sistêmica (a partir de 1990).

produtos. A reestruturação econômica das décadas de 1970-80 requereu um reajustamento social e político para liberar o grande capital e os estados mais dinâmicos do capitalismo dos compromissos assumidos com o mundo do trabalho e com outros países no contexto do pós-guerra. Ademais, o uso cada vez mais intenso da ciência e da tecnologia no processo produtivo, com o intuito de aumentar a produtividade, se entrelaça com a continuada reposição da subsunção da força de trabalho ao capital.

Para assegurar a produção enxuta (*clean production*), foram essenciais inovações no controle da força de trabalho. Isto se deu com a superação dialética dos aspectos constitutivos das técnicas advindas do taylorismo (separação entre concepção, gerência, controle e execução de tarefas) e do fordismo (desconcentração do trabalhador e da indústria, produção em massa, jornada de trabalho de 08 horas diárias e regulação salarial para estimular o consumo em massa).

Controlar o elemento subjetivo dos processos produtivos, pela subsunção real espiritual/intelectual do trabalho ao capital, significou um novo patamar da ofensiva capitalista na produção, articulado a nova base técnico-científica microeletrônica, molecular e digital. A exponencial inversão das ciências em tecnologia incorporou atributos próprios do trabalho humano ao trabalho morto, trazendo consigo uma tendência a desespecialização e a polivalência dos trabalhadores³⁸.

A racionalização do trabalho característica do toyotismo empreendeu um “salto qualitativo na captura da subjetividade operária” através de inovações gerenciais, administrativas e de novos estímulos ao engajamento dos trabalhadores, constituindo uma “nova hegemonia do capital na produção” (ALVES, 2010).

Destacam-se os novos processos e protocolos organizacionais, dentre os quais destacamos: *Just in time* – produzir apenas o necessário; *Kan-ban* – demandas focadas e enxutas inter e intra empresa; *Automação* – paralisação em caso de produtos ou peças defeituosas, com várias máquinas supervisionadas por poucos trabalhadores polivalentes; *Ilhas de produção ou Círculos de Controle de Qualidade (CCQ`s)* – expediente pelo qual as equipes de trabalhadores são responsabilizadas pelo cumprimento de prazos e pela qualidade dos produtos e serviços, contribuindo com a redução das hierarquias funcionais, e; *Máquinas-ferramentas* – flexíveis, adaptáveis às necessidades dos produtos.

³⁸ Para operar sob uma nova base científica, o processo produtivo capitalista requer uma autorracionalização operária, pela qual, o consentimento e as habilidades dos trabalhadores estejam fortemente sintonizados com a eficácia. Como parte desta dinâmica, o toyotismo procura superar a parcelização e a repetitividade do trabalho “pela desespecialização dos trabalhadores qualificados, por meio da instalação de certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e das máquinas” (ALVES, 2010, p. 39).

A reengenharia de produção difundida pelo Toyotismo se baseia no uso da microeletrônica e de novas fontes de energia, visando superar o padrão anterior baseando-se em produtos diferenciados e em métodos de gestão de produção enxuta. A nova forma de subsunção do trabalho ao capital cria mecanismos para engajamento operário enquanto intensifica antigas e cria novas possibilidades de extração do sobretrabalho.

Se a financeirização e a produção enxuta geram desemprego e exclusão social, a empregabilidade representa, em si, um paradoxo do toyotismo. A empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por tornar-se empregável. Por esta perspectiva é o trabalhador que deve adquirir um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito no bojo da “produção enxuta” e da exacerbação do controle e da manipulação do elemento subjetivo do trabalho.

A instalação da precariedade no mundo do trabalho brasileiro sobreveio articulando o desemprego estrutural, a precarização do emprego e dos salários perpassando o conjunto da classe que vive do próprio trabalho. Este processo ocorreu unilateralmente, sendo observado inclusive nos momentos de crescimento econômico e nos setores mais dinâmicos da economia nacional, atingindo inclusive os setores mais “estáveis” da classe trabalhadora industrial.

Isto se deve à conjugação dos principais elementos da reestruturação produtiva no Brasil: a descentralização, a desregulamentação e a flexibilização dos contratos de trabalho, o que vem a dificultar ainda mais as ações organizadas da classe trabalhadora, no sentido de rivalizar com a atual fase de valorização do capital.

1.2. Políticas: os blocos no poder

São tratados os conceitos e acontecimentos-chave no capítulo dedicado à apresentação do nosso arcabouço teórico. Naquelas páginas, foram debatidas as características mais marcantes até a o Golpe empresarial-militar³⁹, que será abordado em sequência.

Como tem sido caracterizado até aqui, a “burguesia nativa”⁴⁰ é antinacional e antissocial, trazendo em si, a marca do autoritarismo pelo qual acelerou a modernização e a

³⁹ As utilizações dos termos “ditadura civil-militar” e “ditadura empresarial-militar” pretende qualificar o regime autocrático como fenômeno dirigido a satisfação dos interesses burgueses e com a participação de civis – não apenas de pessoas, mas também de empresas, grupos de comunicação etc.

⁴⁰ O adjetivo “nativo” faz referência ao papel associado e subalterno da burguesia brasileira, isto é, uma classe dominante que se negou a assumir o papel de dirigente das formas de sociabilidade da e na nação, deixando de

produtividade, sem se preocupar com a inclusão de amplas parcelas da população nos circuitos de direitos e de consumo, que lhe apontem um desenvolvimento econômico sintonizado com progresso social de tipo capitalista. Segundo Fernandes (1986, p. 15), o equívoco das forças sociais ligadas ao trabalho foi o de não combater a raiz da “revolução modernizadora” que é antipopular, autocrática e contrarrevolucionária⁴¹.

De 1930 a 1980, a classe dominante recorreu por diversas vezes a coerção e a repressão como modos de viabilizar as revoluções passivas que protagonizou mediante acordos entre “frações modernas e atrasadas das classes dominantes”, objetivando explicitamente impedir a participação das classes subalternas nas decisões vitais (COUTINHO, 2006).

2.2.1. Da Revolução Burguesa no Brasil ao Governo João Goulart – brevíssimas indicações

No começo do Século XX, a industrialização, a urbanização e a integração de parcela da classe trabalhadora ao mercado de trabalho de tipo capitalista (nas regiões urbanas) foram condições para que se estabelecesse uma relação tipicamente capitalista. Enquanto nas zonas rurais, se mantinham aspectos pré-capitalistas (não remunerado, parcialmente remunerado, mal remunerado e sem direitos) mesmo após a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) por Getúlio Vargas.

As velhas oligarquias agrárias sentiam a perda de seu poder decisório para a burguesia nascente, que passava a excluir das grandes decisões, embora seu progresso dependesse da manutenção de expedientes arcaicos no campo. A luta de classes e frações de classes não encontrava uma composição estável. A dialética era do progresso com regressão social, porque a modernização produtiva não se dava com socialização da riqueza, reconhecimento da classe trabalhadora enquanto agente político e da necessidade de sua integração social (ainda que pela via de acesso a bens culturais como a educação).

Uma revolução “por cima”, revolução “pelo alto” através da coerção diferente do consumo, avança economicamente, mas tem autoritarismo político, é uma revolução econômica sem participação do povo. Após a ruptura com o Estado oligárquico em 1930 expandiu-se a

completar uma revolução burguesa ao lutar contra a instituições e direitos da república liberal-democrática – como ocorrera em revoluções burguesas de outros países.

⁴¹De acordo com Schwarz (2009), o pensamento hegemônico nas organizações de esquerda (inclusive no Partido Comunista Brasileiro – PCB – que era o maior partido de trabalhadores a época) estava orientado pelas bandeiras da modernização, democracia e reformas de base. Tendo como aspectos centrais a aceitação da etapa democrática burguesa - enquanto estratégia fundamental da luta antiimperialista – e, a conciliação de classes com os chamados setores “progressistas da burguesia nacional” para combater o latifúndio.

industrialização do país “sem o estabelecimento de qualificação de mão-de-obra e de políticas sociais para o conjunto da população” (VENTURA, 2008, p. 52)

A industrialização envolveu recursos internos e também se apoiou no capital externo, sendo inclusive dirigida desde os centros hegemônicos do capitalismo daquela época. Neste sentido, o Estado estimulou os capitais nacional e internacional com isenções; se endividou e afiançou o endividamento externo privado; e executou a abertura política para o capital internacional. A conformação do tripé desenvolvimentista envolveu a parceria entre as grandes empresas nacionais, as grandes empresas estrangeiras e o Estado intervencionista.

O latifúndio era (e continua a ser) um problema para integração do trabalho ao mercado consumidor nacional, posto que, realiza uma hiperconcentração. Explicando parcialmente o êxodo dos camponeses para os centros urbanos, a fim de participar de maneira menos desigual do processo de industrialização – contratualização das relações de trabalho, serviços públicos, relações menos despóticas etc. O baixo custo da reprodução da força de trabalho no campo e nos serviços é funcional ao desenvolvimento urbano-industrial.

Dada a relação capitalista dependente a qual é submetida, observam-se tensões no âmbito da extração do sobretrabalho e nas relações de forças políticas internas. Dentro do exercício de seu poder, a burguesia brasileira mimetiza práticas produtivas, instituições e tenta generalizar determinados padrões de comportamento (sociabilidade) que aceleram a produtividade, sem, com isso, incluir a massa trabalhadora em relações tipicamente capitalistas de exploração.

O reforço da condição não-humana legitimava o enfrentamento da questão social como casos de delinquência⁴², permitindo aos olhos dos beneficiados ações e omissões em um processo no qual se barateou o trabalho vivo, se reforçou a violência e se identificou a classe subalterna como “inimiga da ordem” e “caso de polícia”. A manutenção de relações sociais pré-capitalista, do escravagismo, do racismo e do genocídio do povo negro deixavam intactos privilégios que, ao mesmo tempo, aceleravam a acumulação capitalista.

A Revolução Burguesa no Brasil se realizou sem combater os privilégios extraeconômicos e econômicos dos proprietários rurais, sem dotar a exploração de aspectos contratuais, sem libertar a maioria da população do julgo de relações sociais pré-capitalistas, no que se inclui uma abolição inconclusa de negros escravizados – formas de sujeição não-capitalista, pré-capitalista e extracapitalistas seguiram sendo praticadas. As classes burguesas

⁴² As lutas das classes trabalhadoras tinham como ponto de partida o reconhecimento de sua condição humana. A exigência de ser gente era inadiável e, com ela, as reivindicações por ter direitos positivos na sociedade civil, uma vez que, se acionavam as forças de segurança para manter os trabalhadores coercitivamente em “seu lugar”.

latino-americanas renunciaram ao seu papel revolucionário, para não ter que abdicar das vantagens econômicas e simbólicas, que puderam angariar em relação às outras classes. E por isso, dificultam mudanças que universalizam direitos e expandem a participação popular nas decisões políticas.

Foi constatado um processo de modernização dirigido por “cima” e guiado predominantemente desde “fora” – pela dinâmica do capitalismo monopolista. Nele, valores e instituições civilizatórias tiveram difusão limitada. Limites estes que obedeciam ao critério de permanência da extração de riquezas para o acúmulo dos países capitalistas centrais. A burguesia se acomodou na posição de sócia minoritária, garantindo a permanência da exploração da qual é agente ativa e passiva.

Na América Latina, as classes dominantes não têm força para dirigir revoluções que generalizam os aspectos fundantes do capitalismo e optam pelo recurso a uma contrarrevolução permanente. As oligarquias do campo jamais admitiram a possibilidade de praticar os valores liberais democráticos, mesmo ao se articularem com os interesses da burguesia urbana.

A “debilidade” desta burguesia relaciona-se com as características das formas de organização dos latifundiários, visto que, não admitem o estabelecimento de relações tipicamente capitalistas pelo simples fato de ameaçarem concomitantemente sua capacidade de acumulação e de dominação.

A condição subordinada, periférica e associada da burguesia nativa faz com que sua imaginação se limite aos marcos da dependência ou do neocolonialismo, bem como sua direção política se caracterize pelo despotismo revestido de uma aparência liberal-democrática para lidar com a luta de classes. Se a organização produtiva, a distribuição espacial da população e a dinâmica da luta de classes se alteraram, o mesmo não se pode dizer das instituições da sociedade civil e do Estado, tanto seus aspectos materiais, quanto nos aspectos culturais e políticos. A classe dominante se valeu da centralização do Estado, do reacionarismo e da seletividade para lidar com a questão social, sem nenhuma pretensão de superá-la, organizava em acordos pelo alto as alterações nas aparências de sua perpetuação:

O Estado Novo traz para a era republicana o que o Segundo Reinado logrou para a era monárquica: um modelo de paz social que concentra nas mãos das classes possuidoras o comando da sociedade civil e do Estado. A resistência à mudança social revolucionária (mesmo quando decorrente dos requisitos *sine qua non* do desenvolvimento capitalista) e a seleção das mudanças sociais imperativas (segundo critérios burgueses ultraconservadores) implantam-se como o único ponto de convergência estratégica dos interesses burgueses dominantes. (FERNANDES, 1986, p. 43, grifos meus)

Getúlio Vargas promoveu mudanças extraordinárias nas funções do Estado que passou a ser mais centralizador e interventor, isto é, o indutor da economia e da industrialização

nacional. Os períodos de Getúlio (1930-1945 e 1950-1954) e seu grupo político no poder (1946-1950), tiveram papel importante na “valorização do café” e na criação de uma economia de mercado de escala nacional. Isso se deve a uma centralização administrativa inédita no Brasil; ao estabelecimento da contratualidade do trabalho urbano-industrial, através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a criação da previdência social pública; o salário mínimo “como horizonte do cálculo econômico e, nas grandes cidades e indústrias, como realidade concreta” (OLIVEIRA, 2018).

Ao retornar ao poder pelo voto de 1950 a 1954 (quando foi levado ao suicídio), Vargas “empreendeu decididamente a segunda Revolução Industrial no país”, incluindo as criações da Petrobras, da CSN, do BNDE, do Banco do Nordeste e do Banco da Amazônia. Outrossim, foi nesse período que se institucionalizou a pesquisa científica e o CNPq. Mediante a centralização do câmbio e uma política fiscal que favoreceram a industrialização pelas importações de máquinas e equipamentos.

Seguiu-se um período de maior conturbação política. Todavia, nas eleições seguintes, Juscelino Kubitschek (JK) foi eleito, com o apoio de forças varguistas. Em seu governo (1956-1961) reverberava o slogan “50 anos em 5” e por ele, prometia a superação da condição de subdesenvolvimento, por intermédio do Plano de Metas. Para atingir estas metas atuaram em várias frentes para que a industrialização continuasse a alavancar uma perspectiva de desenvolvimento. Naquele momento, calcado nas indústrias automobilísticas e de base; nos transportes, com a construção de um amplo sistema rodoviário e de infraestrutura, e na energia com petróleo e hidrelétricas.

Nas eleições de 1960, se destacaram as candidaturas presidenciais do Marechal Henrique Lott (PTB-PSD) e de Jânio Quadros⁴³ que ganha a eleição, mas tem como vice João Goulart (PTB-PSD). Sem apoio, o presidente renuncia, ampliando ainda mais a luta pelo poder. Jango assume tutelado por um parlamentarismo improvisado e tem Tancredo Neves escolhido como primeiro-ministro. Em nosso “fordismo periférico”, a estrutura de demanda e o tipo de financiamento estrangularam o modelo substitutivo, e nem mesmo a onda inflacionária assegurou a rentabilidade do capital, atingindo seu ápice no Governo Jango, que desagradou setores burgueses ao tentar aumentar salário e redistribuir renda.

Setores conservadores e militares da sociedade brasileira se assustavam com a proposição de Reformas de Base (gestadas desde o Governo JK) para superar a condição de

⁴³ Encabeçando a coligação PTN-PDC-UDN-PR-PL que se opunha as forças políticas que se opuseram a Vargas e a JK.

subdesenvolvimento, dentre elas as reformas agrária, urbana, fiscal, bancária, administrativa e urbana. As reformas agrária e urbana necessitavam de aprovação do Parlamento para indenização com títulos da dívida pública, condição rejeitada pelos congressistas.

O caráter ambíguo do governo João Goulart e a ampliação das demandas por reformas sociais (chamadas reformas de base, dentre elas: reforma agrária, urbana, eleitoral, educacional, etc.), descortinaram um cenário de maior reivindicação de participação popular no processo político e pleiteia-se um investimento maior do Estado na expansão do acesso à educação (como por exemplo, em 1961, a Campanha em Defesa da Escola Pública). (OLIVEIRA, 2018, p. 55)

A ausência de unidade entre as classes dominantes, os embates entre as frações nacionalistas e liberais da burguesia e a pujança dos movimentos sociais resultaram no Golpe civil-militar de 1964, e, seu aprofundamento com o Ato Institucional n.º 5 em 1968. Pela repressão e supressão de direitos, as Forças Armadas soldaram uma direção para o processo de modernização conservadora, que concentrou poderes e renda, enquanto acumulava problemas econômicos e sociais – não apenas para as classes subalternas.

Modernizar aceleradamente um país das proporções e com as desigualdades do Brasil sob uma ditadura significou não apenas impedir o confronto aberto e democraticamente regado de suas gigantescas diferenças. Cristalizou também uma forma conservadora de lidar com as diferenças e as desigualdades, mesmo depois do fim da ditadura, mesmo em ambiente abertamente democrático. (NOBRE, 2013, p. 19-20)

2.2.2. Alguns pontos sobre a ditadura civil-militar

No episódio da renúncia de Jânio Quadros à Presidência da República em 1961– com o objetivo de receber poderes ilimitados, ou seja, de autogolpe - setores conservadores e reacionários da sociedade e das Forças Armadas almejavam impedir o vice-Presidente eleito, João Goulart de assumir o cargo⁴⁴. Em uma segunda tentativa de golpe, houve a posse do presidente da Câmara dos Deputados.

Dada a resistência de movimentos sociais, de governadores comandados por Leonel Brizola e de segmentos militares reunidos na “Campanha pela Legalidade”, esse intento foi frustrado. Porém, inconformada com a própria democracia e o respeito às regras estabelecidas, a burguesia nativa articula a aprovação de uma Emenda Constitucional para instituir o parlamentarismo, reduzindo os poderes presidenciais e empossar João Goulart. O grande artífice dessa manobra foi Tancredo Neves, a quem também coube o cargo de Primeiro-Ministro.

⁴⁴ Naquela ocasião as candidaturas para esses cargos eram avulsas e não em chapas como atualmente.

Além da deposição de João Goulart e do controle do Poder Executivo pelos militares em 1964, ocorreu a extinção dos partidos existentes em 1965, seguida de uma engenharia política para conferir ares democráticos ao regime de exceção (que se pretendia breve e era supostamente entendido como mal menor diante da ameaça comunista). Como o Poder Legislativo se tornou responsável por eleger os chefes dos executivos federal, estaduais e das capitais, foi instituído o bipartidarismo em 1966, com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) – fiel depositário dos defensores da ditadura, de ex-udenistas, pessedistas, democratas cristãos e republicanos – e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁴⁵.

A fórmula autoritária aponta que o desfecho golpista negou a produção conflitiva do consenso, ainda assim, foi na ditadura empresarial-militar que se promoveu aceleradamente a transformação das forças produtivas e a ocupação do território nacional (OLIVEIRA, 2007). As frações de classes originadas nessa época não puderam forjar seus instrumentos de representações coletivas. De forma mais dramática, constata-se que o regime de classes não integrou os trabalhadores ao mundo social de acordo com fórmulas tipicamente capitalistas e modernas.

Houve uma dissociação entre a revolução econômica e a revolução política, a economia era 60% agrária, necessitava de modernização e de industrialização e estas foram dirigidas “pelo alto”. O processo de intervenção em sindicatos facilitou o arrocho salarial e se somou, perversamente, a aceleração da transferência de propriedade das indústrias para multinacionais e transnacionais. Portanto, a “modernização conservadora” prosseguiu pela aliança das burocracias civil e militar com a burguesia nacional, que promoveram reformas fiscais cujo sucesso reaparelhou o fundo público. O padrão de acumulação fordista emerge da Segunda Revolução Industrial tendo motores elétricos, química orgânica, motor de combustão interna, produtos sintéticos, linha de montagem e precisos sistemas. O Estado intervencionista cumpriu o papel de estruturar as bases para o padrão de acumulação taylorista com algum grau de regulação fordista⁴⁶.

A forma “passiva” ou “prussiana” do desenvolvimento capitalista, aliás a forma de todos os casos de “capitalismo tardio”, produziu e requereu uma formidável coerção estatal, que se mostrava de um lado nas fortíssimas empresas estatais e de outro no controle da nova classe trabalhadora. O golpe de Estado de 1964 foi um abalo sísmico

⁴⁵ De composição heterogênea, embora criado pelos ditadores para dar legitimidade ao regime – teve vários de seus parlamentares cassados - e papel importante na transição para a Nova República.

⁴⁶ Para Rodrigues (1998, p. 54): “Esse delicado equilíbrio – baseado na produção em massa padronizada, no trabalho parcelado e altamente simplificado, no consumo em massa de produtos padronizados, salários compatíveis com a necessidade de escoamento da produção massiva, nas políticas sociais adequadoras das classes subalternas (seja do ponto de vista educacional, profissional, de sua saúde) ao novo momento econômico; na manutenção (enquanto consumidor) do trabalhador desempregado, doente; e em outras coordenadas pelo Estado, incluindo os maciços investimentos públicos – será denominado de padrão de acumulação fordista”.

no sistema político, que já acusava o deslocamento de atores centrais, como a burguesia industrial nacional e o proletariado como subsidiário da estrutura de poder. **Mas o golpe não significou a mudança de “modelo”, senão que as exigências do processo de acumulação da industrialização substitutiva requeriam radicalização do controle do novo ator fundamental – o operariado – e uma acumulação primitiva ainda mais profunda.** (OLIVEIRA, 2007, p. 19, grifos meus)

Indaga-se que medida a produção de bens de consumo para o mercado interno poderia se estender no tempo, sendo a industrialização comandada pelas matrizes das multinacionais – interessadas na pulsão do excedente do sobretrabalho – e dinamizada pelas tecnologias vinculadas à Segunda Revolução Industrial – e sua organização fordista-taylorista (ALVES, 2010). A CNI propagandeou “A Felicidade no Trabalho”, apregoando a união de esforços do Capital e do Trabalho, com base na racionalização administrativa para aumento da produção, para que as pessoas estejam satisfeitas. Dentro disso, a administração de recursos humanos se dedicava ao bem-estar de operários e familiares, prevendo necessidades de moradia, vestuários, saúde, educação e alimentação de seus filhos⁴⁷.

Em que pese a retórica liberal dos governos militares, medidas protecionistas aumentaram a intervenção estatal, em favor da indústria e sob a batuta de economistas tidos como liberais (Roberto Campos, Otávio Gouveia de Bulhões e Antônio Delfim Netto). A explicação de Oliveira (2018, p. 58-59) é que “o ‘liberalismo’ dos militares era efeito de um anticomunismo feroz, radicalmente industrializante, talvez como consequência das concepções militares de poder na era industrial”.

Na realidade, manteve-se o tripé desenvolvimentista, organizado por Getúlio Vargas, abarcando ações coordenadas do Estado (através de empresas estatais produtivas), do oligopólio nacional e do monopólio representado pelas multinacionais. Acreditava-se que a profissionalização compulsória dos trabalhadores, no ensino de 2º grau, forneceria a “mão de obra” indispensável ao crescimento econômico.

Houve uma engenharia para questões de salários (diretos e indiretos) e consumo de alguns ramos profissionais como metalúrgicos, petroleiros, petroquímicos e bancários, que obtiveram ganhos salariais e benefícios, foram tentativas de galvanizar apoio. Mesmo assim, a superação do sindicalismo pelego pelas práticas sindicais do ABCD lograram uma politização do debate para além do econômico-corporativo, levantando questionamentos sobre o próprio regime político (BRAGA, 2012; FERNANDES, 1986; OLIVEIRA, 2007).

A desaceleração do crescimento econômico de 09% para 05% mudou as inclinações políticas de parcelas dos trabalhadores de classe média, que foram para a crítica e até oposição

⁴⁷ Nos referimos aos trabalhadores urbanos das categorias profissionais que conseguiram acesso à CLT.

à ditadura, se alisando com movimento mais conscientes de resistência ao regime, dentre estes ressaltam-se agrupamentos ligados ao sindicalismo, movimentos camponeses, associações de moradores, juventude, academia, cientistas e ambientalistas. Além das organizações de promoção dos Direitos Humanos e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outras alas da Igreja Católica. Não por acaso, após a ampla campanha de boicote nas eleições de 1970, os setores que combatiam o regime deram pela primeira vez a maioria do senado ao MDB em 1974, obrigando os aliados da ditadura a criar a figura do “senador biônico”.

Dada a propagação da indústria nas cidades e a mecanização no campo, verifica-se um processo vertiginoso de inversão da importância da atividade industrial frente à agropecuária. Na mesma época a Previdência Rural, tida por Oliveira (2018, p. 65) como “um vigoroso programa de redistribuição de renda” foi a última inovação social de monta do período autocrático, sendo até hoje vital para a economia de muitos municípios.

Embora a constante repressão se mantivesse atenta aos movimentos no campo, que tinha tido forte papel no pré-1964 com as Ligas Camponesas, o regime não pôde repetir a façanha do Josué bíblico: o sol não parou, e, no rastro das modificações na estrutura agrária, movida agora pelo agronegócio, combinado com os deslocamentos produzidos pela construção de barragens hidrelétricas, surgiu o que se tornou, no início do século XXI, o movimento social mais organizado do Brasil, uma reedição em escala ampliadíssima das Ligas Camponesas dos anos 1950-1960 – o conhecido, e por muito temido, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (OLIVEIRA, 2018, p. 65)

A ditadura empresarial-militar foi incapaz de incorporar e generalizar as dimensões positivas da base técnico-científica e de se posicionar na produção de tecnologias típicas da Terceira Revolução Industrial. Esses problemas se acentuaram pela não inclusão de amplas camadas das classes subalternas aos circuitos de direitos e de consumo. Ressalta-se que não havia uma mediação política minimamente adequada àquela sociabilidade:

As transformações ocorridas na produção capitalista e nas dimensões e dinâmismos do mercado geraram “condições objetivas de vida” que exigem outras formas de participação da sociedade civil e de relação como o Estado burguês. A existência da ditadura foi um elemento que serviu para catalisar e infundir maior profundidade ao processo [...] O que seria mais difícil de perceber, em “condições normais”, tornou-se agressivamente notório graças à presença da ditadura e às conotações antipopulares e antioperárias de sua atuação política. (FERNANDES, 1986, p. 48)

O cenário de crise mundial dos anos 1970-80⁴⁸ questionou o poderio dos Estados Nacionais, que se viram sem recursos diante do crescimento das desigualdades e do desemprego estrutural, enquanto os oligopólios podiam dispor de seus recursos quase livremente ao redor do mundo tanto no mercado financeiro, quanto pelos deslocamentos espaciais e temporais das plantas produtivas. Se esgotavam as condições do padrão de acumulação fordista e com este

⁴⁸Devido aos choques nos preços do petróleo, ao deslocamento espaço-temporal de capitais fixo e financeiro, e, notadamente sobre a hegemonia fração rentista sobre as demais.

esgotamento houve impulso para a desestruturação da economia, do mercado e da divisão internacional do trabalho.

A balança comercial desfavorável, a contração da economia e o aumento da dívida externa fez com que o regime autoritário tivesse menos margem de manobra para amenizar a insatisfação com o arrocho salarial. O desemprego, a inflação e a qualidade de vida oxigenaram organismos da sociedade civil. O projeto de abertura pelo alto, projetado por Geisel e Golbery como resposta a derrota sofrida pelo regime nas eleições de 1974, se dirigia a uma “descompressão” que simultaneamente cooptava setores moderados da oposição e acentuava a repressão de seus elementos mais radicais (sindicatos, PCB, comissões de fábrica etc.). Todavia, a pujança das mobilizações populares foi além do arquitetado pelos ditadores.

A nova conjuntura internacional também debilitava a ditadura, com a retirada de apoio externo e algum traço de legitimidade. Tais condições levam lideranças da ditadura a dirigir a política de descompressão, que foi sucedida por uma transição política lenta e gradual, de modo a limitar e a dividir outras representações de interesses – principalmente os vinculados à superação da sociabilidade capitalista.

Para Coutinho (2006, p. 188), na década de 1970 já se verifica uma “justa relação” entre sociedade civil e Estado (o que não é o mesmo que dizer que o segundo polo seja fraco), mas sim que as lutas das classes subalternas passam a ter maior influência sobre as decisões. Em termos gramscianos, de ocidentalização da sociedade e da política, com a existência de uma “sociedade civil forte e articulada, que equilibra e controla a ação do Estado *stricto sensu*”.

As representações e articulações de interesses políticos por meio de organismos fortes e diversificados – a ocidentalização – tem dois modelos: o “norte-americano” é típico do momento econômico-corporativo de representação por partidos frouxos e não programáticos, para travar disputas no âmbito do capitalismo, e; o “europeu”, no qual as representações atingem o momento ético-político, nele a sociedade civil se organiza para fins mais estratégicos. O sindicalismo tende a ser classista e combativo favorecendo embates por outros projetos de sociedade e até mesmo de sociabilidade (COUTINHO, 2006). O paradigma de relações entre Estado e sociedade civil que vigorou até a ditadura civil-militar entrou em crise.

A ditadura tentou, por diferentes meios, reprimir essa sociedade civil emergente, mas não foi capaz – exatamente por não ser fascista no sentido ‘clássico’ – de domá-la e incorporá-la ao aparelho de Estado. Desse modo, **a contradição fundamental que atravessou a história da ditadura foi precisamente a que teve lugar entre um Estado autoritário, que buscava cancelar e reprimir a sociedade civil, e o progressivo florescimento desta última, que o regime – não dispondo de instrumentos de mobilização como, por exemplo, um partido de massas de tipo fascista – era incapaz de evitar.** (COUTINHO, 2006, p. 186-187, grifos meus)

A vitalidade dos movimentos de trabalhadores foi suficiente para superar e romper com a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) – e sua política colaboracionista – confluindo uma parcela significativa para o Congresso da Classe Trabalhadora (Conclat), no qual se fundou a Central Única dos Trabalhadores (CUT), cristalizando a reorganização da luta sindical pela via da politização e da luta democrática. Portanto, foram os oprimidos e explorados, os agentes das mudanças cujos caminhos levaram a destruição de antigos instrumentos e as criações de novos meios para suas lutas.

Como decorrências da resistência democrática na sociedade civil, da crise socioeconômica e das importantes votações obtidas nas eleições de 1978, constatou-se que nas eleições de 1982, mesmo após uma série de manobras para dificultar a reorganização partidária, as forças da oposição são vitoriosas em 11 estados e crescem em importância na Câmara e no Senado (PMDB, PDT e PT), todavia o PDS e o PTB eram majoritários no Colégio Eleitoral.

Após o avanço eleitoral e os impulsos por demandas pautadas pela sociedade, a oposição parlamentar a ditadura assume a ofensiva política denunciando a redução do mercado interno, os aumentos do desemprego, da concentração de renda e do endividamento como resultados nefastos da crise econômica causada pelo regime, cuja política econômica havia sido comprometida pela balança comercial negativa. Diante da insatisfação, o grupo dominante no governo tentava agradar aos especuladores e credores, enquanto seu caráter patrimonialista “reduzia toda sua estratégia à conservação e sobrevivência” (SANTOS, 1994).

Os trabalhadores e oprimidos lutam para ter sua humanidade reconhecida e para participar das decisões. Nesse caminho, perseguem mudanças radicais da estrutura e do funcionamento da sociedade civil, o que necessariamente “põe em questão o Estado existente e a democracia a ser construída de uma perspectiva igualitária”, por isso, as classes trabalhadoras foram as agentes da “transformação revolucionária da sociedade civil” (FERNANDES, 1986, p. 49). Sua atuação pautou e realizou avanços que em boa parte do mundo foram realizados por revoluções burguesas – ou mesmo por reformas por elas capitaneadas.

O “Movimento Pelas Diretas Já” cresceu em apoio popular e articulação institucional, mesmo havendo contrariedade de setores burgueses e receio quanto a reações de militares. Na votação sobre as eleições diretas para a Presidência da República, não se atingiram os 2/3 de votos para aprovação da Emenda Constitucional e o Colégio Eleitoral seguiu responsável pela escolha do chefe do executivo.

Contudo, as divisões nas cúpulas das Forças Armadas e do PSD favoreceram um pacto entre Tancredo Neves e Ulysses Guimarães (PMDB), Golbery, Aureliano Chaves, Marco Massiel e Antônio Carlos Magalhães (PSD). Estes autores articularam a migração do pessedista

José Sarney para o PMDB, com intuito de torná-lo candidato à vice-presidência. Golbery e Aureliano Chaves criaram o Partido da Frente Liberal (PFL) para abrigar dissidentes do PDS e forjar a “Aliança Democrática”, que veio a infringir uma grande derrota ao PDS no Colégio Eleitoral – a candidatura de Paulo Maluf obteve apenas 180 de um total de 660 votos (SANTOS, 1994; NETTO, 2014).

Embora a eleição de Tancredo Neves tenha sido motivo de esperança, e, sua morte repentina tenha causado uma comoção nacional, gerando inclusive dúvidas sobre o encerramento do ciclo militar, é importante lembrar que o fim da ditadura empresarial militar teve como marcos uma votação indireta, que consagrou como vice-presidente um apoiador do regime, e, como presidente um político, que urdiu e liderou a mudança constitucional do presidencialismo para o parlamentarismo em apenas duas semanas, com o fito de reduzir os poderes do Presidente João Goulart. Em outras palavras, a transição democrática que inaugurou a Nova República foi pactuada entre militares, políticos do regime e uma oposição conivente.

Esse dado reflete um processo histórico no qual a burguesia brasileira permanece convenientemente “imobilizada”, naquilo que concerne ao desenvolvimento nacional autônomo e, menos ainda, ao seu papel “revolucionário” mesmo que dentro da ordem. A burguesia brasileira age de forma autodefensiva, opera uma conciliação entre si e com o capital internacional, se contrapondo aos interesses das classes trabalhadoras, bem como bloqueando as lutas dentro da ordem pelo seu potencial de questionamento do *status quo* (FERNANDES, 1986).

2.3 Educação e formação para o trabalho: atando os nós

As dinâmicas econômicas e sociais que suscitaram mudanças nas maneiras pelas quais o Estado brasileiro buscou conformar a força de trabalho de 1982 a 1994 serão examinadas a seguir. Durante a ditadura, a escola passou a ser valorizada enquanto espaço de preparação de trabalhadores que viabilizaram a reprodução do capital. Porém, os currículos dos cursos foram empobrecidos e a obsessão pela parte profissional, reduziu o potencial de ensino da parte geral, justamente dos conhecimentos que permitiriam aos trabalhadores se atualizarem e atuarem sintonizados com as novas tecnologias.

Considera-se que a inviabilidade material, a inadequação fática e a contestação advinda dos diversos atores e instituições envolvidos no processo ocasionaram a revisão da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) ainda durante o regime autoritário. Fica comprovado, fundamentalmente, que

a dualidade educacional foi atada por um novo nó – a profissionalização obrigatória - agravando a ausência de definição sobre os objetivos deste nível de ensino, isto é, sobre se o caráter propedêutico – reparação para a continuidade de estudos em nível superior – ou estritamente profissionalizante – e em certa medida terminal (SAVIANI, 1986).

Nos anos 1980, os enfrentamentos entre as classes fundamentais produziram um equilíbrio instável nos âmbitos político e jurídico, dentro do qual os princípios da educação esposados na Constituição Federal de 1988 serviriam de guia para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases, cujos debates e propostas articulados pelos movimentos das classes subalternas e pelos intelectuais da burguesia se prolongaram por esses anos sem solução. Embora esse impasse não tenha se resolvido, o inventário da legislação e das políticas destes 13 anos, revelam que sob as ações expansionistas não concretizadas no Governo José Sarney, as visões economicistas e deterministas acerca das mediações entre produção e ensino foram hegemônicas.

No primeiro governo eleito pelo voto popular, os processos de globalização, os aprofundamentos da reestruturação produtiva e da revolução técnico-científica se articularam com políticas neoliberais nos governos Fernando Collor e Itamar Franco que apresentaram propostas marcadas pela fragmentação e privatização do ensino de segundo grau e do adestramento via formação técnico-profissional. As políticas e debates patrocinados por estes governos mantiveram confusas as articulações entre educação e trabalho, reforçando a falta de identidade do nível médio. E não apenas isso: desarticularam as condições para difundir o conhecimento científico-técnico que permitiriam ao país e aos trabalhadores inserções qualificadas na nova base produtiva, posto que dificultaram a apropriação de saberes das relações entre ciência e produção, com fulcro naquilo que a dinamiza na contemporaneidade.

2.3.1. Antecedentes: o pêndulo entre o dualismo implícito e explícito

Nos anos 1920-30 a modernização da sociedade, da economia e do Estado requereu o alargamento do acesso ao sistema de ensino, que era entendido como inadequado aos desafios da época. O padrão de acumulação fordista emergiu após a Segunda Revolução Industrial tendo motores elétricos, química orgânica, motor de combustão interna, produtos sintéticos e linha de montagem como elementos marcantes. Articulado a ele, dispõe-se a gestão do trabalho vivo na produção, caracterizada pela “administração científica” de Taylor, que plasma uma nova condição para a classe que vive do próprio trabalho atuar sem desperdício de tempo, ao

perseguir três princípios: 1) dissociação das especialidades dos trabalhadores; 2) separação entre concepção/gerência e execução; 3) monopólio do conhecimento (RODRIGUES, 1998). Dado isso, os industriais brasileiros não poderiam compor com uma mentalidade afeita ao trabalho escravo, ao anti-industrialismo e à vocação agrícola.

Na esfera político-social, é observada uma “modernização conservadora”, que se deu pela aliança da burocracia civil e militar, com a burguesia nacional. A via corporativa foi a forma encontrada para que agentes governamentais e empresariais participassem do poder, mediante uma negociação bipartite, pela qual público e privado se interpenetram⁴⁹ e são articulados pela cultura patrimonialista.

Surgiram liceus e instituições congêneres para formar os “desvalidos da sorte” para trabalhar nas indústrias, todavia foram requeridos novos perfis laborais, que não estavam sendo atendidos. Os debates políticos travados nos anos 1930 incluíam um crescente interesse pelos temas educacionais. Herança dos anos anteriores, ganhava força entre intelectuais e políticos a ideia de que a construção de um Estado nacional centralizador, intervencionista e antiliberal era imprescindível para a modernização do Brasil. O movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão.

Razões pelas quais se imprimiu a educação objetivos salvacionistas, civilizadores e modernizadores para a criação de um novo tipo de cidadão trabalhador: atualizando os perfis das elites dirigentes e das frações da classe trabalhadora empregadas no campo e na cidade. A partir desse escopo, o Estado interveio na questão social daquela época⁵⁰ criando o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, inaugurando a política nacional de ensino, bem como distribuindo responsabilidades entre o governo central e os sistemas estaduais⁵¹.

Dada a heterogeneidade das forças políticas lideradas por Getúlio Vargas (ao longo dos 15 anos em que dirigiu o país), não havia um programa educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Porém, houve um impulso para que a educação se voltasse para instrução produtiva, higiênica e civilizatória. No âmbito do ensino de primeiro e segundo graus, os decretos-lei do Ministro Francisco Campos instituíram um dualismo explícito: trabalhadores e desvalidos da sorte deveriam ser preparados para trabalhos manuais e ocupações simples,

⁴⁹ As organizações do patronato industrial puderam se manter ativas, enquanto as corporações de trabalhadores haviam sido tuteladas e desmanteladas.

⁵⁰ Havia o temor de que pobreza, más condições sanitárias, desemprego, vadiagem, desvios etc. atrapalhassem o progresso nacional para o qual higiene, civilidade e produtividade eram vistas como condicionantes.

⁵¹ Sob o Estado Novo, escolas de aprendizes e artífices se desenvolveram, ao lado de instituições correlatas providas pelo Governo de São Paulo. O Governo Federal criou o SENAI para acelerar a preparação para o trabalho.

enquanto trabalhadores de classe média e a burguesia estudam para renovar as formas de direção e dominação dos primeiros (SAVIANI, 2021).

No ensino profissional (ministrado nos graus pós-primário, técnico e superior), apenas o ensino comercial foi regulamentado e, de forma paralela ao sistema regular, mesmo diante da circulação de ideias e experiências liberais gestadas na Associação Brasileira de Educação (ABE), por expoentes como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, propugnando a prioridade do ensino propedêutico. Com isso, o enfoque governamental e empresarial foi a formação específica para o trabalho, em detrimento da escolarização.

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o secundário, destinado às “elites condutoras”, e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às “classes menos favorecidas”, embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados. Ou seja, a pobreza ou o “menor favorecimento” poderia ser condição conjuntural, mas não era suficiente para o ingresso num curso profissional. (CUNHA, 2005b, p. 7)

A Constituição Federal do Estado Novo definiu o papel da educação enquanto: 1- do lugar da ordenação moral e cívica, da obediência; 2 – do adestramento; 3 - da formação da cidadania e da formação de trabalho necessárias à modernização administrada. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Foi urdida uma estratificação envolvendo os níveis pré-vocacional e profissional, a fim de confinar as “classes menos favorecidas” em espaços pré-determinados.

No período subsequente, a Reforma Capanema atribuiu ao ensino secundário a formação das “individualidades condutoras”, relegando o ensino técnico a uma fração do povo, por analogia, os conduzidos (SAVIANI, 2021). Era preciso assegurar domínio sobre os novos métodos e técnicas do taylorismo para adequar as pessoas à organização racional do trabalho. Com as Leis Orgânicas de 1942 a 1946 – arquitetadas por Gustavo Capanema e seu sucessor, Raul Leitão da Cunha – se organizou o ensino técnico-profissional para além do setor comercial, contemplando também os ramos agrícola e industrial⁵². Pela Lei do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), esta etapa se mantinha voltada para a criação e a manutenção de uma aristocracia despreocupada com a produção material e que poderia prosseguir seus estudos em nível superior.

Pelo sentido de urgência da modernização econômico-social, as confederações patronais receberam a incumbência de estruturar a formação profissional, por intermédio dos Serviços Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comércio (SENAC) criando um sistema

⁵² Em 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; criação do SENAI e Lei Orgânica do Ensino Secundário. No ano 1943, tivemos a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Já em 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, criação do SENAC e Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

paralelo ao propedêutico – ainda que por temor dessa formação ser conduzida por sindicatos de trabalhadores (RODRIGUES, 1998).

Ao começar a formação profissional em larga escala, gerida pelo SENAI partia de séries metódicas de aprendizagem e aplicação de testes psicotécnicos, de viés taylorista⁵³. Do ponto de vista ideológico, operavam a conformação de trabalhadores comprometidos com a solidariedade entre as classes e o aperfeiçoamento moral. Essas diretrizes foram compartilhadas com as demais instituições do Sistema S, que se ocuparam desde os primórdios com a luta ideológica na produção, atuando pelo viés da integração social para promover o ajuste social através de medidas preventivas, tais como: saúde, lazer, assistência social e educação – obviamente, restrita aos operários empregados e a seus familiares.

Note-se que o empresário percebeu que suas necessidades mais imediatas estavam sendo supridas pelo Sistema S, mas que para a etapa do desenvolvimento das forças produtivas era necessária uma educação básica de qualidade, cuja quantidade só poderia advir de oferta pública. Na Constituição Federal de 1946, as ideias dos Pioneiros da Educação têm lugar ao estabelecer percentuais mínimos do orçamento público; a descentralização da oferta de ensino; a seleção por provas e títulos para o pessoal do magistério; institutos de pesquisas universitários; o regime de cooperação entre a União, Estados e Municípios; o poder do Governo Central no tocante às diretrizes e as bases da educação nacional etc. (SAVIANI, 2013).

O projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação teve uma longa tramitação (1948-1961), e foi marcado por fortes embates entre o público e o privado; a laicidade do ensino; as expansões dos níveis secundário e superior; as responsabilidades dos entes federativos etc. O progresso técnico científico que acompanhou a industrialização demandou mais trabalhadores qualificados, implicando na reorganização do ensino técnico industrial em 1959, quando o Estado assumiu maior parcela das matrículas e incorporou algumas Escolas Técnicas da Rede Federal de Ensino Técnico.

Desde a LDB de 1961 até o ano 1971, teremos a preponderância de um dualismo implícito, através de uma escola única diferenciada (um mesmo tipo de ensino), porém internamente diferenciado segundo os destinatários de acordo com as classes das quais participam (SAVIANI, 2021). Formalmente, egressos dos cursos secundários e técnicos poderiam concorrer a qualquer faculdade. Entretanto, ainda que sob o manto da equivalência,

⁵³ Foram definidos quatro níveis de atuação: Aprendizagem: Jovens de 14 a 18 anos, complementar a educação básica; Qualificação: adolescentes e adultos que não concluíram a educação básica, destinada a formações de médio e longo prazos; Treinamento: focalizado em necessidades de empresas e ramos industriais, capacitações mais rápidas; Habilitação: cursos técnicos de nível médio (RODRIGUES, 1998).

persistiam as faltas de articulação e organicidade, ou seja, a estrutura e o funcionamento do ensino não correspondiam propriamente a um sistema capaz de atender ao desenvolvimento das forças produtivas, da urbanização e da complexificação da vida numa sociedade competitiva.

2.3.2. A profissionalização compulsória na Lei nº 5.692 de 1971

A intensificação da agenda dos movimentos populares da cidade e do campo, configuraram avanços tais como os “movimentos de educação popular”, que sem abandonar a luta pela democratização da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, promoveram estratégias de alfabetização dos excluídos, com a relevância adicional de lhes garantir o direito ao voto, alterando sobremaneira a correlação entre forças liberais, conservadoras e democrático populares.

De outra parte, articulações como o Movimento de Educação de Base (MEB) vinculado à Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes; os Movimentos Populares de Cultura (MPCs) etc. realizaram ações intimamente ligadas a valorização e a difusão de várias expressões culturais, através das quais, articularam um processo de aglutinação político-social e ideológico progressista. Havia uma efervescência e uma ligação entre os combates econômico-sociais e político-culturais.

Sem resolver questões econômicas, políticas e sociais, a ditadura civil-militar conseguiu acelerar o crescimento econômico (“milagre econômico”) ao mesmo tempo em que reprimia as classes subalternas. A condição do sistema público de ensino se deteriorava⁵⁴. Os empresários perceberam que suas necessidades mais imediatas estavam sendo supridas pelo Sistema S, e sabiam que na nova etapa do desenvolvimento das forças produtivas, era imprescindível uma educação básica de qualidade e em quantidade que só seria viável pela ação do poder público.

Naquele período, se buscava a primazia da indústria pelas melhorias dos vetores tecnológico (importação de equipamentos) e cultural (assimilação de tecnologia avançada). A CNI encarava o segundo vetor como o mais importante, pois perseguia elevações nos níveis de escolarização e de formação para o trabalho (RODRIGUES, 1998). O âmbito da qualificação para o progresso socioeconômico possuía uma explicação elaborada desde pesquisas financiadas pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁵⁴ O que serviu de pretexto para os governantes celebrarem acordos entre MEC e USAID, promovendo “assistência técnica” para o redesenho da estrutura e do funcionamento da educação mediante financiamento (leia-se, endividamento externo). Ainda assim, é interessante notar que o investimento em educação girava em torno de 03% do orçamento da União.

Registra-se que a cultura política estava empapada pelo economicismo e pela ideia de relações lineares entre desenvolvimento e educação, a TCH estava em ascensão⁵⁵. E, com ela, a ideologia segundo a qual aumentos nos níveis de educação, formação profissional e saúde promoveram a modernização do parque produtivo (redundado no desenvolvimento socioeconômico).

A TCH fundamentava políticas e programas educacionais, cujo fito era a profissionalização em massa de operários para o trabalho simples e de técnicos de nível intermediário para gerir e supervisionar a produção. Baseada na produção taylorista e na psicologia behaviorista (pela qual o comportamento e o treinamento teriam mais importância que a consciência do sujeito trabalhador), a Pedagogia Tecnicista articulava uma tentativa de racionalização do sistema de ensino com o mundo produtivo. A meta era maximizar um suposto valor econômico da educação, mediante o enfoque sistêmico em busca da racionalidade, da eficiência e da produtividade, conformando as instituições de ensino e formação profissional, educadores e estudantes aos imperativos da produção de sua época por meio do treinamento, porém não se atentava ao caráter indireto das mediações entre economia e educação.

A legislação educacional da ditadura civil-militar tinha como objetivos ampliar a participação no ensino fundamental e capacitação profissional para o mercado. Iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o Ensino Supletivo serviram ao propósito de apassivamento e controle das massas trabalhadoras. Nessa direção, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) tratou de reorganizar os ensinos de 1º e 2º graus, trazendo como principais novidades:

Extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito séries, correspondendo à faixa etária de 7 a 14 anos. Os antigos primário e médio, 1º ciclo, seriam fundidos, compondo o chamado ensino fundamental ou de 1º grau. O ensino de 2º grau, correspondendo ao antigo ensino médio, 2º ciclo, continuaria com três anos de duração ou quatro, havendo estágio. (CUNHA, 2005b, p. 174)

No ensino de 1º grau, as quatro primeiras séries teriam seu currículo composto exclusivamente de disciplinas de conteúdo geral; nas quatro últimas, o número de disciplinas

⁵⁵ Conforme a explicação de Frigotto (2006), o conceito de capital humano surgiu e é complementar à teoria do desenvolvimento. Ele tenta designar os investimentos nos indivíduos e “complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico na concepção neoclássica, explicar a alta de salários do fator trabalho nos países mais desenvolvidos e explicar a nível individual, os diferenciais de renda”. Dentro desse escopo, “busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda, e, conseqüentemente, de mobilidade social”.

vocacionais, destinadas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, seria tanto maior quanto mais elevada a série⁵⁶.

O ensino de 2º grau seria, generalizadamente, profissional por meio de cursos distintos desdobrados a partir de um núcleo comum – cujo menosprezo por disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, e o acréscimo quantitativo de conteúdo dito profissionalizante não contribuíram em nada para o aumento da qualidade. A previsão era de que o ensino de 1º grau alcançasse pessoas de 07 a 14 anos de idade; e o de 2º grau de 15 a 17; pessoas com mais de 14 anos cursariam os supletivos, cuja parte profissional estava a cargo de entidades do Sistema S⁵⁷.

Os programas do 1º grau tinham uma parte comum – dedicada à formação geral – e outra diversificada – quando se trata da preparação para o trabalho⁵⁸. Na parte diversificada, ocorreria sondagem das habilidades dos alunos, para que no 2º grau fossem habilitados a exercer uma profissão de acordo com as demandas de empregos para técnicos e auxiliares técnicos nas regiões de suas residências⁵⁹.

O ensino profissionalizante teve seu conteúdo esvaziado no ginásio, resguardado seu viés de sondagem vocacional e de iniciação para o trabalho. No ensino secundário, deveria ocorrer um processo compulsório e irrestrito de preparação para as vagas de empregos existentes, muito embora a maioria dos educadores e pensadores da área se inclinasse para um ensino de caráter propedêutico e voltado para o ensino das ciências e da tecnologia. Mais grave que isso, inexistiam vínculos entre pesquisas sobre as demandas por força de trabalho e planificação por oferta de cursos nas mesmas áreas.

⁵⁶ A escolaridade obrigatória seria inferior a oito anos quando houvesse falta de recursos do Estado para oferecer oportunidades educacionais e/ou necessidade dos alunos ingressarem mais cedo no mercado de trabalho.

⁵⁷ O ensino regular, ministrado por estados e municípios (1º e 2º graus) e pela União (ensino profissionalizante de 2º grau e ensino superior), estava apartado do ensino supletivo, desempenhado de diferentes maneiras por iniciativas públicas, comunitárias e privadas. Aquelas pessoas com 14 anos ou mais que não houvessem concluído o 1º ou 2º graus, seriam atendidas pelo ensino supletivo, cujos cursos se ocupavam da leitura, escrita e matemática, e da aceleração do estudo do núcleo comum. Poderiam ter ainda, processos de ensino para o mercado do trabalho, mediante formação profissional, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos. A nova concepção de ensino supletivo abrangeeria tanto a suplência de escolarização regular para os que não a concluíram em idade própria, como o suprimento de conhecimentos, técnicas e habilidades para os que seguiram o ensino regular no todo ou em parte.

⁵⁸ Consoante suas atribuições o Conselho Federal de Educação (CFE) se debruçou sobre o conteúdo profissionalizante da Lei de 1971: a iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau, tinha a ver com a experimentação de tarefas nos diversos campos de trabalho, o que poderia se dar na escola ou na comunidade (Parecer n.º 45/1972); a iniciação profissional apresentava um arcabouço mais sistematizado de conhecimentos teórico e práticos, valores, hábitos e atitudes que deveriam ser cultivados nos estudantes com vistas a laboralidade (Parecer n.º 339/1972).

⁵⁹ Havia uma urgência em se modificar a estrutura do 2º grau, para que ele passasse a ser terminal e a profissionalização era vista como uma exigência que traria alguns “benefícios”: selecionar apenas os mais capazes para a universidade; dar ocupação aos menos capazes e; ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos.

O aumento do número de egressos da educação básica pressionava a ampliação de vagas em universidades. E como o trabalho manual não era valorizado pelas famílias de classe média, foi deflagrada uma campanha de *marketing* para enaltecer os feitos, os salários e *status* sociais de técnicos de 2º grau.

Frisamos que a Lei n.º 5.692 de 1971 não alterou a condição do SENAI, àquela altura o modelo de formação de trabalhadores qualificados pelo Sistema S já havia alcançado um papel de *standard*⁶⁰, e, isto, teve duas importantes consequências:

Primeiro, reforçou a orientação dos educadores liberais a fim de transformar o currículo da escola industrial, tendendo a fundi-la com a escola secundária. Segundo, passou a ocupar exatamente o mesmo papel previsto pela “lei” orgânica para a escola industrial, com as vantagens operativas já mencionadas da flexibilidade curricular e da relativa autonomia diante da pesada máquina burocrática do Estado. (CUNHA, 2005b, p. 178)

O ideário tecnicista de tornar todo o ensino de 2º grau em uma maquinaria de profissionalização encontrava dificuldades complexas no plano concreto, uma vez que os colégios não dispunham das condições infraestruturais, financeiras e técnico-pedagógicas para implementar uma mudança de tamanha envergadura (SAVIANI, 2013). Tendo em vista estes impedimentos, o texto da Lei apresentou três diretrizes para cooperação entre escolas e instituições: 1) reunião de pequenas escolas para criação de estabelecimentos maiores; 2) entrosamento e intercomplementaridade entre instituições escolares e sociais; 3) organização de centros interescolares.

Sem contar com orçamento adequado, os colégios estaduais tentaram efetivar cobranças de mensalidades e anuidades para cobrir os custos com equipamentos e contratação de pessoal. Na rede privada, os cursos oferecidos guardavam relação com as expectativas futuras de seus alunos, sobrecarregando as instituições federais que ministravam cursos e, também, recebiam a demanda por parcerias para ministrar a parte diversificada do currículo⁶¹.

O processo de profissionalização compulsória não se expandiu muito além daquelas instituições que já ofertavam cursos técnicos. Mesmo com a ênfase em habilitações técnicas que precisavam de menores investimentos financeiros – mormente para o setor de serviços – a formação exclusivamente propedêutica persistiu em boa parte dos colégios estaduais. Inclusive, o aumento de vagas na formação geral seguiu crescendo acentuadamente.

O contingente de estudantes interessados nas habilitações profissionais era menor em relação aos que almejavam a formação geral. E mesmo os egressos de cursos técnicos

⁶⁰ O Departamento de Ensino Médio do MEC foi dirigido por funcionários oriundos do sistema de ensino industrial.

⁶¹ Em alguns arranjos colégios privados e estaduais lecionavam o núcleo comum. Estudantes de cursos técnicos da Rede Federal chegaram a assumir a docência em disciplinas técnicas.

profissionalizantes, não buscavam ocupações compatíveis com seus diplomas. Como resultado, a concorrência nos concursos vestibulares não foi reduzida.

2.3.3. Revisões e revogação da profissionalização compulsória

O fim do milagre econômico e a pressão inflacionária colocaram em xeque a planificação da ditadura civil-militar. Também se verificaram problemas nos âmbitos da saúde, moradia e das condições básicas de vida da população desde o ano de 1974. Resumindo as questões postas por atores do cenário educacional: administradores dos sistemas e instituições de ensino viam que a efetivação da Reforma era inviável; o movimento estudantil contestava a diminuição do núcleo comum e as cobranças de taxas; o Governo Federal não dispunha de recursos orçamentários para expandir a profissionalização que pretendia compulsória, e; as mantenedoras de escolas particulares se diziam ameaçados pela falência. Isto sem mencionar as polêmicas pedagógicas e políticas sobre uma formação técnica esvaziada de conteúdo humanista e com resultados políticos e econômicos inócuos.

No quadro mais amplo de contestação política e econômica ao Governo do General Ernesto Geisel, houve uma orientação no sentido da distensão – pela redução de conflitos e incorporação de atores sociais descontentes aos espaços de diálogo do regime ditatorial. O MEC reconhecendo que era o CFE o órgão no qual se agrupavam os defensores da profissionalização compulsória, solicitou a técnicos ministeriais e a um Grupo de Trabalho subsídios para que aquele Conselho revisse suas orientações sobre a Lei 5.692 (BRASIL, 1971).

O CFE recebeu a indicação n.º 52/74 de Newton Sucupira que em sintonia com os postulados de Roberto Homero⁶² foi aprovado pelo Parecer CFE n.º 76/75, relatado pela conselheira Terezinha Saraiva⁶³. A solução daqueles impasses foi a seguinte: “O ensino de 2º

⁶²Considerando a importância da manutenção daqueles cursos técnicos já existentes e a função eminentemente propedêutica do 2º grau, Roberto Hermeto, então presidente do Centro Brasileiro de Construções e Equipamento Escolares (CEBRACE), propôs duas possibilidades para superação do impasse técnico-político: “A primeira saída seria a manutenção da Lei n.º 5.692 (BRASIL, 1971) inalterada, reinterpretando-a através de novos pareceres do CFE que aprovariam os currículos de habilitações básicas, extinguindo-se as habilitações até então em vigor, a fim de se evitarem “interpretações equívocas sobre a validade de umas ou outras”. A segunda saída seria a alteração da própria lei, de modo a fazer a preparação para o ensino superior não uma alternativa secundária, mas uma possibilidade equivalente à das habilitações básicas, em áreas correspondentes às dos cursos superiores. Assim, o currículo do ensino de 2º grau comportaria habilitações básicas correspondentes a grupos ocupacionais e cursos de aprofundamento de estudos gerais nas áreas biomédicas, de ciências sociais, ciências exatas e tecnológicas, ciências humanas e filosofia, letras e outras” (CUNHA, 2005b, p. 199).

⁶³ Ainda que o Parecer supradito referendasse as justificativas da Lei de 1971, concordava com a inviabilidade de sua execução, porém, atribuía isso a uma interpretação errônea sobre a obrigatoriedade de todos os colégios ministrarem cursos técnicos profissionalizantes.

grau (e não cada escola) é que deveria ser profissionalizante, implicando a cooperação de escolas técnicas (e não), empresas e outras instituições” (CUNHA, 2005b, p. 201). A divisão estanque entre as disciplinas profissionalizantes e comuns foi atenuada, em favor de uma nova abordagem e definição do ensino profissionalizante. Comparando os Pareceres CFE n.º 45/72 com o 76/75, Cunha (2005b, p. 202) sublinha que:

A educação profissionalizante deixou de ser entendida como “transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível e muito menos de atividades”. Pretendia, agora, “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola”.

O aproveitamento de disciplinas do núcleo comum, como parte da formação técnica, tinha que ver com o raciocínio de um ensino profissionalizante básico, pelo qual o ensino humanista – de viés generalista – e a habilitação profissional básica convergiam para a “formação básica” e a “iniciação técnica”. Por este esquema pedagógico, os fundamentos dos problemas amplos do mundo produtivo e do setor de serviços, possibilitaram aos estudantes condições para seguir aprendendo. A flexibilidade no aproveitamento das disciplinas de formação geral como conteúdos do ensino profissionalizante se dava pelo enfoque sistêmico da profissionalização no ensino de 2º grau através de duas modalidades: a “formação profissional” e a “educação para o trabalho”⁶⁴.

Após quase dez anos de experiência, houve um consenso sobre o fim da profissionalização compulsória pela alteração da Lei de 1971. Então, o CFE foi instado a se posicionar. Paulo Nathanael Pereira de Souza redigiu o Parecer n.º 80/81 que recomendava ao MEC não apenas o fim da obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, como também a prioridade curricular para a formação geral.

A minuta de anteprojeto de lei se originou de uma versão conciliadora entre o Parecer n.º 177/82 (de Ana Bernardes da Silveira) e o relatório do Grupo de Trabalho criado pelo MEC. Como decorrência, a Lei Federal n.º 7.044 de 1982 modificou os âmbitos referentes a profissionalização do ensino de 2º grau da Lei 5.692:

"Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º - Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau. [...]

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades

⁶⁴ Convênios e cooperações entre colégios, empresas, centro interescolares, colégios propedêuticos e escolas técnicas etc. favoreceram a consecução da modalidade “educação para o trabalho” e essa passou a ser adotada com mais facilidade.

e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

(BRASIL, 1982)

A lei de 1982 substituiu o vocábulo “qualificação” por “preparação”, amenizando o conteúdo profissionalizante, evidenciando a preocupação do legislador com a permanência do trabalho como aspecto central na organização curricular e a autonomia das escolas para conferir cursos técnicos. Sendo digno de nota a não revisão do Parecer n.º 45/72 pelo CFE. O que dentre outros aspectos, mantém a concepção dualista, que se exacerba pela desestruturação e precariedade do sistema de formação, bem como pela confusão pedagógica que não se resolve.

Os “barões da indústria” – organizados na CNI – criticavam a incapacidade do sistema educacional em dar conta da alfabetização, das vagas nos níveis médio e superior e da integração ensino-produção. As inovações tecnológicas e organizacionais alcançariam a modernização sistêmica articulando práticas entre empresas e também dentro delas. Em relação às demandas do setor produtivo, duas questões ganharam relevo: a gestão e a focalização da produção (RODRIGUES, 1998). Segundo Ventura (2008, p. 50), a “gradual ampliação da rede pública escolar se deu de forma gradual e assimétrica, com caráter fortemente seletivo, evidente nos baixos índices de escolaridade da população”. Até então, a coesa política educacional do regime autoritário se pulverizou em uma série de ações voltadas para a integração social, com pouca ou nenhuma efetividade, dispersando também os poucos recursos financeiros com critérios clientelistas e político-partidários.

Quadro 01 - legislação e normas (1930-1984)

Diploma Legal	Incidência sobre o tema, o problema e o objeto de estudo
Constituição Federal de 1946	Nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos.
Lei Federal n.º 5.692/1971.	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Lei Federal n.º 7.044/1982.	Altera dispositivos da Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.
Decreto n.º 4.244/1942	O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte lei orgânica do ensino secundário.
Parecer CFE n.º 76/1975	Equivalência de estudos realizados no exterior
Parecer CFE n.º 80/1981	Legislação de Ensino Superior e normas regimentais a que se sujeita estabelecimento de ensino transferido para o Sistema Estadual de Ensino.
Parecer CFE n.º 177/1982	Anteprojeto de Lei que altera dispositivos da Lei Federal n.º 5.692/71.
Parecer CFE n.º 45/1972	Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.
Parecer CFE n.º 339/1972	A Significação da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 1º Grau.

3. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS E A EPT DE NÍVEL MÉDIO (1985-2014)

Segundo a burguesia nativa, o melhor rumo para o país seria a sua “inserção competitiva na globalização”. Para tanto, o Estado deveria adotar medidas para combater o déficit público, as dívidas interna e externa, a pouca credibilidade do Estado perante seus cidadãos e o mercado. Como já havia uma experiência acumulada com a “cartilha neoliberal” e seus efeitos degradantes em diferentes países, os agrupamentos políticos que promoveram a contrarreforma do Estado brasileiro alinharam as críticas aos aspectos mais nefastos, propagando um posicionamento moderado, isto é, a direita assumiu um personagem de compromisso social – restrito a evitar as piores expressões da questão social -, que vem sendo chamado de social-liberalismo (BEHRING, 2008) e Neoliberalismo de Terceira Via (NEVES, 2005; MARTINS; NEVES, 2015).

Para alcançar uma sociedade moderna - com alocação de recursos eficiente e democracia -, cabe uma estratégia voltada para o mercado, que use pragmaticamente o Estado para distribuir renda e promover a inovação tecnológica, numa sociedade heterogênea e dual, rompendo os círculos viciosos econômico e político-social. O primeiro desses círculos refere-se ao populismo econômico e o segundo à “contradição da cidadania”. Aquele deve ser enfrentado no seu elo mais fraco: a inflação. O político-social, por um pacto sólido e pela política educacional, no médio prazo. Bresser propõe um *pacto de modernização* em torno dessa proposta, que se inicia com a liberalização comercial, as privatizações e o programa de estabilização monetária (Plano Real) e prossegue com a reforma da administração pública: a chamada reforma gerencial do Estado. (BEHRING, 2008, p. 176, grifos no original)

Essa opção pela competitividade é político-econômica e não um imperativo da natureza, como a visão imposta pelo “pensamento único” a respeito das inevitabilidades do capitalismo e de sua gestão neoliberal (SANTOS, 2002). Considera-se a contrarreforma do Estado brasileiro uma estratégia cerzada pelo bloco no poder para adequar a economia nacional às premissas das finanças. Esta, por sua vez, se concretiza pela perda da soberania nacional, debilitação da capacidade do Estado em relação à gestão política e a regulação econômica, baixa vontade e capacidade política e econômica para a democracia socioeconômica. Dessa maneira, desvela-se “um projeto e um processo que, na verdade, parece desprezar mesmo os mecanismos mais elementares da democracia burguesa, a exemplo da independência e do equilíbrio entre os poderes republicanos” (BEHRING, 2008, p. 213).

3.1. Em busca da Acumulação Flexível

A preocupação comum das forças políticas na primeira metade dos anos 1990, tinha a ver com uma situação que combinava super taxas de inflação, instabilidade econômica e monetária. Para tanto, buscavam-se mudanças drásticas no comportamento geral da economia brasileira.

A classe detentora do capital aderiu às orientações neoliberais, materializadas na agenda determinada pelo Consenso de Washington, para transformar o país em uma economia financeiramente emergente, atraindo investimentos e concorrendo no mercado internacional, uma vez que, era necessário gerar divisas para quitar os empréstimos. Em síntese, os países que necessitassem de recursos oriundos das IFIs deveriam se comprometer com: direito à propriedade privada; desregulamentação das leis trabalhistas, ambientais e econômicas; superávit das contas públicas; reforma tributária; a não intervenção nos juros e no câmbio; eliminação de barreiras comerciais, e; privatização das empresas estatais.

Compreendida a formação de uma hegemonia burguesa a serviço do processo de contrarreforma brasileira (a partir do Plano Real e da candidatura presidencial de Fernando Henrique Cardoso), verificam-se mudanças fundamentais nas relações entre o Estado e a classe detentora do capital, para tornar o fundo público refém do “novo poder econômico centrado nas multinacionais produtivas e financeiras”, com este direcionamento, o bloco que esteve no poder de 1995 a 2022, empreendeu o desmanche dos parâmetros de sociabilidade gestados na Era Vargas (OLIVEIRA, 2007, p. 31).

Por essa interpretação, é reafirmado a concordância com Behring (2008, p. 128), a respeito da

apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo progressista e submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e direção sociopolítica.

São contingentes de trabalhadores descartáveis para o mercado de trabalho, colocando em risco para esses segmentos a possibilidade de defesa e reprodução da própria vida. As lutas sindicais encontram-se fragilizadas e a defesa do trabalho é dificultada diante do crescimento de taxas de desemprego⁶⁵.

⁶⁵ Há também uma visível retração do trabalho industrial, configurando um fenômeno conhecido como desindustrialização e um crescimento acelerado do setor financeiro (capital estéril) na economia. O setor de serviços tem se caracterizado como aquele que mais tem absorvido mão-de-obra, sobrando da indústria e do campo. Vem também ocorrendo um aumento do contingente de mulheres, jovens e crianças enquanto população

Em que pese, um princípio de aplicação atabalhado destas medidas, com o advento do Plano Real se alcançou a estabilidade monetária, que possibilitou ao compósito de forças, que sustentaram as duas gestões de FHC, conquistar hegemonia e aprofundar contrarreformas neoliberais, anulando parcialmente conquistas democráticas e populares inscritas na Constituição Federal de 1988.

A abertura da economia, as privatizações, a manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, a elevação inédita da taxa real de juros, tudo passou a ser justificado pela necessidade de preservar a estabilidade monetária conquistada pelo Plano Real. Por essas e outras é que se pode dizer que, a partir do Plano Real, há um sentimento difuso de ‘emergência econômica’, no sentido de exceção, que acompanha a emergência do país como promissor mercado financeiro. (PAULANI, 2006, p.91)

A grandiosa campanha em favor da liberalização das relações comerciais, da desregulamentação das relações de trabalho (para trabalhadores regidos pela CLT e nos regimes do serviço público), da descentralização das responsabilidades do Governo Federal para os entes subnacionais e, da privatização de empresas e serviços públicos tiveram como resultado o enfraquecimento da mediação política. No topo do poder, havia uma associação entre capital internacional, industriais do eixo sul-sudeste e as velhas oligarquias agropecuárias que galgaram apoio nas expectativas de trabalhadores de classe média ansiosos pelas manutenções de seus privilégios.

As “reformas estruturais” propostas tinham como meta gerar recursos suficientes para honrar serviços das dívidas interna e externa, operação dificultada pelo baixo crescimento do PIB. Soma-se ao amplo programa de privatizações, e, ao fenômeno de aquisições e fusões de empresas estatais e da burguesia nativa por transnacionais, o aumento rastejante da produção e da arrecadação, provocando ainda mais dificuldades para pagamentos das dívidas e negociações minimamente autônomas frente aos credores internacionais.

Como decorrência, empresas e entes públicos contratavam novos empréstimos com o fito de renovar os anteriores, o resultado foi a desindustrialização precoce, com diminuição das capacidades de produção e concorrência com empresas e bancos multinacionais. Isso favoreceu a adoção de práticas de gestão da produção e da força de trabalho oriundas das matrizes dessas transnacionais, que conduziram melhora da produtividade *pari passu* à precarização do trabalho (desemprego estrutural, subemprego, rebaixamento do estatuto salarial etc.). Segundo, Oliveira (2007, p. 34)

Tal situação deve-se sobretudo ao aumento da produtividade do trabalho, combinado com a privatização e a desnacionalização, sancionados semanticamente pela

economicamente ativa. A tecnologia utilizada, poupadora do trabalho vivo, é resultante da transformação da ciência enquanto força produtiva por excelência (IAMAMOTO, 2001).

desqualificação dos atores. É o mesmo mecanismo do trabalho abstrato molecular-digital que extrai valor ao operar sobre formas desorganizadas do trabalho.

Estes eventos são articulados na reestruturação produtiva que promoveu a subsunção real espiritual do trabalho ao capital e também uma hegemonia no sentido de liberalização das forças de mercado. Produção, circulação e consumo, são acelerados e concentram ainda mais poder em mãos da burguesia, numa dinâmica em que a sociabilidade centrada no trabalho tem seu entendimento cada vez mais dificultado em termos políticos, econômicos e jurídicos, sobretudo pela ausência de regulações sobre os fluxos de capital parasitário:

[...] como as taxas de juros já não dependem do movimento interno de capitais, o movimento financeiro, que se transporta para o Estado e para a produção, dança diariamente e somente os especuladores se atiram ao risco, que não tem mais parâmetros criados pela experiência; não há mais acumulação de experiências. Daí a financeirização frequentemente redundar em estagnação da produção material e destruição do aparato produtivo, que na periferia tem assumido os tons mais dramáticos. (OLIVEIRA, 2007, p. 37)

O mercado vai prevalecendo com ainda mais autonomia diante das condições desiguais de concorrência entre países, empresas e, principalmente, o aumento das debilidades de trabalhadores não-proprietários diante da burguesia. Então, observe:

Se a crise se localiza na insolvência fiscal do Estado, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público, há que reformar o Estado, tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *governance* (capacidade financeira de e administrativa de governar). A perspectiva da reforma é garantir taxas de poupança e investimento adequadas, eficiente alocação de recursos e distribuição de renda mais justa. O lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas. (BEHRING, 2008, p. 173)

Propostas e práticas econômicas são justificadas pelo suposto fim da polarização Capital-Trabalho (segundo nossos algozes, até a Justiça do Trabalho é vista como entrave ao progresso). Em relação aos trabalhadores de classe média, o convencimento se dava por promessas dirigidas a micro e pequenas empresas: a) tratamento fiscal diferenciado; b) seguridade social através do regime de capitalização; c) justiça do trabalho apenas para julgar dissídios; e, d) adoção do auto entendimento negocial – em outras palavras que acordos entre empregadores e patrões prevaleçam sobre a legislação trabalhista.

As novas expressões das relações de força intercapitalista, e, também das lutas anticapitalistas remodelaram as relações entre países capitalisticamente desenvolvidos e os que participam de forma dependente da produção mundial. Um punhado de empresas com negócios encadeados ao redor do globo, mas sediadas na tríade (EUA, Canadá; Europa Ocidental; Ásia Oriental e Japão) se esforçaram em articular seus interesses, influenciando nas decisões de seus Estados de origem; empreenderam mudanças tecnológicas e organizacionais; reorientaram e reconcentraram seus fluxos de investimento e capitais de forma crescentemente seletivas.

O redesenho das relações internacionais com a Queda do Muro de Berlim, facilitou o aumento da influência de EUA, Japão e Alemanha perante as demais nações com base na preponderância de suas participações na produção, circulação e consumo. Os países da Tríade dispuseram de seus recursos para centralizar, primeiramente, as decisões sobre investimentos produtivos e financeiros capitaneados por suas multinacionais da indústria e dos serviços e bancos transnacionais. Como decorrência, a interpenetração de capitais se acentuou via mecanismos de fusões, aquisições e privatizações (CHESNAIS, 1996; 2001).

A partir disso, a formação de monopólios e oligopólios deu um novo salto e coordenou políticas dirigidas a mundialização do capital, dedicadas a libertar esses grupos das regulações dos estados nacionais para que pudessem investir onde e como queiram, com menos limitações as fontes de recursos naturais e especialmente as obrigações vinculadas ao trabalho e a seguridade social. Nesse sentido, Chesnais (1996; 2001) identifica três dimensões de uma totalidade sistêmica: 01) propriedade privada do capital em favor do movimento de autovalorização dos capitais industrial, comercial e rentista; 02) hierarquia do conjunto de relações de dominação e de dependência política entre Estados e transnacionais, e; 03) regime de acumulação enquanto tal – e isto tem a ver com as bases financeiras da acumulação, com a reestruturação produtiva inspirada no Sistema Toyota, com os papéis das IFIs e dos Estados imperiais.

Esse monopólio coordena uma extensa rede de relações interdependentes para avançar em suas estratégias globais, desde os núcleos nervosos centrais, programando ações produtivas e especulativas mediante integrações que recriam mercados, formas de produzir e superexplorar⁶⁶. De acordo com Harvey (2016, p. 108-109), a apropriação financeira dos frutos do trabalho social, através do uso tecnológico das ciências engendram enormes desafios para a luta anticapitalista:

- 1) A tecnologia é “um grande negócio em que a luta de classes e a competição intercapitalista e interestatal”, tendo um papel central para o “propósito humano” de sustentar o domínio militar, o poder de classes e a perpétua acumulação do capital.
- 2) Com a perda do papel regulador do trabalho social, não há o que impeça o capital de mergulhar em desequilíbrios ainda mais preocupantes.
- 3) É necessário impulsionar a “mobilização de muitas das tecnologias disponíveis atualmente para se atingir propósitos sociais, ecológicos e políticos não

⁶⁶ O espaço de rivalidade é delimitado por pouquíssimas transnacionais em condições de estabelecer uma colaboração interna, monopolizando a produção científico-tecnológica, a produção material e os fluxos de capital financeiro.

capitalistas”.

- 4) As recessões e a concentração de renda têm criado “um gigantesco excedente de populações redundantes potencialmente rebeldes”, até porque a tríade que representa manifestações do capital (trabalho/valor/dinheiro) fica ameaçada pela incapacidade mesmo de produção de valor. E as “evidências recentes de uma ausência de leis contagiosas e predatórias no capitalismo é apenas um sinal do enfraquecimento do papel regulador do trabalho social”.

O desenrolar da reestruturação produtiva (tomada aqui como ofensiva do capital na produção, para garantir a produtividade e a eficácia, ao passo que procura dar conta do controle do trabalho vivo) encontra seu nexu no toyotismo. E tende a exigir novas qualificações que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais, com novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação; e qualidades relativas à responsabilidade, à atenção e ao interesse pelo trabalho. Como decorrência da perda de relevância do trabalho social:

A maioria da população mundial está se tornando descartável e irrelevante do ponto de vista do capital, o que ampliará progressivamente a dependência da circulação de formas fictícias de capital e construções fetichistas de valor centradas na forma-dinheiro e no sistema de crédito. Como é de se esperar, alguns segmentos da população são considerados mais descartáveis do que outros, assim mulheres e negros arcam com a maior parte do fardo e provavelmente arcarão ainda mais num futuro próximo. (HARVEY, 2016, p. 109)

Os resultados são conhecidos: países e regiões são marginalizados do sistema de trocas; a produção material diminui; a conjuntura econômico-social tende a ser muito instável; o desemprego estrutural se instala; e se geram conflitos inter-imperialistas de novos tipos. De todo modo, ressalta-se que a condição salarial é fortemente influenciada pelo agravamento das formas de exploração advindas do comando centralizado e centrado no capital financeiro. Paradoxalmente, a contenção do salário é desejada como elemento de redução da demanda pelo consumo interno.

Ainda que inicialmente o Plano Real tenha sido seguido da desvalorização da moeda, permitindo melhorias nas exportações de bens de pouco valor agregado, as contratações de empréstimos e as compras de tecnologias importadas (muitas das vezes obsoletas para os vendedores) foi debilitando as empresas públicas e da burguesia nativa no mercado, até porque, o país deixou de gerar ciência, tecnologia e inovação, tornando-se mais dependente na divisão internacional da economia, cujo vetor de desenvolvimento estava nitidamente em C&T e não em atividades intensivas em uso de trabalho vivo.

Pela titularização e securitização da dívida pública, o governo nacional foi sendo forçado a emitir títulos no mercado financeiro, angariando recursos com altas taxas de remuneração (tanto para investimentos, quanto para pagamentos de contas correntes) para os mesmos especuladores e credores, cujos empréstimos e títulos têm primazia orçamentária sobre gastos, serviços e investimentos públicos⁶⁷. A austeridade é custeada pelo empobrecimento da maioria do povo, pois a sua demanda por consumo não pode ser atendida dentro de uma realidade capitalista dependente.

Durante o primeiro mandato de FHC, a atração de capitais de curto prazo foi responsável pela queima das reservas em dólar (era de 51,8 bilhões e despencou para 16,3 bilhões) e pelo aumento da dívida (em relação ao PIB, saltou de 12% em 1994 para 37% em 2002). A balança comercial permaneceu desfavorável e com o passar do tempo verificaram-se o aumento da inflação (sem que as perdas fossem recompostas nos salários) e a incapacidade em instalação e utilização do parque produtivo, redundando em baixo crescimento do PIB, aprofundamento da pauta agroexportadora e no agigantamento do setor de serviços.

Por trilhar esse caminho, a inflação, o desemprego, o arrocho salarial, o baixo consumo e a pouca capacidade de investimentos se mantiveram. Mesmo diante das perdas na concorrência e na transferência de propriedade, a burguesia nativa manteve seu apoio ao conjunto de medidas praticadas, que inclui a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) de 2000, a contrarreforma da previdência dos trabalhadores regidos pela CLT e uma quase autonomia do Banco Central – diminuindo a influência política sobre a gestão da economia, não sendo casual que nas eleições de 2002, tenha se discutido a “política econômica”, diferentemente dos pleitos anteriores, nos quais se debateram a “economia” em si.

Antunes e Alves (2004) destacam que esta classe corresponde a todos os que vivem da venda da força de trabalho e são despossuídos dos meios e produção perpassadas por um conjunto de tendências:

- 1) Reduzidas as práticas do taylorismo/fordismo; as concentrações operárias; a estabilidade; a especialização etc. Assistimos aos aumentos do uso tecnológico das ciências; do “horizontalismo” (redução de níveis hierárquicos) e da desestabilização dos trabalhadores estáveis (desregulação das leis trabalhistas, enxugamento de postos, *lean production*).

⁶⁷ Mediante a corrida por compradores de títulos da dívida pública, os estados nacionais ficam ainda mais vulneráveis à especulação financeira, bem como as pressões de agências de créditos – que classificam suas capacidades de pagamentos -, forçando os bancos centrais a aumentarem as taxas de juros.

- 2) Precarização permanente: explosão do trabalho no setor de serviços; subcontratação; terceirização; tempo parcial; trabalho intermitente; informalidade, e; temporário.
- 3) Maior participação de trabalhadores, mormente, na parte mais desregulamentada/precarizada com menores salários e direitos. Entrecruzamento da superexploração do imigrantes, negros, indígenas etc.
- 4) Expansão dos assalariados médios no “setor de serviços” pela interpenetração com o departamento 1.
- 5) A exclusão dos jovens é crescente.
- 6) Exclusão de pessoas com mais de 40 anos e inclusão precoce e criminosa de crianças, pois: o “mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era toyotista”.
- 7) Procura por trabalho no Terceiro Setor e atividades voluntárias tidas como não-mercantis e não-lucrativas.
- 8) A dispersão do que é produzido em pequenas unidades em diferentes locais favorece o home office, entretanto, “o trabalho produtivo em domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino”.
- 9) A Transnacionalização do capital promove um movimento desigual e combinado de industrialização e desindustrialização.

Para Behring (2008, p. 247) a desnacionalização e a perda de soberania redundam em “nossa adaptação à dinâmica capitalista contemporânea” – cujas marcas acentuam a destruição de possibilidades autônomas. E mais que isso, expressam a contrarrevolução burguesa em curso pela qual, a década de 1980 – tida como perdida - precisava ser superada por ajustes rápidos e profundos. Levando a anulação *per si*, dos compromissos sociais estabelecidos na Constituição de 1988.

3.1.1. Reestruturação produtiva e Toyotismo

Considera-se que a reestruturação produtiva (presidida pela financeirização da economia/mundialização financeira) desarticulou os nexos entre os investimentos produtivos e a geração de empregos. Isto se deve ao fato de os investimentos produtivos tenderem ao “alinhamento nas condições mais desfavoráveis aos assalariados” (CHESNAIS, 1995, p. 40).

A reengenharia dos processos produtivos, a precarização do mercado de trabalho e o aumento do uso do trabalho morto são seguidos de perto pela desestruturação do mercado de trabalho. As tendências de redução do porte das empresas e diminuição do quadro fixo de empregados – sem diminuir a produtividade – resultam na instalação do desemprego estrutural. Independentemente do crescimento econômico, a natureza excludente do modo de produção capitalista em nome da lucratividade e competitividade reduz e precariza o trabalho vivo, aumenta generalizadamente os processos de terceirização⁶⁸ e da informalidade nos contratos de trabalho, gerando a destruição dos vínculos empregatícios, o que permite ao capital controlar ainda mais as relações sociais.

Nas décadas de 1980-1990 a espiral inflacionária corroeu a acumulação alcançada durante a ditadura. O desastre foi tamanho que a necessidade de salvação nacional confundiu setores progressistas e conservadores em apoios a planos econômicos que no máximo conseguiram frear temporariamente a carestia. Como visto nas medidas adota pelo Governo José Sarney que moderou a política econômica em busca de apoio popular (para compensar sua fraqueza política e institucional)⁶⁹.

O Plano Cruzado foi uma cartada para acelerar mudanças de forma “atabalhoada e aventureira”, mas em alternativa a linha do Fundo Monetário Internacional (FMI). Sem ir às raízes dos problemas econômicos, isto é, sem se propor a realizar reformas de base, fortalecer a moeda e reposicionar o país internacionalmente, intentava “criar condições para pôr em prática transformações que estavam paralisadas desde a década de 1970 e que pareciam inevitáveis” (SANTOS, 1994, p. 271-272).

A burguesia perseguia o crescimento econômico, entretanto se negando a realizar as reformas estruturais – principalmente a agrária - e a diminuir a concentração de renda. O Plano Cruzado foi uma expressão “bizarra” na direção do controle e da estabilização de preços. Foram lançadas duas estratégias articuladas: 1) “Ideologia de inflação inercial” – educar a população para sincronizar comportamentos de oferta e demanda, e; b) “Arrocho salarial” - os reajustes

⁶⁸A terceirização está implicada com alguns fenômenos, especialmente: a) captura da subjetividade da força de trabalho – facilitada pela desconcentração; b) maior flexibilidade produtiva – propiciada pelas alterações nos produtos de acordo com a demanda detectada; e c) redução dos custos de produção – transformação de custos fixos em custos variáveis (ALVES, 2010, p. 210).

⁶⁹ José Sarney havia assumido a presidência com o gabinete formulado pelo falecido Tancredo Neves, o que incluía Francisco Dornelles do PFL (alinhado ao FMI e ao regime autoritário) como Ministro da Fazenda e a transformação do Congresso eleito numa Constituinte. O Governo Sarney foi pressionado a fazer um giro à esquerda (para tentar aplacar insatisfações populares, da oposição e manter o apoio dos trabalhadores de classe média que era a base de apoio do PMDB).

deveriam se dar por uma suposta média salarial, em vez de considerar o salário real e a inflação anterior – segundo eles, a reposição de perdas inflacionárias geraria mais inflação.

O mesmo governo promoveu um controle burocrático de preços e a convocação da opinião pública para fiscalização (“Fiscais do Sarney”). De outra parte, tomou medidas anti recessivas, de caráter temporário e não estruturais para estimular o consumo - durante o curto tempo de controle de preços, o povo gastou a poupança e o que sobrou foi remunerado a juros baixos. O Governo e as empresas fizeram investimentos de curto prazo, permitindo uma reativação econômica momentânea (SANTOS, 1994).

O Estado mesmo perdendo condições de arbitrar o conflito entre as classes e suas frações, atua como “guardião dos movimentos do capital, buscava assegurá-los contra toda a incerteza, que aliás cresce exponencialmente no capitalismo globalizado” e cada vez mais concretamente um Estado policial para – em tese – enfrentar o fenômeno da violência (OLIVEIRA, 2018, p. 75). E não eram poucas as incertezas herdadas da década de 1980, particularmente o aumento da inflação corroía as reservas de governos, empresas e da população. A perda do poder de compra fez com que se clamasse por respostas imediatas, mesmo que às custas das recentes conquistas democráticas⁷⁰.

Com os embates da década de 1980 e o ingresso incipiente no padrão de acumulação flexível, há uma reformulação conceitual sobre o Estado: reestruturação produtiva, flexibilização das leis trabalhistas, integração ao mercado internacional e redefinição do sistema de ensino.

Os Governos Fernando Collor e Itamar Franco desregulamentaram o mercado e fizeram uma abertura indiscriminada das importações. Como resultado, se perdeu os controles cambiais e da dívida externa. O tripé neoliberal estava colocado na ordem do dia através da desregulamentação, da flexibilização, da privatização e da descentralização.

O presidente Itamar Franco, após testar políticas econômicas de cunho nacional, sucumbiu às pressões do FMI para controlar a inflação e o déficit público, encarregando Fernando Henrique Cardoso (FHC) e outros então convertidos ao neoliberalismo do manejo do Plano Real. Através do Plano Real, a liberalização econômica favoreceu as importações de

⁷⁰ Oliveira (2007, p. 31) relembra “os eixos centrais da nova conjuntura, que desfizeram a sociabilidade anterior e tornaram o campo de invenções do longo período 1964-1990. [...] aceleração da inflação, que pela intensidade e níveis alcançados desbordava do campo de conflitos estabelecidos e sancionado legalmente na Constituição de 1988. [...] Desregulamentação do mercado, abertura indiscriminada às importações, perda do controle cambial, financeirização total da dívida interna e da dívida externa e, não menos importante, a construção do discurso com o qual se acusava os adversários de “corporativismo”, negando “ação comunicativa” anterior e tentando instaurar uma nova sociabilidade, cuja matriz central era tanto o discurso liberal da iniciativa dos indivíduos quanto a desregulamentação e o desmanche que davam as bases materiais à nova “ação comunicativa”.

manufaturados, baixando a inflação e melhorando a previsibilidade. Entretanto, o custo de uma moeda valorizada artificialmente e da desregulamentação da concorrência eram a desindustrialização precoce.

A poupança pública gerada pela suspensão do pagamento da dívida, a estagnação anterior, os superávits comerciais e o ingresso de capital especulativo criaram um clima favorável. Ainda que a economia dependente tenha seguido em descompasso com a revolução científico-técnica, e, amplamente fragilizada diante do aprofundamento da divisão internacional do trabalho, do endividamento externo e da manutenção de privilégios socioeconômicos, os aspectos conjunturais favoreceram não apenas a eleição, mas também o início do mandato de FHC.

Frente às contingências da globalização do capital financeiro e do acirramento do neoliberalismo, as Competências foram resgatadas como explicações e práticas que pudessem subordinar a formação/qualificação profissional à empregabilidade em um período de crise do trabalho assalariado, crescente privatização dos serviços públicos e focalização nas responsabilidades dos trabalhadores pelo seu infortúnio.

O deslocamento do conceito de qualificação com significado restrito de estoque de conhecimentos e de fenômeno menor que a realidade que a condiciona. Schwarz (1998 *apud* RAMOS, 2006a) delinea as dimensões da qualificação: a) “conceitual” - vinculada aos conhecimentos que estruturam as profissões tais como diplomas e outros certificados; b) “relacional” – fincada nas formas de organização das categorias profissionais e nas formas corporativas e políticas de autodefesa, e; c) “experimental” – aquela que diz respeito à mediações mais subjetivas para o trabalho em específico.

Igualmente traduz um deslocamento divergente, pois atua no enfraquecimento das dimensões conceituais e sociais da qualificação. Ao passo que, há um deslocamento convergente ao reafirmar e fortalecer os aspectos experimentais da constituição da força de trabalho. Representando uma reorientação dos currículos escolares para a constituição de comportamentos adequados ao mercado de trabalho, na própria destruição das formas contratuais (RAMOS, 2006a).

Baseada no condutivismo, no funcionalismo e no construtivismo, tal ideário busca estabelecer práticas e instituições responsáveis por normalizar e formar de acordo com as competências desejáveis para os postos de trabalho, bem como sistemas de avaliações e de certificação das habilidades adquiridas pelos trabalhadores. Trata-se de reordenar as políticas educacionais tendo preocupações com ângulos psicológicos e socioeconômicos da práxis a

serviço da conformação de uma nova subjetividade. Portanto, passa a remodelar não apenas os currículos escolares e dos centros de formação profissionais, quanto das relações e legislações trabalhistas.

Então, a “Pedagogia” ou “Ideologia das Competências” se insere como parte das justificativas para a procura da “empregabilidade”. Através dos quais o discurso ideológico que reveste a natureza excludente da estrutura capitalista transfere as responsabilidades e os custos humanos para os próprios indivíduos. Nessa esteira, a precariedade se instaura como a forma de ser do capital, com rebatimentos em todas as frações da classe trabalhadora e resultando em desemprego, mesmo nos períodos de aumentos do PIB e da produtividade. Por isso, o Estado e a sociedade nacionais passam a ter como meta a empregabilidade, não mais a geração de emprego em quantidade e qualidade suficientes para satisfazer necessidades coletivas.

O trabalho deixa de se constituir enquanto elemento fundante da vida e, sobretudo, da realidade humano social⁷¹. A captura da subjetividade se caracteriza e se define, também, pela sua capacidade de inculcar no indivíduo o seu anulamento enquanto ser estruturante das relações sócio-culturais o que, não por consequência, mas por força do positivismo lógico-formal que embasa a constituição das instituições sociais, política e econômicas⁷², se enxerga apenas com um sujeito cuja qualidade de ser resiliente – categoria teórico-ideológica, palavra da moda do atual panorama vocabular neoliberal – não cabendo a ele qualquer tipo de influência ou determinação sobre a vida político-econômica de sua sociedade.

Neste sentido, os indivíduos se adequam às condições de vida materiais que se lhes apresentam, enxergando-se como culpados pela sua própria condição de indivíduo desempregado, que não se estabeleceu no mercado de trabalho formal, partindo da concepção de que esse dado se deveu às suas más escolhas, incapacidade de se inserir naquele mercado ou por sua incompetência para tal inserção.

Enquanto o arranjo societal do taylorismo-fordismo se amalgamou com as políticas de bem-estar social (espelhadas no keynesianismo), o Toyotismo logrou apenas a racionalização da fábrica, de suas relações internas e das relações postas nas cadeias de produção:

É a partir do processo de produção intrafábrica (e na relação entre empresas) que ele procura reconstituir a hegemonia do capital, instaurando, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade operária pela lógica do capital. Ele procura, mais do que nunca, reconstituir algo que era fundamental na manufatura: o “velho nexos psicofísico do

⁷¹ O trabalho “não educa”, ele se adequa a um modo de vida e não mais a um modo de produzir a vida na relação intrínseca que possuímos com a natureza.

⁷² Haja vista a Teoria do Capital Humano e o seu processo de rejuvenescimento a partir da Pedagogia das competências e a ideologia do capital social, trazendo consigo todo um novo universo categorias ideológicas, tais como empreendedorismo, resiliência, empregabilidade, microempreendedor individual etc.

trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (Gramsci, 1985). (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345)

A crise estrutural do capital “encontrou” como soluções a reestruturação produtiva (o descarte do elemento vivo da produção) e o neoliberalismo (a eliminação dos trabalhadores do fundo público). Os protocolos organizacionais instaurados pelo ohnismo/toyotismo não constituem uma racionalidade social, posto que, o neoliberalismo não promove inclusão social e estabilidade.

Os contratos de trabalho vão sendo continuamente afetados pela desregulamentação, flexibilização e descentralização. Até porque, uma das estratégias oligopolistas é fazer com que na rede de subcontratação, cada empresa institua elementos de terceirização, trabalho por serviço, trabalho em período parcial, “pejotização” etc. ao longo de toda a cadeia produtiva.

A precariedade e a insegurança penetram no núcleo “integrado” da classe dos trabalhadores assalariados, atingindo os que ainda mantêm vínculo “formal” de emprego. Desenvolve-se, em maior amplitude, portanto, um mundo do trabalho no Brasil, mais diversificado, mais segmentado, polarizado, que tende a tornar ainda mais difícil a própria constituição da solidariedade de classe (ALVES, 2010, p. 247-248).

Desse modo, frações da classe trabalhadora consideradas estáveis, vão ser ontologicamente debilitadas, enquanto suas conquistas (estabilidade, regime salarial, previdência, seguridade etc.) serão usadas como propaganda para os custos em direitos de certos setores privilegiados que impedem que mais pessoas tenham acesso ao regime celetista ou mesmo ao serviço público.

O caráter sistêmico do complexo de reestruturação produtiva foi alcançado na década de 1990, com a consolidação de expedientes do Toyotismo, como a descentralização produtiva e o uso mais intenso da ciência e da tecnologia. Estas medidas aprofundaram a vingança contra o trabalho perpetrada desde a década anterior mediante novas formas de organização, superexploração, qualificação e ‘rotinização’ do trabalho (ALVES, 2010). Na esteira da introdução das novas tecnologias, outras qualificações foram requeridas aos trabalhadores, que deveriam executar bem as suas tarefas, prever e cooperar para que problemas não paralisassem os processos de trabalho. Logo, o aprimoramento da incorporação de aspectos subjetivo-afetivos dos trabalhadores foram melhor articulados com a valorização do capital.

Harvey (2016, p. 174-175) corrobora as caracterizações de Robert Reich acerca da divisão do trabalho entre serviços “simbólicos-analíticos” e “produção rotineira”/“serviços presenciais”:

1) “simbólicos-analíticos” são os trabalhadores intelectuais que, embora numericamente inferiores, “precisavam ter uma excelente qualificação analítica e simbólica, e grande parte dessa qualificação começa em casa, onde desde cedo as crianças aprendem com seus

brinquedos eletrônicos a usar e manipular dados e informações adequados para uma economia “baseada no conhecimento”;

2) “produção tradicional”/“serviços ordinários”: pelo excesso de mão de obra disponível tendem a desaparecer em termos de importância e massa salarial. O capitalismo passa a se preocupar com a produção de subjetividades:

O tradicional interesse pela produtividade crescente do trabalho em determinado segmento da força de trabalho não abrangia a princípio a vida afetiva e cultural dos trabalhadores. Certos aspectos da reprodução social, como a criação de filhos, o cuidado de idosos e doentes, continuaram a ser, em muitos casos e lugares, um assunto do trabalhador individual e permanecem fora das considerações de mercado, assim como muitos dos aspectos particulares da vida cultural. Mas com as complexidades resultantes da urbanização e da industrialização capitalista, o Estado capitalista se viu cada vez mais envolvido na regulação e provisão de saúde pública, educação, controle social e até cultivo de certos hábitos mentais e emocionais favoráveis à autodisciplina e à cidadania da população em geral. (HARVEY, 2016, p. 174-175)

Como relata o autor ao comparar relações sociais e de trabalho nos países capitalisticamente avançados e naqueles em que há expansão de relações sociais capitalistas que converteram pessoas a condições de descartáveis e dispensáveis “por uma combinação de mudanças tecnológicas e deslocalização produtiva” dificilmente traduzidas em lutas contra a alienação⁷³ (HARVEY, 2016, p. 125).

Novas qualificações foram constituídas, dentro de organizações menos verticais, induzindo os trabalhadores a cooperarem em células, grupos e círculos de produção, ao passo que introjetavam funções intermediárias de supervisão e de gerência. Dessa maneira, funções são incorporadas aos produtores diretos, que passaram a fiscalizar os seus próprios trabalhos e os de sua equipe, tornando-se mais eficazes e produtivos, inclusive pelo estabelecimento de bonificações para os grupos que alcançassem suas metas – de certo, isso ocasiona também uma competição inter e intragrupos⁷⁴.

⁷³Identificados a exacerbação de fenômenos conservadores, do racismo, do consumo de drogas, das violências com veiculação pela mídia de massas, portadora de mensagens e informações “que não amadurecem o suficiente para saciar”, dado o “ritmo frenético” das mudanças nas experiências (MANCIBO, 2003). Recolocada a alienação no centro do problema, como contradição principal pelo fato de se dar em relações sociais e políticas - para além daquela divisão do trabalho de ordem técnica. Os aumentos assombrosos de “produtividade, bens e lucratividade obtidos pelo capital em virtude de sua organização tanto da divisão detalhada quanto da divisão social do trabalho se dão à custa do bem-estar mental, emocional e físico dos trabalhadores”. Isto porque, os sujeitos que trabalham “são isolados e individualizados, alienados uns dos outros pela competição, alienados de uma relação sensual com a natureza” (HARVEY, 2016, p. 121).

⁷⁴Como parte de uma fase manipulatória do capitalismo, os protocolos organizacionais do toyotismo se dedicam a uma inserção engajada/engajamento estimulado do trabalho vivo visando a captura integral da subjetividade, isto repõe as dinâmicas de (re/des)qualificação do trabalho vivo. O acelerado ingresso de novas tecnologias produtivas com base microeletrônica e digital molecular; a diversificação das fontes de energia; as criações de novos materiais; o incremento de máquinas inteligentes, máquinas que produzem máquinas etc.; vão exigir maiores interações com o elemento vivo do trabalho, e; novas qualificações, aprendizados e posturas para que a produtividade se expanda, ainda que, traga contraditoriamente, novos patamares e alienação e estranhamento (ANTUNES; ALVES, 2004).

Como lembra Alves (2010), valores, hábitos e atitudes dos trabalhadores são remodelados por novas rotinas de trabalho e instauração de tecnologias microeletrônicas, cuja intensificação quantitativa e qualitativa são também provocadas por mecanismos coercitivos implícitos, tais como o receio do desemprego estrutural. Tais fenômenos reforçam a auto alienação consentida do trabalho ao capital, visto que as empresas se esmeram em reduzir a utilização de trabalho vivo, incorporando de forma constante a lógica da “produção enxuta” – quer dizer, aquela que economiza tempo e recursos materiais *pari passu* ao aumento da superexploração dos trabalhadores e da natureza.

Maiores adesões e consentimentos do trabalho ao capital foram conquistados, apesar de terem sido estabelecidos maiores controles e intensificação do ritmo e da exploração do trabalho vivo na produção, pois com seu núcleo estável cada vez mais reduzido, a classe que vive do próprio trabalho foi impelida a colaborar com os negócios, em nome de sua própria sobrevivência, enquanto setores menos qualificados e mais vulneráveis se tornaram ainda mais precarizados.

Os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas idéias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 347)

Contraditoriamente, o incremento da produtividade alimentada pelo trabalho informal ou precário é dificilmente estimado, “justamente porque lhe falta a relação com o capital” (OLIVEIRA, 2007, p. 34). Outra questão diz respeito a uma moderna polarização atual de trabalho, com “rupturas” de estatuto salarial no interior do próprio polo “moderno” do mundo do trabalho (ALVES, 2010, p. 270). Como explica Oliveira (2006, p. 135-136).

Avassalada pela terceira revolução industrial, ou molecular-digital, em combinação com o movimento da mundialização do capital, a produtividade do trabalho dá um salto mortal em direção à plenitude do trabalho abstrato. Em sua dupla constituição, as formas concretas e a “essência” abstrata, o consumo das forças de trabalho vivas encontrava obstáculos, a porosidade entre o tempo de trabalho total e o tempo de trabalho da produção. Todo o crescimento da produtividade do trabalho é a luta do capital para encurtar a distância entre essas duas grandezas. Teoricamente, trata-se de transformar todo o tempo de trabalho em trabalho não-pago; parece coisa de feitiçaria, e é o fetiche em sua máxima expressão. Aqui, fundem-se mais-valia absoluta e relativa: na forma absoluta, o trabalho informal não produz mais do que uma reposição constante, por produto, do que seria o salário; e o capital usa o trabalhador somente quando necessita dele; na forma relativa, é o avanço da produtividade do trabalho nos setores hard da acumulação molecular digital que permite a utilização do trabalho informal.

Na sequência, o mesmo autor explica como as contradições entre a apropriação do sobretrabalho originam o “trabalho abstrato virtual”:

A contradição: a jornada da mais-valia relativa deveria ser de diminuição do trabalho não-pago, mas é o seu contrário. Então, graças à produtividade do trabalho,

desaparecem os tempos de não-trabalho: todo o tempo de trabalho é tempo de produção [...] Os serviços são o lugar da divisão social do trabalho onde essa ruptura já aparece com clareza. Cria-se uma espécie de “trabalho abstrato virtual”. (OLIVEIRA, 2006, p. 136 *passim* 137).

Reconhecidas as reduções de níveis hierárquicos, o avanço científico-técnico, a possibilidade de redução de tarefas enfadonhas e repetitivas poderiam prenunciar melhores condições de vida para os trabalhadores.

Na verdade, com a aparência de um despotismo mais brando, a sociedade produtora de mercadorias torna, desde o seu nível microcômico, dado pela fábrica toyotista, ainda mais profunda e interiorizada a condição do estranhamento presente na subjetividade operária e dissemina novas objetivações fetichizadas que se impõem à classe-que-vive-do-trabalho. Um exemplo forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra-fetice que o capital usa para transferir aos trabalhadores às necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 347)

A empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por tornar-se empregável, adquirindo um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito no bojo da “produção enxuta” e da exacerbação do controle e da manipulação da subjetividade.

3.1.2. Financeirização da economia

Dentro do ideário propalado como “Consenso de Washignton”, os países de capitalismo dependente que precisassem tomar empréstimos junto aos IFIs, deveriam realizar contrarreformas para assegurar a geração de recursos necessários ao pagamento de suas dívidas. Para tanto, reduzir os investimentos públicos sociais (“gastos públicos”) é primordial para geração de austeridade fiscal, com disciplina monetária, disso resultam as propostas de retiradas de direitos trabalhistas, previdenciários e fiscais. Para impulsionar uma suposta competitividade, as empresas deveriam ter sua carga fiscal reduzida, entretanto, as práticas neoliberais se dirigiram para decréscimo do custo do trabalho – o que liberaria capital para concorrência em um mercado internacional desregulamentado. Um terceiro aspecto ainda mais danoso diz respeito a adaptação de economias nacionais as suas vantagens comparativas, o que em termos nacionais significou um processo de privilegiamento de setores exportadores de produtos com baixo valor agregado – extrativismo, agricultura, pecuária etc. – redundando na desindustrialização precoce.

Há de se considerar a securitização da dívida e a emissão de títulos públicos como mecanismos de valorização do capital parasitário, cuja intensidade e quantidade passaram a

drenar um enorme volume de recursos oriundos da produção real para os IFIs e fundos de investimentos estrangeiros. Aumentar os juros, desvalorizar as moedas para favorecer exportações e desregulamentar as trocas comerciais, passaram a ser medidas “inevitáveis” e “recomendáveis” aos governos de países endividados. Isto reforça os elos de dependência econômico-científica entre os países do Sul Global e a Tríade, ocasionando relações ainda menos favoráveis de trocas comerciais, bem como impedindo acesso de enormes contingentes populacionais aos serviços públicos imprescindíveis à sobrevivência digna.

O corolário do estrangulamento das condições de investimento produtivo, geração de tecnologias e empregos, foi justamente a piora das possibilidades de pagamentos das dívidas, como exemplos, houve atrasos, renegociações e/ou moratórias no México (1994), Tigres Asiáticos (1997), Rússia e Brasil (1998). Quanto mais pagam, mais devem e mais vulneráveis ficam àqueles que aceitam as condições econômicas da reprodução ampliada do capital transnacional, mormente a sua fração parasitária e especulativa.

Adicione-se a isso o aumento do poder dos conglomerados transnacionais que ergueram uma rede centralizada de decisões e investimentos (produtivos e especulativos), pela qual estabelecem o fluxo de capitais para países onde o lucro aparenta ser mais fácil e dando preferência para processos de fusões, aquisições e titularização de seus recursos. Outra dimensão é que estabelecem mudanças velozes nos protocolos organizacionais, com destaque para o estabelecimento de uma teia de contratações e subcontratações que impelem a precarização do trabalho – emprego em tempo parcial, terceirização etc.

De acordo com o objetivo de transformar o Brasil em plataforma de valorização financeira, foi preciso construir um ambiente de negócios através da redução dos direitos sociais, das parcerias público-privado (PPPs) e das privatizações, a contrapartida foi a política social compensatória para os setores mais vulneráveis da classe trabalhadora (PAULANI, 2006). Incentivou-se à exportação de produtos com baixo valor agregado, enquanto a produção industrial foi substituída em parte por importações. A desindustrialização precoce acarretou a expulsão de trabalhadores do setor secundário em direção ao de serviços. Ao longo do tempo, vimos baixas ou no máximo a estabilidade da renda per capita. O contingente de trabalhadores assalariados foi caindo paulatinamente.

Verifica-se um baixo crescimento do PIB a partir da década de 1980 com pouco investimento em formação de capital fixo. Parte das empresas estatais foi privatizada, outra parcela de propriedade particular foi vendida e/ou incorporada a multinacionais e a fundos de

investimento. Com isto, nos períodos em que houve recuperação econômica significou tão somente a “ocupação da capacidade ociosa” (POCHMANN, 2006).

Notam-se, também, que as características de cada departamento econômico são desfavoráveis aos trabalhadores: no primeiro, uma exploração exacerbada que se utiliza de expedientes pré-capitalistas de apropriação; no segundo, a incorporação de capital morto, com enxugamento de quadro de trabalhadores fixos; no terceiro, tradicionalmente mal regulamentado e ainda mais heterogêneo, sobrevêm formas mais intensas de exploração, articuladas a relações não-contratuais. Em resumo:

É este, portanto, o desenho compósito, diverso e heterogêneo que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora, a classe-que-vive-do-trabalho: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “incluídos e excluídos” etc., temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 341).

3.2. **Recomposição da hegemonia burguesa em torno do projeto neoliberal**

A adoção tardia das diretrizes neoliberais tem a ver com a oposição dos movimentos sociais, especialmente, os surgidos nas décadas de 1970-80 e cuja agenda retardou a conformação de um bloco burguês forte e coeso - que só veio a se forjar durante a Era FHC. A ideologia desenvolvimentista que vigorava desde os anos 1950, deu lugar ao discurso da modernização para inserção competitiva na globalização em 1990. Em linhas gerais, a meta seria alcançar crescimento econômico e participação (subalterna) no mercado mundial⁷⁵. A burguesia nativa passa a formular e difundir mecanismos de convencimento da população sobre a validade das políticas neoliberais como única alternativa para solucionar a estagnação econômica e a inflação vivenciadas a partir da década de 1980 – apontando os custos para manutenção das funções sociais do Estado e os supostos privilégios dos servidores públicos como parte das causas dessa situação⁷⁶.

⁷⁵ “A história não se repete; mas, em condições novas e com características particulares, a burguesia e o imperialismo procuram sim anular boa parte do saldo obtido no período anterior: ameaçam o Estado de bem-estar, a industrialização obtida na periferia e, até, a descolonização” (BOITO JÚNIOR, 2007, p. 218).

⁷⁶ Para Behring (2008, p. 57), a adesão da burguesia local ao neoliberalismo representa questionamentos aos perigosos efeitos do Estado Social, como origens da desmotivação, da “concorrência desleal (porque protegida), da baixa produtividade, da burocratização, da sobrecarga de demandas e do excesso de expectativas, não sendo casual que o pensamento único perseguia o mercado como uma utopia”.

Tendo em vista que nos anos 1980 e início dos anos 1990, diversos atores coletivos apontavam para a construção de um projeto nacional e democrático – seja por revoluções dentro da ordem ou para além dela – que arranharam a dominação burguesa, estudo como a dominação vai se revestindo de consenso para legitimar o poder assimétrico da burguesia (FERNANDES, 1986; OLIVEIRA, 2018).

Neste subcapítulo, foram acentuados nos aspectos concernentes à mediação política da contrarreforma do Estado, com novidades negativas para o “mix de heteronomia e conservadorismo político” que refrearam “historicamente a incorporação econômica, política e cultural dos trabalhadores, da massa da população” (BEHRING, 2008, p. 20).

Esta caracterização relaciona-se ao abandono das possibilidades de ruptura com heteronomia e de uma redemocratização política e econômica inclusiva dos trabalhadores e da maioria da população brasileira nos anos 1990. Na verdade, a auto-referência dos apologistas, os quais insistem em apontar o projeto da era FHC como reforma, é uma espúria e ideológica ressemantificação. Cabe lembrar que este é um termo que ganha sentido no debate do movimento operário socialista, melhor dizendo, de suas estratégias revolucionárias sempre tendo em perspectiva a equidade. (BEHRING, 2008, p. 22-23).

Trata-se de uma contrarreforma, que impõe retrocessos sociais para manter privilégios econômicos e extra-econômicos da burguesia e de certas frações de médios e pequenos proprietários. O termo “reforma” foi apropriado pelos *think tanks* do capital internacional para deturpar as formas pelas quais as transnacionais remodelaram sua atuação no mercado mundial de capitais, mercadorias e serviços, com rebatimentos para divisão internacional da economia e do trabalho, bem como dos próprios conglomerados internacionais com os diferentes estados nacionais. Dentro desse aspecto, identificam-se novos direcionamentos para políticas econômicas, industriais, fiscais, ambientais etc., tendo de conjunto “fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral” (BEHRING, 2008, p. 34).

O refinamento dos mecanismos de controle do capital sobre a classe trabalhadora permitiu a substituição da coerção mais latente (imposta durante a ditadura empresarial-militar) pela geração de consenso em torno da sociabilidade capitalista em sua fase de globalização financeira e neoliberal⁷⁷. Para tanto, a Nova Pedagogia da Hegemonia do capitalismo neoliberal de Terceira Via incentivou a criação de novos sujeitos coletivos, tendo como estratégias

⁷⁷ Se bem que Harvey (2016, p. 51) nos adverte para o funcionamento da democracia burguesa enquanto “poder autocrático do Estado” diante de populações descontentes e algumas situações “rebeldes e indóceis”: “O fato de muitos Estado capitalistas fazerem isso pela instituição de procedimentos e mecanismos democráticos de governamentalidade, com o intuito de provocar um consenso em vez de recorrer à coerção e à força, levou alguns a sugerir, erroneamente, acredito, um vínculo inerente entre a democratização e a acumulação de capital. [como decorrência de lutas políticas tenta se] encontrar formas coletivas de governo que resolvam efetivamente a tensão entre a arbitrariedade policial do poder autocrático do Estado e o desejo popular de liberdade e autonomia individuais”.

políticas a conciliação de classes e a humanização do capital (NEVES, 2005; MARTINS; NEVES, 2015).

As experiências neoliberais observadas nos países de capitalismo autônomo permitiram concluir que o aumento do desemprego e a redução do Estado social demandam novas estratégias de legitimação – posto que a aceitação da inexorabilidade do desemprego aliada às reformas fiscais para garantia da estabilidade monetária não lograram adesão social (NEVES, 2010)⁷⁸. Na medida em que a contestação social questionava o receituário neoliberal, houve mudanças nos ritmos e etapas da liberalização das relações econômicas. Para Lima e Martins (2005, p. 44-77), aquela contestação foi suficientemente forte para gerar crise no projeto neoliberal, suscitando a reorganização da ultradireita e a criação de uma “nova alternativa” (também chamada de “Terceira Via”, “Centro Radical”, “Centro Esquerda” ou “Nova Esquerda”).

A visão de mundo da Terceira Via propugna que estamos em uma sociedade pós-tradicional, em que a inexistência de classes sociais fundamentais vai gerar as circunstâncias convenientes para que a conciliação e a alternância de poder conformem uma democracia de cariz liberal. Nesse sentido, a cooperação entre as organizações econômicas e cooperativas e a responsabilidade social do empresariado, permitem a participação social se conformar a um ambiente de maximização dos resultados econômicos – advindos do avanço científico-tecnológico – por intermédio de um novo contrato social (GIDDENS, 2001).

O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar para ela também. O preceito “nenhum direito sem responsabilidades” se aplica a todos os indivíduos e grupos. O governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos. (GIDDENS, 2001, p. 167)

Pois bem, governos, empresas e sociedade civil necessitariam se reconectar para lidar com as implicações da economia globalizada e a incapacidade de atuação ativa do Estado⁷⁹. Por isso, a escola assume papel primordial por formar um homem coletivo, ou seja, pessoas com capacidades técnicas e políticas, ao passo que veicula ideias, práticas e ideais conservadores (NEVES, 2005).

Tal é a contra-revolução de nosso tempo. A sociabilidade plasmada na época do trabalho como categoria central, do trabalho fixo, previsível a longo prazo, base da produção fordista e do consenso welfarista, dançou. [...] Sistemas políticos longamente amadurecidos no

⁷⁸ Os problemas advindos das crises dos pagamentos das dívidas interna e externa; do baixo crescimento do PIB; da impossibilidade de justificar as privatizações e fusões pelas contrapartidas sociais inócuas; e, do círculo vicioso do baixo crescimento que por sua vez, impedia a quitação das dívidas.

⁷⁹ A própria reorganização comprova o empenho da Terceira Via para com a estabilidade política, visto que, a ortodoxia neoliberal desacreditou ainda mais as instituições e a política.

consenso welfarista, tolerâncias crescentes à sombra do crescimento e reconhecimento de direitos humanos estão cedendo o passo às novas intolerâncias. (OLIVEIRA, 2007, p. 27)

O neoliberalismo é uma revolta contra os anteparos impostos pela classe trabalhadora à expropriação capitalista ao longo do século XX, especialmente no pós-Guerra. Ele se traveste de luta contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu laboratório foi o Chile de Pinochet, mas houve experiências na Inglaterra com Thatcher, EUA com Reagan, Alemanha com Kohl. Contudo as instabilidades geradas e o não aumento da expansão/crescimento capitalistas, fizeram anteciper uma resposta que não seria vinculada nem a um capitalismo desregulamentado ou predatório e nem a uma esquerda radical, estatista, intervencionista etc.

Como não viveríamos mais na era das grandes indústrias, das lutas entre as classes e sim na sociedade do conhecimento, também não haveria mais a necessidade de organizações de tipo classistas, radicais, ortodoxas. O mundo deveria estar voltado para assegurar interesses específicos (opressões, ambientalismo, consumo etc.) com colaboração e coesão social, para uma democracia participativa, geração de renda e oportunidades.

No Brasil, as estratégias de educação política do projeto neoliberal de Terceira Via evoluíram na sociedade civil e na sociedade política para disciplinar a classe trabalhadora de acordo com os espíritos de colaboração e empreendedorismo⁸⁰. Posto que está em disputa a aceitação das minorias discriminadas - que participam da produção coletiva da riqueza, enquanto lutam para não serem mais subtraídas do usufruto de seus resultados e dos espaços de poder.

Como nos países de capitalismo dependente, tanto a política, quanto a polícia são insuficientes para assegurar a “absolutização do mercado” (OLIVEIRA, 2007, p. 29), o novo bloco histórico do capital vai disputar no conteúdo, no método e na forma a adesão passiva – e se possível ativar – as novas formas de sociabilidade do capital. Por isso, a ideologia neoliberal promove desde a sociedade civil à estandardização, à autodisciplina e ao máximo utilitarismo, para forjar o consenso acerca da democracia liberal – confinada ao sufrágio e alternância de partidos no poder.

É nesse sentido que a burguesia se esforça para canalizar a ocidentalização política – em termos gramscianos – para o primeiro nível mais primitivo das relações de força, isto é, econômico e corporativo, nitidamente individualista. Tal diligência, visa impedir que a classe

⁸⁰ O debate sobre o fenômeno “Direita para o social e Esquerda para o capital” é de extrema validade, encontrando excelente exposição histórico-conceitual em Neves (2010).

que vive do próprio trabalho adquira uma consciência solidária e universal, se enfrentando abertamente com a reprodução ampliada do capital⁸¹.

3.2.1. A Nova República e o Governo José Sarney

No começo dos anos 1980, o modelo de desenvolvimento estava baseado no endividamento e investimentos externos, acarretando altas remessas de lucros. O mercado interno era limitado pela concentração de renda e baixos índices de emprego. O funcionamento da economia dependia de uma balança comercial favorável. Pelo expediente da “ciranda financeira”, juros internos elevados atraíam capitais, diminuindo sobremaneira capacidades de investimento e poupança do Estado, que se vinham direcionados para o pagamento da dívida pública.

O Brasil não possuía um sistema educacional (50% de analfabetos), nem redes de saúdes, transporte e infraestrutura para atender as classes subalternas, nem sustentar um projeto de potência mundial de médio porte.

Destaque-se o papel dos militares durante o Movimento pelas Diretas Já: não houve uma derrubada ou perda de poderes, em verdade, se prepararam para “uma retirada estratégica da qual e sobre a qual mantêm um controle direto e quase intocável até hoje”, sem que tenha havido uma justiça de transição no período, uma vez que, se “não tivemos ditadura mais sangrenta e aguerrida, coube-nos a que ficou enquistada nos organismos do Estado e no aparelho de governo” (FERNANDES, 1986).

A reorganização e politização dos movimentos de trabalhadores e oprimidos que se deu sob a ditadura, teve como marcas as comissões de fábricas, associações de moradores, grupos de samba, organizações camponesas, círculos recreativos cuja intensidade enfraqueceu a política dos de cima que tentavam conciliar as tendências políticas antagônicas e os interesses do capital nacional e estrangeiro em conflito.

As tentativas de cooptar e/ou conciliar pelas vias do adiamento das resoluções das contradições, não apenas as mantinham, como também as aprofundavam, limitando as capacidades governamentais a neutralização ou contemporização dos conflitos, por isso, o “governo buscava *apoio popular* sem arriscar os interesses fundamentais dos proprietários”

⁸¹ É interessante destacar que “os de baixo” haviam forjado organizações políticas, sindicais, acadêmicas e culturais, adquirindo experiência e articulando lutas cujos resultados estão parcialmente expressos na Constituição de 1988. Esse dinamismo e correlação de forças não foram ignorados pelos homens de negócio e nem pelos agentes políticos que lhe servem.

(FERNANDES, 1986, p. 25, grifos no original). A raiz do problema estava lançada no caráter autocrático da forma de fazer política das classes dominantes sob as condições estruturantes do capitalismo dependente e de pressões imperais advindas do capitalismo monopolista, nestes termos, cabe a burguesia “o privilégio da supremacia econômica e do despotismo político”.

Em suas advertências sobre o período, Florestan (1985, p. 7-8) explica o seguinte: “a “nova república”, nascida de uma costela da ditadura, não tem nada a ver com a República Democrática que está sendo construída como uma resposta dos oprimidos aos nossos problemas históricos”. Asseverando que a história estava sendo produzida pelas mesmas forças políticossociais geradoras da exclusão e da negação de direitos, isto é, a ditadura estava tendo “seu último e surpreendente refúgio” na “transição democrática”. Identificando a ocorrência de composições pelo alto da burguesia, do imperialismo e dos militares para conduzir uma “transição conservadora”:

O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da *presidência*, como uma retaguarda pronta para o ataque se os “inimigos da ordem” chegassem a se erigir em um obstáculo efetivo. A cúpula política do principal partido da oposição em *aliança democrática* com os liberais do regime, que, finalmente, descobriam que o seu ardor revolucionário renderia maiores dividendos se eles continuassem à testa do governo. Por fim, o braço civil, que se desangajara antes dos militares, deixando o regime sem uma base social de sustentação política, abraçou a composição política que garantia ao grande capital nacional e estrangeiro uma transição sem ousadias e sem turbulências. (FERNANDES, 1986, p. 19, itálicos no original)

Fernandes (1986, p. 19) observou a **construção de uma transição lenta, gradual e segura para uma democracia *sui generis*** “dissociando-se por inteiro de uma cultura cívica solidamente nacional e democráticas”:

Não era uma vitória da democracia, era uma nova derrota do republicanismo e um conchavo descarado, o qual escorava a “transição lenta, gradual e segura” que fora arquitetada pela ditadura, mas que o militares e os seus aliados se mostraram impotentes para conquistar em uma fase de declínio de sua autoridade e poder.

Um arranjo político dos “notáveis” foi à forma pela qual a elite do atraso realizou mudanças que conservam um destino miserável e cruel, enquanto se apresenta com ares cordiais⁸². Os desafios às capacidades do bloco no poder não eram pequenos:

A burguesia tem pela frente os dilemas sociais que não conseguiu resolver sob o perrepsismo, o varguismo e o populismo, agravados pela ação do tempo e pelo surgimento dos problemas mais complexos, nascidos da passagem do capitalismo

⁸² “É sob esse signo que a Nova República se cruza com a existência do homem comum. Ela não rompeu com o passado, remoto ou recente. Não combateu a ditadura. Contornou-a e prolongou-a. Nasceu de seu ventre e foi batizada em sua pia batismal. O Colégio Eleitoral tinha de ser o seu berço e, também, o seu leito de morte. A retórica empolgou a sua defesa, através da indústria cultural de comunicação de massas e da ação rasteira dos políticos profissionais. Todavia, a retórica está sendo desafiada pelos ritmos históricos da sociedade brasileira. Os diques romperam-se em todas as posições estratégicas do poder conservador. O governo que sucede à ditadura nasce marcado por sua insuficiência e impotência” (FERNANDES, 1986, p. 20, itálicos no original).

competitivo para o capitalismo monopolista, bem como pela forma neocolonial de dependência, encadeada ao imperialismo da era atual. (FERNANDES, 1986, p. 36)

Não por acaso, a “Nova República” é um impasse, uma arranjo inviável pela quantidade e pela qualidade das contradições que deveria administrar. Coube a José Sarney os intentos de manter o controle da democratização e de recompor a economia cujo investimento produtivo estava severamente comprometido pela inflação e pelo pagamento dos serviços das dívidas interna e externa. As medidas econômicas e financeiras impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) tornavam ainda mais difíceis ações para acelerar o crescimento do PIB (SANTOS, 1994).

Com o falecimento de Tancredo (político habilidosíssimo), o grupo que comandou a ditadura conseguiu mais 04 anos no poder, em verdade 05, pois José Sarney aprovou mais um ano de mandato no Congresso.

Sem oposição contundente ao seu plano econômico (exceto a de Leonel Brizola), o PMDB venceu as eleições de 1986 em quase todos os Estados – uma exceção – e 10 dias depois lançou o Plano Cruzado II, o qual permitiu o aumento de tarifas básicas (algumas vezes superior a 100%) e gerou a perda do controle inflacionário, aumento do desemprego, queda da produção e ausência de controle político e econômico.

O Governo Sarney vai moderar a política econômica em busca de apoio popular (para compensar sua fraqueza política e institucional). O Plano Cruzado foi uma cartada para acelerar mudanças de forma “atabalhoada e aventureira”, mas em alternativa a linha do FMI. Sem ir as raízes dos problemas econômicos, isto é, sem se propor a realizar reformas de base, fortalecer a moeda e reposicionar o país internacionalmente, intentava “criar condições para pôr em prática transformações que estavam paralisadas desde a década de 1970 e que pareciam inevitáveis” (SANTOS, 1994, p. 271-272).

José Sarney havia assumido a presidência com o gabinete formulado pelo falecido Tancredo Neves e foi pressionado a fazer um giro a esquerda (para tentar aplacar insatisfações populares, da oposição e manter o apoio dos trabalhadores de classe média que era a base de apoio do PMDB). A burguesia nativa sonhava com o crescimento econômico, entretanto se negando a realizar as reformas estruturais – principalmente a agrária - e a diminuir a concentração de renda⁸³.

O fim da ditadura civil-militar pela contestação de movimentos de trabalhadores, jovens e de frações burguesas, resultou num empate no âmbito da Constituição Federal de 1988.

⁸³ O Plano Cruzado foi uma expressão “bizarra” na direção do controle e da estabilização de preços (Cf. SANTOS, 1994).

Aquela Carta Magna resguardou direitos de cidadania ao mesmo tempo em que permitiu a coexistência de mecanismo de privatização do público. Para os setores mais ligados à especulação e ao neoliberalismo, os anos 1980 foram a “década perdida”, pois não foram realizadas contrarreformas para desregulamentar a economia.

Para conseguir uma reativação momentânea da produção, por intermédio de medidas anti-recessivas, de caráter temporário e não estruturais, ocorreu incentivo ao consumo durante o curto tempo de controle de preços. Com isso, o povo gastava a poupança e o que sobrava era remunerado a juros baixos. Sem oposição contundente ao seu plano econômico, o PMDB venceu as eleições de 1986 em quase todos os Estados – uma exceção – e 10 dias depois lança o Plano Cruzado II, o qual permitiu o aumento de tarifas básicas (algumas vezes superior a 100%) e gerou a perda do controle inflacionário, aumento do desemprego, queda da produção e ausência de controle político e econômico.

Amplios setores da classe trabalhadora, profissionais liberais e média burguesia passaram a oposição ao compósito de forças que liderou a reabertura política. Com isso, as eleições municipais de 1987 demonstram o crescimento da oposição popular, observada em vitórias do PDT e do PT⁸⁴. As articulações entre movimentos sociais e oposição parlamentar, também foi frutífera e galgou mobilizações que polarizaram os debates da Constituinte. Enquanto isso, PT e PDT se implantavam nas lutas populares e buscavam uma renovação capitalista, com forte conteúdo social.

As articulações entre movimentos sociais e oposição parlamentar, também foi frutífera e galgou mobilizações que polarizaram os debates da Constituinte. As candidaturas de Leonel Brizola e de Lula pontuavam entre as primeiras colocadas nas pesquisas de opinião. José Sarney foi acusado de comprar apoio parlamentar com cargos e de conceder licenças de rádio e TV - dentre outros benefícios - para aumentar seu mandato em um ano e dar tempo para pactuação de uma candidatura burguesa à eleição presidencial. Nesse ínterim, tentou-se aprovar o parlamentarismo, gerando ainda mais indignação popular. Nas eleições de 1989, estava em jogo “passar o país a limpo”.

Numa bem orquestrada campanha midiática, a Rede Globo fabricou a candidatura do jovem governador de Alagoas, Fernando Collor, “capaz de assumir qualquer posição que fosse necessária para sua chegada ao poder”, se apresentando como quem combate às oligarquias do nordeste e os “marajás” (pessoas que vivem às custas do erário), além disso, seria também

⁸⁴As candidaturas de Leonel Brizola e de Lula da Silva pontuaram entre as primeiras colocadas nas pesquisas para a eleição presidencial.

defensor do meio ambiente, dos pobres e descamisados. Oportunisticamente, a candidatura vai se tornando cada vez mais crítica ao status quo, capturando parte do ressentimento contra a política e os políticos (SANTOS, 1994, p. 282).

Na ausência de candidaturas viáveis da direita e da centro-direita, segmentos conservadores do eleitorado queriam “dar o troco” nos políticos, vão aderir a imagem e a mensagem de Fernando Collor. Pois bem, uma poderosa blindagem midiática foi capaz de ocultar as origens oligárquicas, ditatoriais e oportunistas do candidato, que, se apresentando como “bom moço” e “rebelde”, crescia em apelo popular, especialmente aos mais excluídos – os descamisados.

Outra vez, a classe dominante recorria a essas figuras messiânicas com capacidade de aglutinação para dar-lhe, em seguida, o apoio do voto conservador, do voto da classe média-alta e das demais classes favorecidas do país. Esta tem sido sua maneira de assegurar uma maioria eleitoral contra a ameaça de uma vitória eleitoral da esquerda, sempre postergada por essas táticas que terminam gerando problemas maiores do que pretendem resolver. (SANTOS, 1994, p. 284)

No campo progressista, as candidaturas de Lula da Silva e Leonel Brizola se postulavam como alternativas democráticas para construção de um desenvolvimento nacional moderno e autônomo. Eram identificadas com redução de desigualdades sociais e a promoção de políticas de educação, saúde, emprego e moradia para todos. O segundo turno se deu entre Lula da Silva e Fernando Collor, que, por sua vez, demonstrava uma visão de país *high tech* e gerador de consumo. Dirigia seus discursos à quebra do Estado e à desregulamentação da economia, como medidas necessárias e capazes de aumentar a competitividade.

3.2.2. Os Governos Fernando Collor e Itamar Franco

Eleito presidente, Fernando Collor inicia seu próprio derretimento, por confundir a si próprio com o poder e acreditar ter independência para governar o país ao seu modo. Diante de uma grave crise econômica, da persistência da inflação e sob ameaça de não pagamento da dívida, suas medidas se dirigem a reduzir a liquidez para tentar baixar os preços. Todavia, a liquidez tem relação com os setores dinamizados pelo mercado internacional, com a necessidade de exportar enormemente para compensar as importações e tentar pagar os serviços da dívida.

Não havendo uma produção real que lastreia o pagamento da dívida pública, o Governo vai emitindo cada vez mais títulos remunerados a juros altos. Portanto, a lógica de combate à inflação e ao endividamento ampliam os problemas estruturais da economia. Comprometendo

ainda mais um governo, cuja inépcia político-administrativa, levava a um desmantelamento da máquina pública, via extinções, demissões e privatizações indiscriminadas. Essa aventura antiestatal é apoiada pela mídia, que tentou confundir a população, igualando as ações do governo à eficácia e à modernização (SANTOS, 1994).

A crise da dívida afetou enormemente o processo de redemocratização política, pois foi usada para tornar sem eficácia econômica o controle popular sobre o fundo público e quebrar o tripé desenvolvimentista. Com a crise das dívidas externa e interna, a redemocratização perdeu parte de seu substrato material e de condições para o uso do fundo público em benefício das majorias discriminadas. Além de que, as privatizações, a desregulamentação das leis trabalhistas e a abertura econômica foram forçadas como solução para crise fiscal do Estado dentro da cartilha do Consenso de Washington, isto é, do neoliberalismo.

No Brasil, promoveu-se uma espécie de “repolitização da política” desde a década de 1990, para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais (NEVES; SANT’ANNA, 2005). Dentro desse arranjo, o Estado tem por responsabilidade a redução das desigualdades e a “inclusão social” e o alívio da pobreza; às empresas, o investimento que promova desenvolvimento; enquanto as execuções de políticas públicas não-estatais ficariam a cargo do Terceiro Setor.

Num intento desesperado e autoritário de controle da demanda, o governo confiscou as poupanças de todos - recursos guardados a duras penas por trabalhadores de classe média simplesmente foram tornados indisponíveis. Essa ação deflagrou um profundo desencantamento e até revolta na população. É nessas condições que as influências de PDT, PSDB e PT cresceram no pleito de 1990.

Enquanto o Governo Federal se debilitava perante a opinião pública e não conseguia atrair partidos para seu ministério e apoio parlamentar. Ao ingressar no governo, o PFL desaloja agentes subordinados ao poder pessoal de Fernando Collor.

Havia diversas denúncias de corrupção e mal uso da coisa pública por membros do governo e do entorno do presidente. Isso se soma à crise da percepção popular ao impasse entre a formação de um ministério identificado com políticos, acusados de corrupção e apoiadores da ditadura e o poder renovador de Fernando Collor. Mas essa força pessoal estava sendo minada por escândalos constantes e se aprofundou com o cerco ao seu operador financeiro,

Paulo César Farias (PC Farias). Em 1992, temendo o processo de impedimento, Fernando Collor vai recorrer diretamente ao apoio popular:

Ao contrário, o que ocorre é uma grande mobilização de massas contra e ele e contra a corrupção, que dá origem aos chamados “caras pintadas”, os setores jovens da população que vão às ruas para demonstrar o seu repúdio total a Collor, ao seu governo conservador, ao seu gabinete e a tudo o que ele representa como conservação do sistema político e das forças da ditadura. (SANTOS, 1994, p. 289)

É pela deposição de Fernando Collor de Mello e posse de Itamar Franco, político com histórico democrático (militou no PTB e depois no MDB), que vai terminar o ciclo da ditadura, importa dizer: de uma maneira confusa, inusitada e complexa (SANTOS, 1994). O vice que transitou pela luta contra o regime – tendo saído do PMDB quando Tancredo Neves articulava uma fusão com o PP –, se alinhava ao pensamento da ala centro-esquerda do PMDB, crítica ao modelo econômico da ditadura e já vinha num processo de afastamento do seu cabeça de chapa desde a campanha eleitoral.

As classes dominantes e dirigentes se põem de acordo com a agenda do Consenso de Washington, procurando reorganizar as relações entre sociedade política e sociedade civil: privatizar, desregulamentar a economia e flexibilizar os direitos sociais.

Trata-se agora não só de capitular plenamente ao ‘fetichismo do mercado’ (o qual não pode ser ‘contrariado’ sob pena de ‘ficar nervoso’), mas também de atribuir à ‘livre negociação’ (uma outra forma de dizer ‘mercado’) a definição dos direitos sociais dos trabalhadores, o que implica a desconstrução de muitos deles. (COUTINHO, 2006, p. 194)

Movimentos sociais e partidos ligados às classes subalternas se viram diante da dificuldade de formular planos de ações que forjassem uma alternativa democrático-popular à avalanche neoliberal. Sendo assim, as conquistas da redemocratização foram mais facilmente destruídas pelos governos, que estiveram à frente do país, mediante rearranjos que privilegiaram interesses privados de diferentes frações burguesas, as custas dos direitos das classes trabalhadoras e da coisa pública.

Os grandes embates se travam na sociedade civil, no Estado, pela construção de uma agenda democrática, com utilização do fundo público em favor das maiorias discriminadas. A dominação burguesa sem hegemonia é justamente o elemento que a “desobriga” da “dimensão pública”, isto é, das concessões e das satisfações (ainda que parciais) do que é demandado pelas classes subalternas, como parte do processo de legitimação da liderança da primeira. A negação de políticas estatais de educação, saúde, seguridade, moradia etc nos levaram a um “Estado de mal-estar social”, ironia capturada por Francisco de Oliveira para realçar a primazia do interesse privado sobre o público.

No Brasil, o pouco que foi conquistado nesse sentido – e, também entre nós, arrancado pelas lutas das classes trabalhadoras – não infirma o fato de que a característica

dominante do nosso Estado foi sempre ter sido submetido, no essencial, a interesses estritamente privados. Criamos juridicamente, por meio de um longo processo que se inicia nos anos 1930, um aparente Estado do bem-estar; mas foi com muita felicidade que Francisco de Oliveira o chamou ironicamente de ‘Estado do mal-estar social’. E isso porque, na verdade, o pretense Welfare brasileiro não funciona: embora juridicamente a Constituição consagre importantes direitos sociais, estes não são implementados na prática, não tanto porque o país seja pobre ou o Estado não disponha de recursos, como freqüentemente se alega, mas sobretudo porque não há vontade política de fazê-lo, ou seja, porque não há um verdadeiro interesse público embasando a ação de nossos governantes. Eles preferem pagar a dívida pública e assegurar o chamado equilíbrio fiscal (por meio de enormes superávits primários) do que atender às reais demandas da população brasileira. (COUTINHO, 2006, p. 185)

Ao estíolar as perspectivas de integração pelo emprego e aos direitos de cidadania, o que foi oferecido aos trabalhadores foram soluções fugazes, rápidas para se tornar empregável, mediante a aquisição de um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito. Dentro da lógica da Pedagogia das Competência e da privatização do ensino e da formação profissional.

A Nova Pedagogia da Hegemonia vai reforçar a perda de importância das classes sociais e de suas representações em nome de uma sociabilidade marcada por lutas específicas – ainda que estas expressem e reforcem a exploração -, deslocando as mobilizações por pautas particulares que não questionem a lógica do capital e do capitalismo (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

Mesmo bastante enfraquecido, o Governo Itamar Franco estabeleceu ou se submeteu a um pacto de estabilização econômica e, sob a direção de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Fazenda implantou o Plano Real.

Antes das eleições de 1994, a população foi convocada a participar de um plebiscito sobre a forma de governo em 1993, o que, segundo Santos (1994), desviou parte da opinião pública para esta pauta, em lugar da atenção ao debate sobre o modelo econômico e suas mazelas. Assim, o combate político ideológico pôde ter alguma ênfase aos mecanismos antidemocráticos que ao

bloquear a distribuição da renda e as reformas sociais que ela pressupõe, aumentam a miséria e a exclusão social e propõem uma crescente intervenção policial e assistencial do Estado para reprimir os efeitos da miséria e da insegurança social que geraram. (SANTOS, 1994, p. 293)

Habilidosamente, a direita e a centro-direita migraram para o apoio a FHC, bloqueando as chances de vitória do PT. Lula da Silva até havia tentado ampliar seu arco de alianças ao centro com setores antitadadura, entretanto até o papel de seu oponente na luta democrática foi realçado. Corrobora-se este fato à identificação da candidatura tucana com o controle inflacionário e apoio maciço da imprensa à sua proposta de ajuste macroeconômico e eliminação do legado de Getúlio Vargas.

Viabilizou-se um acordo intraburguês em torno da candidatura de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à presidência da república. Por meio deste pacto, se possibilitou a hegemonia neoliberal, comprometida com as contrarreformas propostas pelas Instituições Financeiras Internacionais (IFIs)⁸⁵ – tais como o FMI, o Banco Mundial, o Banco InterAmericano de Desenvolvimento etc. A principal promessa da campanha foi justamente a destruição da Era Vargas, razão pela qual se esmerou em desmontar o tripé desenvolvimentista, vigente até então. Posto que, o lema do governo seria a inserção competitiva do Brasil na globalização. São, portanto, esses aspectos que serão aprofundados no capítulo seguinte.

3.2.3. Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) ascendeu ao Governo Federal, marcando o início estruturado da “Era neoliberal” brasileira, já havia mediações políticas importantes de como as reformas neoliberais deveriam ser encaminhadas para evitar crises de legitimidade. O plano econômico apontava para estabilização dos preços, paridade entre o Real e o dólar, descentralização do poder decisório e da oferta de serviços, estímulo à privatização e a economia de recursos para amortização dos juros da dívida externa etc.

Para o bloco no poder, a crise do Estado estaria fundada em 04 fatores: nas esferas política e econômica, a delimitação de seu tamanho e a redefinição de seu papel regulador; a crise de governança ocasionada pela falta de condições financeiras para efetivar as decisões do governo; e a possível crise de legitimidade que poderia comprometer a própria reforma (MELO; FALLEIROS, 2005). A solução seria a “reforma” do Estado, com vistas a padrões de intervenção orientados em e por práticas empresariais.

A criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), conduzido por Luiz Carlos Bresser Pereira, concretizou formulações de “modernização do Estado”, pela qual se envidaram esforços para deixar seus papéis produtivo e intervencionista, assumindo funções regulatórias. Por essa estratégia, os serviços públicos (estatais e não-estatais) se aproximariam da suposta eficácia propiciada pelo dinamismo do mercado e liberariam os gestores públicos para o gerenciamento das atividades essenciais – vale dizer, justiça e segurança.

⁸⁵ Utilizo o termo baseado em Boron (2001), posto que implica o entendimento de que os organismos apresentados como multilaterais, operam, na prática como bancos, cujas contrapartidas incorrem em aceitação tácita ou explícita de mecanismos de renúncia à soberania nacional daqueles países que recorrem a empréstimos.

No âmbito da reforma administrativo-gerencial, adquiriram centralidade a defesa – quase teológica – das virtudes do mercado e um plano de governo que estava focado na defesa da privatização (ou “desestatização”), com a finalidade de transferir para a iniciativa privada atividades, que contavam com grande participação ou com oferta exclusiva do Estado⁸⁶. A propaganda neoliberal dava conta de que na iniciativa privada os custos seriam diminuídos, assim como a qualidade e quantidade dos serviços e mercadorias aumentariam exponencialmente⁸⁷.

Segundo a visão neoliberal, o primeiro setor é o Estado (lugar da política), o segundo é o mercado (o da economia) e o terceiro é o espaço social (convivência solidária e comunitária). Seguindo esse novo arranjo, haveria a “publicização” das atividades pela parceria nos moldes propostos pelo governo, traria o benefício de liberar o Estado de suas funções de execução, permitindo maior eficiência no tocante à formulação de políticas e ações públicas e as agências de regulação.

O Estado para o capital – na sua versão contemporânea tupiniquim – tem como marcas a política econômica conservadora, medrosa e anti-intervencionista (OLIVEIRA, 2018). Melhor explicado:

É claro que o anti-intervencionismo valia apenas para o lado do trabalho e do trabalhador e de seus direitos recém-adquiridos. Para as privatizações, o Estado brasileiro utilizou todos os recursos, desde a coerção e a coação até os recursos do BNDES, que não foram poucos. (OLIVEIRA, 2018, p. 68)

Pela recuperação de pontos básicos e perenes das ações governamentais da Era FHC, compreende-se que a execução da contrarreforma do Estado não é apenas destoante, como também antagoniza com as conquistas sociais obtidas na Carta Constitucional de 1988. Os princípios de privatização, descentralização e focalização redirecionaram as funções de Estado, particularmente, no campo das políticas sociais públicas. E, sob esses fundamentos, se desmontou o tripé desenvolvimentista⁸⁸, longamente gestado pela luta de classes:

A relação Estado-burguesia se altera radicalmente, tornando o Estado uma espécie de refém do novo poder econômico centrado nas multinacionais produtivas e financeiras. Reforma da carreira dos funcionários públicos, pesado ajuste nos salários, uma às vezes sutil e muitas vezes declarada modificação do estatuto do trabalho, que buscava desregulamentá-lo e deixar

⁸⁶ Nos anos 1980, o Brasil não estava adequadamente preparado para desempenhar o papel de “economia financeira emergente”. Este papel era impedido basicamente por dois problemas: altas taxas de inflação e a centralização e regulação da política cambial. Com a Constituição Federal de 1988, os direitos do trabalhador e do Estado eram priorizados em detrimento do mercado de capitais.

⁸⁷ É interessante recordar os exemplos das privatizações das empresas de telecomunicações, bancos públicos, geração e distribuição de energia elétrica, pois seus serviços e preços eram fortemente rechaçados, embora houvesse também uma compreensão da importância estratégica, que foi a reserva moral para os intentos de manter e ampliar as funções estratégicas e democráticas destes setores.

⁸⁸ Frisamos a peculiar articulação entre capital internacional, capital nacional e Estado na modernização conservadora.

ao “mercado” a resolução de litígios e contratos, emoldurado num discurso que apropriava antigos temas das reformas, anulando o dissenso, privatizando a fala e destruindo a política, o período FHC completou o desmanche conforme sua promessa de superar a era Vargas. (OLIVEIRA, 2007, p. 31)

A liberalização econômica demandou relações não-contratuais de trabalho e a desregulamentação de mercados em benefício do capital rentista. Com isso, se estabeleceu um Estado *ad hoc*, que sobrepujou articulações políticas advindas da classe trabalhadora, por intermédio da reconfiguração das próprias instituições da sociedade civil, em favor do consenso neoliberal, cujas ações visaram assegurar a reprodução ampliada do capital mediante financiamento e condições vantajosas para determinadas frações das burguesias nativa e transnacional; a hipertrofia da coerção física; um vasto programa de privatização; a autonomia relativa do Banco Central; decisões vitais tomadas de forma unilateral através de Medidas Provisórias (MPs), que reduziram ou neutralizaram as forças em presença no cenário político etc. Segundo Oliveira (2007, p. 38):

As conseqüências para a política não poderiam ser mais devastadoras. A relação entre classe, interesses e representação foi para o espaço; a possibilidade da formação de consensos tornou-se uma quimera, mas, num sentido intensamente dramático, isso não é o anúncio do dissenso e não gera política.

Paulani (2006, p. 67-107) elucida que interessava aos homens de negócio: a) desregulamentar a economia e a proteção social – mormente a trabalhista e a previdenciária; b) reduzir os gastos públicos para baixar a inflação; c) repassar à iniciativa privada todas as empresas estatais e; d) a abertura da economia nacional a fim de que a concorrência tratasse de produzir as condições internas para competição na economia globalizada. Por esta fórmula, menos intervenção estatal seria acompanhada de aumento do crescimento e da produtividade. Constata-se que essas medidas vão na contramão do estabelecimento de direitos de cidadania, que se distinguem pelo caráter universal ante as políticas sociais focais e compensatórias – dirigidas a setores mais vulneráveis da sociedade.

Como explica Oliveira (2008, p. 66), é no plano social que o neoliberalismo se desvela, ao se orientar por políticas “antirreformas sociais, antirregulacionista, antidireitos do trabalho”. Um exemplo lapidar é a demolição da previdência solidária, contributiva e por repartição regida pela CLT, cujo volumoso montante de recursos entesourados é alvo de permanentes ataques da burguesia rentista. Em um movimento combinado, se incentiva a contratação de planos de previdência complementar, apresentada como alternativa para minorar as perdas dos trabalhadores com o aumento da idade mínima, a limitação de valores para aposentadorias e pensões (teto previdenciário) e a contribuição de segurados.

Observa-se também que o aumento exponencial da produtividade do trabalho não se realizou pela via da inclusão nos circuitos de direitos e de consumo, posto que, os processos de trabalho possibilitados pela base digital-molecular ajudaram a desorganizar o mundo do trabalho, as privatizações, a desnacionalização das propriedades e a financeirização da economia, demolindo a internalização das decisões políticas fundamentais e os laços de solidariedade – justamente aquilo que poderíamos chamar de nação.

Para o sucesso do propósito de desenvolvimento econômico, com inclusão social, o Brasil precisaria repactuar as responsabilidades do Estado, das empresas e da sociedade civil: o Estado deveria se ocupar da regulação e da promoção de serviços; ao setor privado, caberia o desenvolvimento em si, e; ao terceiro setor, a execução das políticas públicas não-estatais. A execução de tarefas não-exclusivas do aparelho estatal, tais como: escolas, universidades, centros de pesquisa, serviços de saúde e de assistência social, centros culturais etc, teriam de ser repassadas para “organizações públicas não-estatais” ou “Terceiro Setor” (empresas, ONGs etc), mesmo que com recursos do fundo público.

A esse chamado “terceiro setor” caberia a implementação das políticas públicas, já que tanto o Estado, na fase keynesiana, quanto o mercado, no neoliberalismo “mais radical”, fracassaram, ao passo que a “sociedade civil” poderia ser mais eficaz que esses dois outros setores, por não estar presa ao autoritarismo, como o Estado, e não buscar o lucro, como o mercado (MELO; FALEIROS, 2005, p. 232).

As entidades do Terceiro Setor responderiam às demandas da população por serviços públicos de qualidade – longe das lógicas ineficientes do Estado e mercantil das empresas. No bojo da reforma do Estado, as parcerias com as Organizações Sociais sem fins lucrativos seriam a possibilidade de atender com agilidade e eficácia aos interesses gerais.

Durante a Era FHC foi criado o Programa Comunidade Solidária, que serviu para articular e dar maior visibilidade às parcerias do Governo, setor privado e organizações sociais, legitimando novas formas de intervenção pública e diálogo social, propagando que o caminho para justiça social inclui ações filantrópicas, as quais devem complementar, suplementar e até substituir a intervenção estatal. Esta nova forma de mediação do conflito entre as classes perpassou o conjunto de forças sociais e políticas⁸⁹.

⁸⁹ O “novo espírito social” de conglomerados econômicos, expressos na atualidade, não pode ser confundido com impulsos distributivos e/ou humanitários generosos. *Slogans* com “solidariedade”, “preservação ambiental” e “desenvolvimento sustentável” são utilizados para duas finalidades: agregar valor às marcas e difundir uma ideologia de colaboração entre classes (IAMAMOTO, 2001). Neste contexto, foi gerado um exército de “voluntários”, cujo engajamento é desejável para canalização das lutas sociais das causas profundas dos dramas nacionais para suas expressões mais grotescas. Engendrando a desqualificação éticopolítica das funções sociais do Estado, bem como, sugerindo que serviços públicos consagrados na legislação como direitos de cidadania passassem a ser mais facilmente mercantilizados. E a área educacional é um dos melhores exemplos da nova gestão da pobreza e mercantilização de direitos, como denunciou Frigotto (2002, p. 59) “a educação básica, de direito

A indiscriminada abertura comercial, conjugada com as privatizações que não acrescentaram quase nada à capacidade produtiva, e a afluência de novas gerações de trabalhadores à população ativa reforçaram a tendência à banalização do trabalho, jogando milhões nas ocupações informais. Ao mesmo tempo, a elevação sem paralelo da produtividade do trabalho aumentava essa banalização, o que se conjugou com a perda de capacidade dos sindicatos, por sinal apaziguados por Lula da Silva. (OLIVEIRA, 2018, p. 69)

Entendidas as contradições entre a racionalidade que preside a produção material e a irracionalidade societal. É analisado como a precarização flexível corrói laços de solidariedade e convivência, e amplia a guerra de todos contra todos, especialmente, dos setores desempregados e não-empregáveis contra as demais frações da classe trabalhadora. Dimensões que possibilitam certos níveis de integração e solidariedade, nas quais se forjavam possibilidades de gerações de sentidos em blocos de interesses organizados em condições de se relacionar com o Estado, foram sendo corroídas pela retração da esfera pública, impelindo contingentes da força de trabalho descartável para formas de crime organizado nos padrões do capital, como meio de subsistência, reproduzindo ampliadamente outros problemas, assim, “em lugar de uma hegemonia burguesa que se alimenta das “virtudes” cívicas do mercado, requer-se permanentemente coerção estatal, sem o que todo o edifício desaba” (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

A financeirização da economia acentuou a condição capitalista dependente, posto que, não houve tentativas de se manejar o poder desde o país, pois os juros e os lucros concorrem no mercado internacional e na acumulação sob a presidência da fração rentista do capital. De outra parte, a “corrida alucinante do progresso técnico projeta sempre uma fuga para frente, uma obsolescência acelerada, para a qual os recursos internos mostram-se sempre insuficientes” (OLIVEIRA, 2018, p. 75). O Estado, mesmo perdendo condições de arbitrar o conflito entre as classes e suas frações, atua como “guardião dos movimentos do capital, buscava assegurá-los contra toda a incerteza, que, aliás, cresce exponencialmente no capitalismo globalizado” e cada vez mais concretamente um Estado policial (OLIVEIRA, 2018, p. 75).

3.2.4. A hegemonia às avessas nos Governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2014)

Observadas relações de poder violentas e quase despóticas, tornando quase inviáveis as condições para que haja deliberação política dos conflitos, inclusive no tocante às instituições que poderiam estabelecer consensos, logo, tem-se “uma espécie de dialética negativa: os

social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia” voluntariado”.

problemas não eram superados dando lugar a uma nova e superior contradição; os problemas eram rebaixados, utilizando-se formas precárias, arcaicas, regressivas” (OLIVEIRA, 2018, p. 77).

Não como desaguadouro natural, mas como opção urdida na sociedade civil em oposição às mazelas dos anos 1990, mormente: baixo crescimento do PIB; conjuntura muito instável; desemprego estrutural elevado; decréscimo da adesão aos aspectos mais agressivos do receituário neoliberal etc. A ascensão de Luís Inácio Lula da Silva e do arco de alianças liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) abriu um novo capítulo na luta de classes, posto que, significou o retorno do projeto democrático-popular ao poder – do qual havia sido apeado pelo Golpe de 1964. O PT foi se constituindo em grande partido de massas desde a luta contra a ditadura civil-militar e sua desastrosa política econômico-social, a adesão de parte de trabalhadores de classe média, da burguesia nativa e do próprio capital transnacional possibilitou a posse e a composição de uma base parlamentar mantida até meses antes do Golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, mas frise-se com um governo debilitado, ao menos, desde as chamadas “Jornadas de Junho de 2013”.

Um problema estrutural diz respeito ao poder do capital financeiro internacional em ditar os aspectos fundamentais das economias de países de capitalismo dependente. Embora esse ponto nodal tenha sido levado a público como um suposto consenso sobre as bases macroeconômicas: metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário (metas fiscais) que se mantiveram intocadas nos Governos de Lula da Silva (2003-2010). Cabe lembrar a indagação de Boron (2001, p. 194):

Como compreender, sob a luz dos valores e das normas democráticas, que existam aqueles que votam todos os dias (e conseguem que suas preferências se traduzam em políticas governamentais) enquanto a maioria avassaladora da sociedade o faz apenas uma vez a cada dois ou três anos, e com eficacíssimas possibilidades de que a orientação de seu voto modifique a conduta governamental?

Entende-se que a concentração de poder econômico, a coordenação das decisões e a velocidade com que estes players subvertem a soberania popular e reduzem os mecanismos decisórios dos governos nacionais, deslocando seus investimentos para os países cujos lucros lhe pareçam mais seguros.

A partir dessa nova conjuntura [crise de 2008 e estratégia de concertação social], a educação escolar adquiriu uma posição estratégica no projeto político hegemônico. A qualidade educacional se metamorfoseia em qualidade de aprendizagem. A ênfase recai sobre as estratégias político-pedagógicas para a qualificação técnica da força de trabalho, com vistas a alavancar o padrão de competitividade internacional do país, enfrentar o aumento da racionalidade técnica da produção material e simbólica da vida, bem como formar um exército industrial de reserva conformado às novas necessidades do mercado nacional. Ocorre, assim, uma redefinição da ênfase anterior na relação entre educação e coesão social para a nova ênfase na relação entre educação

e produção, processo simbolizado pela mudança do slogan “Educação para Todos” para “Todos pela Educação” (MELO et al, 2015, p. 42).

A ascensão de Dilma Rousseff a presidência da república foi a terceira vitória eleitoral consecutiva do PT, na qual as altas taxas de popularidade de Lula da Silva, impulsionaram a candidatura de sua ex-ministra. A candidatura teve a participação do Partido da Mobilização Democrática Brasileira (PMDB) na chapa, pela inclusão do experiente Michel Temer na condição de vice-presidente.

No plano econômico, o país precisava enfrentar os rebatimentos da crise econômica internacional. A opção da nova presidenta foi pela continuidade da política macroeconômica, com cariz fortemente anticíclico e desenvolvimentista.

Como observado, a punção dos setores rentistas foi tosquiada pela queda da taxa básica de juros a 07% para incentivar a circulação de recursos na produção, em vez de, no circuito de valorização financeira.

Um vies mais nacionalista de inversões em logística e infraestrutura, altos investimentos em formação bruta de capital físico por empresas públicas, privadas nacionais e transnacionais, com recursos do BNDES. Houve um olhar mais sistêmico sobre a necessária reindustrialização do país e desvalorização da moeda para favorecer as exportações.

Como continuidade da preocupação com o crescimento do mercado consumidor interno, foram adotadas medida de proteção aos produtos nacionais e ao emprego, inclusive com uma criticada política de desoneração da folha salarial de alguns setores econômicos. Mantida também a política de ganho real do salário mínimo, entendida como ação redistributiva.

A vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT) expressou lutas acumuladas ao longo de décadas pela retomada de um projeto nacional autônomo e democrático, derrotando um arco de alianças que representava um compósito de forças mais alinhado a agenda de contrarreformas neoliberais⁹⁰.

No Brasil, as forças sociais ligadas aos de baixo reclamavam uma nova política econômica, pautada pela inclusão social pela participação ampla nos serviços públicos de cariz universal; soberania nacional; reformas agrária, urbana, educacional etc.; redução da taxa de juros e do desemprego; rediscussão do pagamento das dívidas externa e interna; reversão das privatizações; preservação ambiental etc. Além de expectativas sobre inovações na gestão do

⁹⁰ Esse processo de “esquerdização” da América Latina também foi observado em outros países, com distintos níveis de profundidade como na Venezuela, Equador, Bolívia, Uruguai etc. Sendo combatido pela plutocracia desde oposições institucionais a tentativas de golpes, passando por desestabilizações de sistemas políticos. No ambiente global, eram impulsionadas edições do Fórum Social Mundial (FSM) questionando as principais expressões do capitalismo neoliberal, sem questionar a essência do modo de produção.

Estado, a exemplo das experiências de orçamento participativo que foram realizadas em algumas gestões municipais petistas.

O ambiente dos primeiros anos refletia a experiência crítica da população com o projeto neoliberal de Terceira Via até então encabeçado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo Partido da Frente Liberal (PFL) – junto a partidos e setores de partidos que não demoraram em se dispor a apoiar e até participar dos governos do PT, partido símbolo da luta antineoliberal no subcontinente⁹¹.

De outra parte, havia um rearranjo global para imprimir feições humanitárias ao projeto de poder das classes dominantes, com destaque para teses sociopolíticas de construção de uma terceira via que superasse as desvantagens da economia de mercado e do socialismo que podemos chamar de social-liberalismo, pela qual os desajustes do mercado (especialmente a hiper concentração de renda) deveriam ser contrabalanceados por políticas sociais seletivas e geradoras de estabilidade, através de uma regulação estatal seletiva (CASTELO, 2022).

As engrenagens que proporcionam condições favoráveis a realização dos lucros das grandes empresas transnacionais e nacionais, com forte apoio direto e indireto do Estado se mantiveram intocadas, portanto, a lógica desenvolvimento do capitalismo dependente à brasileira se diferencia dos períodos anteriores pela perda de propriedade e poder da burguesia nativa frente a plutocracia internacional.

As pressões da grande burguesia nativa e do imperialismo se dirigiam a criação de um estado de coisas propício a financeirização da economia, a precarização das relações de trabalho, a diminuição do Estado social etc., em suma, ações que aumentassem as taxas de lucros mediante a extração da mais-valia e a punção do fundo público. Entretanto, o Estado seria

convocado a ter uma atuação mais ativa nas expressões mais explosivas da “questão social”, tais como a pobreza, a degradação ambiental, doenças contagiosas, violência etc., programa mínimo que ficou consagrado internacionalmente nas Metas do Milênio. (CASTELO, 2022, p. 254)

Em suas composições, os governos petistas alçavam a postos do executivo central políticos de diferentes matizes e militantes com participação em movimentos sociais do campo e da cidade, se apresentando como um governo de unidade nacional para promoção de mudanças economicossociais há muito reclamadas pelo de baixo. Se operou um pacto para apassivamento ou cooptação de setores combativos das classes subalternas.

⁹¹ O regime de acumulação financeirizada mundial nos anos 1990 teve como marcas ritmos de crescimento muito baixos, desemprego em massa, flexibilização das condições de trabalho e ampliação das desigualdades.

O bloco no poder acomodava setores da burguesia nativa e da classe trabalhadora organizada, sob a desconfiança inicial da banca internacional que se preocupava com o cumprimento dos compromissos assumidos, mormente, os pagamentos de juros e serviços das dívidas interna e externa e com o chamado “enxugamento do Estado”, para que se criasse um ambiente favorável a possíveis investimentos que redundassem em crescimento econômico – sem contudo, discutir a repartição de seus benefícios.

De outro lado, as vitórias eleitorais do PT amortizaram a resistência parlamentar ao neoliberalismo, que era composta justamente pelos partidos de esquerda que sustentaram seus governos. Parte desta ofensiva tem a ver com o fomento da luta intra-classe trabalhadora.

Boito (2003) entende que a ofensiva neoliberal conquistou apoio junto a classe média alta, setores das classes populares (aqueles mais pauperizados e desorganizados) e o novo sindicalismo representado pela cúpula cutista. Segundo ele, “o bloco no poder neoliberal organiza a hegemonia do conjunto da grande burguesia brasileira e do capital imperialista, mas prioriza, dentro desse campo, os interesses da fração bancária da grande burguesia brasileira e do capital financeiro internacional”.

Para demonstrar seu compromisso com os acordos assumidos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), desde o primeiro governo, o PT se esforçou para gerar uma economia de recursos públicos para pagamentos da dívida externa, por meio do superávit primário – que chegou inclusive a ser superior ao esperado pelo mercado. Para tanto, seguiu direcionando recursos de políticas sociais através do cumprimento de mecanismos como a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e da Desvinculação de Receitas da União (DRU).

O bloco governamental se equilibrava entre diferentes tensões e uma base parlamentar amorfa, jamais se enfrentando com a estrutura de dominação de classe e também internacional. Observam-se inovações como o Programa Bolsa Família (PBF) - embora não tenha um caráter efetivamente redistributivo -, possibilitou que grandes parcelas do povo trabalhador saíssem do pauperismo e tivessem acesso a esferas da cidadania até então inacessíveis, basta exemplificar com a obrigatoriedade de comparecimento a escola e a vacinação para que famílias com crianças se mantenham recebendo os benefícios do governo. Outra importante marca das administrações foi o aumento do salário mínimo acima da inflação.

O plano de privatização pela venda de empresa e serviços públicos foi substituída pelo incremento das Parcerias Público-Privadas (PPPs) e de ‘organizações públicas não-estatais’, transferindo responsabilidades sociais do Estado para a iniciativa privada e ao ‘Terceiro Setor’ com recursos públicos. Isso enfraqueceu a perspectiva de direitos sociais, especialmente os

universais, além de, fortalecer uma malha de empresas ligadas a gestão da pobreza. Agrega-se que as PPPs operacionalizam políticas sociais cada vez mais focalizadas em setores submetidos aos efeitos mais perturbadores do capitalismo.

São inegáveis avanços como na expansão das redes federais de EPT e de educação superior, com importantes aumentos das matrículas e incentivos as políticas de assistência estudantil; novas condições para a agricultura familiar; novas políticas de promoção dos direitos humanos; concursos públicos; melhorias nas políticas de atenção a primeira infância, a alimentação escolar dentre outras.

Muito embora, abatido em diferentes momentos por escândalos de corrupção e pressões do congresso nacional, o governo logrou forte apoio popular pelo aumento dos níveis de emprego e do poder de compra da população, gerados por ações para o crescimento do mercado consumidor interno.

Após a crise econômica do ano 2008 foram adotadas medidas anticíclicas numa tentativa de reativação da atividade econômica e manutenção das baixas taxas de desemprego. Isso se deu com menor economia de recursos públicos para a obtenção do superávit primário. Como explica CASTELO (2022, p. 257-258):

Grande parte deste dinheiro foi alocada no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em capitalizações do caixa do BNDES e nas desonerações fiscais e tributárias de setores produtivos [...] Somente uma pequena fração da queda do superávit primário foi utilizada no reajuste dos salários dos servidores federais e dos valores dos benefícios sociais. Os gastos nas áreas sociais também sofreram aumentos, mas em uma proporção muito menor que o pagamento dos juros e amortizações da dívida

A estrutura de arrecadação fiscal extremamente regressiva e calcada no consumo se manteve inalterada, permitindo que lucros e propriedades seguissem como privilégios de casta. Ressalta-se que por longos períodos a taxa básica de juros figurou dentre as mais altas do mundo, facilitando sucessivos recordes nos lucros de empresas, principalmente as bancárias, mesmo nos períodos de redução, visto que, os altos *spreads* bancários e a elevação de operações de créditos e das tarifas persistiram.

Devido as lutas sindicais, de políticas sociais e de ganhos reais do salário mínimo, em certos momentos de crescimento econômico a renda do trabalho melhorou, todavia “não seguiu o ritmo de crescimento das rendas do capital, isto sem falar na concentração da propriedade” (CASTELO, 2022, 261).

Para estimular uma balança comercial favorável, foram adotadas medidas para aumentar as exportações, por meio das mercadorias agroindustriais, principalmente minerais e *commodities* agrícolas com baixo valor agregado e mantendo na agenda uma pauta de produtos primários. Segundo Castelo (2022, p. 263):

Dentro deste quadro de manutenção do tripé neoliberal – meta inflacionária, superávit primário e câmbio flutuante, com ajustes marginais de acordo com a conjuntura -, junto com a liberalização comercial e financeira e as privatizações de nova geração (concessões, parcerias público-privadas, organizações sociais etc.), constata-se que o social-liberalismo mantém a hegemonia dentro da política econômica [...]

Os desdobramentos da luta de classes no âmbito do Estado ampliado não foram capazes de reverter a dominação antidemocrática nos aspectos políticos, econômicos e sociais, posto que foi preservado o domínio da plutocracia sobre o fundo público em favor da apropriação privada e hiperconcentrada de riquezas e de poderes.

A ascensão de Dilma Rousseff a presidência da república foi a terceira vitória eleitoral consecutiva do PT, impulsionada pelas altas taxas de popularidade de Lula da Silva. A candidatura teve a participação do Partido da Mobilização Democrática Brasileira (PMDB) na chapa, pela indicação do experiente Michel Temer na condição de vice-presidente.

No plano econômico, o país precisava enfrentar os rebatimentos da crise econômica internacional. A opção da nova presidenta foi pela continuidade da política macroeconômica: câmbio flutuante, superávit primário e metas de inflação. Buscando imprimir um cariz fortemente anticíclico e desenvolvimentista.

Como observado, a punção dos setores rentistas foi tosquiada pela queda da taxa básica de juros a 07% para incentivar a circulação de recursos na produção, em vez de, no circuito de valorização financeira.

Um vies mais nacionalista de inversões em logística e infraestrutura, altos investimentos em formação bruta de capital físico por empresas públicas, privadas nacionais e transnacionais, com recursos do BNDES. Houve um olhar mais sistêmico sobre a necessária reindustrialização do país e desvalorização da moeda para favorecer as exportações.

Como continuidade da preocupação com o crescimento do mercado consumidor interno, foram adotadas medida de proteção aos produtos nacionais e ao emprego, inclusive com uma criticada política de desoneração da folha salarial de alguns setores econômicos. Mantida também a política de ganho real do salário mínimo, entendida como ação redistributiva.

Entretanto, a percepção da classe trabalhadora (incluído aí suas frações médias) da piora dos serviços públicos e da corrupção mobilizaram amplos contingentes da população de forma a questionar o governo de plantão, naquilo que se convencionou chamar de “Jornadas de Junho” – manifestações que tomaram as ruas de grandes e médias cidades com uma pauta difusa de insatisfação que sacudiu o país deste o ano 2013, questionando indiretamente o pacto dos de cima e responsabilizando a presidenta da república pelas mazelas sentidas. Optou-se por não

aprofundar as dimensões dessa crise política que teve como um de seus momentos culminantes a deposição de Dilma Rousseff em 2016.

3.3. A dualidade educacional como simulacro de democratização

A apropriação privada e grupista da riqueza e do poder político desafiou as condições de exercício da condução moral-intelectual da burguesia nativa, de tal sorte que foram necessários constituir novos nexos entre a esfera econômica (novas tecnologias, processos, produtos e serviços, acumulação etc.) e político-cultural (alargamento do interesse, da organização e da participação populares). Desde o fortalecimento decorrente da transformação da sociedade civil, através da mobilização que derrubou a ditadura e trouxe um outro perfil às entidades de classe, passando pela confiança depositada no parlamento e abstraindo sua real composição – o que trouxe uma grande derrota: a aprovação da LDB de Darcy Ribeiro e Marco Maciel – seguindo pela contraofensiva neoliberal que se apropriou de lemas progressistas amenizando seu caráter radicalmente democrático.

As teses sobre qualificação laboral podem ser agrupadas, sinteticamente, em 04 vertentes: a) tendência à desqualificação absoluta e relativa; b) requalificação enquanto indício de aumento da capacitação média da força de trabalho; c) polarização, pois de forma simultânea a produção atual vai desqualificando a maioria dos trabalhadores e também requerendo uma qualificação mais elaborada para certos grupos e funções numericamente diminutas; d) qualificação absoluta e da desqualificação relativa, posto que existem aumento absoluto da qualificação, com decréscimo da qualidade do que é ensinado (RODRIGUES, 1998, p. 119-122).

Ao que parece, a polarização das qualificações seja mais adequada ao entendimento das contradições derivadas das mudanças na produção e na reprodução social da vida material, em contextos de rápidas e profundas mudanças, ainda mais, considerando os movimentos desiguais e combinados pelos quais se processam.

Mudanças na produção material suscitaram a circulação de ao menos dois conceitos de educação/qualificação. E ainda que ambas derivem da compreensão comum a respeito das virtualidades da nova base científico-técnica (potencialmente dilatadora das condições de bem viver), a apropriação privada dos meios e instrumentos de produção gera desdobramentos na esfera da reprodução social da existência, se materializando em duas propostas antagônicas de normatização das diretrizes e das bases da educação brasileira: a polivalência advogada pelos

intelectuais do capital e a politecnia vinculada às necessidades dos que vivem do próprio trabalho.

Nessas linhas, enfatiza-se que o trâmite da LDBEN foi disputado por duas ideias-força a respeito da EPT⁹²: a de educação polivalente destinada a uma requalificação geral da força de trabalho, enquanto pré-condição para sua produtividade e aumento da extração de mais-valia, responsabilizando os sujeitos trabalhadores pela aquisição dos saberes necessários a suas inserções laborais⁹³. Em poucas palavras: Educação Básica com Formação Profissional por toda a vida produtiva! *Pari passu* a naturalização do capitalismo como único modo de produção social da existência.

De outro lado: a politecnia que se compromete com a popularização das bases da ciência, da técnica, da tecnologia e da cultura como pressupostos da reunificação do ser humano genérico com suas dimensões intelectuais e manuais e, para além disso, com as plenas satisfações de suas carências e realizações de suas potencialidades⁹⁴.

Apresentam-se resultados da revisão bibliográfica que aponta contribuições do movimento de trabalhadores – e de seus intelectuais orgânicos – na defesa da formação omnilateral, politécnica e unitária na transição do século XX ao XXI. Sublinhe-se o relatório de pesquisa coordenado por Frigotto e Ciavatta (2006a) que identificou os desdobramentos educacionais concretos na transição da ditadura civil-militar à ditadura do capital. Em linhas gerais, o período compreendido entre 1990 e 2002 se caracterizou pelo conservadorismo, pela regressão social e instabilidade política (gerados pela globalização, livre mercado, produtivismo, competitividade, reestruturação produtiva e revolução técnico-científica).

Percebe-se o exercício para fortalecer as práxis daqueles que acreditam que é possível construir um mundo justo e igualitário, no qual a educação seja elemento de responsabilidade,

⁹² Optou-se por não se concentrar nos aspectos gerais da LDB e de sua tramitação, porque o processo já foi escrutinado por pesquisas consistentes e em diversas ocasiões (Cf. SAVIANI, 2011 e 2013; NEVES, 2005; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006a; MANFREDI, 2002).

⁹³ A difícil dosagem daquilo que a classe trabalhadora deve aprender é uma contradição permanente do pensamento pedagógico empresarial, porém “pode-se levantar a hipótese de que a constituição de um exército de reserva industrial de novo tipo demanda necessariamente uma base escolar mais larga e sólida (RODRIGUES, 1998, p. 140).

⁹⁴ Saviani (2003) relembra que “o caminho da humanidade parte da genérica natureza humana originária, caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho e chega à conquista de uma capacidade omnilateral baseada, agora, em uma divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade” (SAVIANI, 2003, p. 147-148).

emancipação e autorrealização, desde que seja compreendido construir o porvir com base na realidade rebelde.

3.3.1. O Governo José Sarney e o PROTEC: as promessas de melhoria e expansão

O período anterior pode ser sintetizado em algumas conclusões a serem desdobradas: o Sistema S assumiu e consolidou sua hegemonia na formação profissional; as implementações dos ginásios vocacionais fracassaram; o ensino de 1º grau se estabeleceu como propedêutico ao 2º, e; a não obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio não alterou a estrutura dual dos sistemas de ensino brasileiro. As questões que merecem atenção dizem respeito, essencialmente, ao Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC) e as discussões sobre a Educação ao longo do processo constituinte⁹⁵.

No âmbito de um governo de recomposição de poder entre as frações burguesas e de transição para a democracia, ocorreu um alinhamento com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais (PREALC, UNESCO etc.). Em relação à estrutura e ao funcionamento da educação, pode-se notar que houve a continuidade da municipalização do ensino de 1º grau e escassa articulação dos sistemas administrados pelas prefeituras, governos estaduais e federal, isto é, pouca ou nenhuma cooperação para organizar as esferas de poder em prol do ensino de qualidade.

A educação que convinha aos industriais se interessava pela aquisição de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) já patenteadas por países do centro do capitalismo. Visando a adequação dos trabalhadores aos novos perfis ocupacionais surgidos com a inserção de novas tecnologias e gestão do processo de trabalho, o Governo Federal lançou o PROTEC que apresentava como justificativa:

É de alto interesse da política educacional dotar o ensino médio profissionalizante de condições capazes de tomá-lo adequado ao dinamismo do sistema produtivo que, por incorporar os constantes avanços tecnológicos, demanda técnicos bem qualificados para funções cada vez mais complexas. (BRASIL, 1990, p. 28)

Embora tenha acontecido bastante propaganda sobre a expansão (se falava em 200 escolas técnicas), de fato houve apenas alguma melhoria em relação aos prédios e equipamentos

⁹⁵ O crescimento da pobreza e da miséria, estreitaram as relações entre as lutas por democracia e redução das desigualdades sociais pelos quais mobilizaram-se novos sujeitos sociais, tais como o “novo sindicalismo” com características mais combativas que vai disputar os conteúdos da Constituição e da LDB (SAVIANI, 2013; FERNANDES, 2020; VENTURA, 2008).

escolares. Sem especificar se faz referência à melhoria ou à expansão, um documento oficial enumera obras: 08 concluídas, 07 em conclusão, 19 em execução (BRASIL, 1990, p. 43). Porém, é necessário salientar a importância da veiculação das ideias atinentes a adaptação da classe que vive do próprio trabalho ao novo sistema produtivo, mediante o reforço de um ensino dual e fragmentário, vale dizer produtivista, posto que requer da escola o papel de adaptação dos trabalhadores.

Constatando defasagem na qualificação de trabalhadores para operar as novas tecnologias, cujas exigências se caracterizam por maiores capacidade de abstração, generalização e cooperação. O PROTEC foi imbuído da questão da educação tecnológica, dentro disso elabora e difunde a relevância da adequação do sistema de formação profissional ao mercado de trabalho. A visão reducionista e imediatista da economia se articula perversamente com a renúncia pela geração de ciência e tecnologia nacionais, eternizando uma condição subalterna e consumidora daquilo que é desenvolvimento para e em outros países.

Os princípios que norteiam o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico são: descentralização, integração, regionalização, interiorização, racionalização e gratuidade. Embora apareça o princípio da gratuidade, o projeto de expansão vem marcado pelo interesse privado. Sintomática é, como já assinalamos, a composição do Comitê de Implantação da Expansão, com forte presença da iniciativa privada. Essa, sem dúvida, só entra no “negócio” para investir e investir para multiplicar o investimento. No caso das escolas agrícolas, essa vinculação é, nas propostas, mais explícita. A ideia de escola-produção é bastante forte e questionável. c Mais sintomático ainda é o descaso para com as organizações científicas dos educadores e a ausência de uma discussão democrática dessa política. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006a, p. 148)

O Governo José Sarney seguiu com o ideário de educação para o mercado de trabalho, reduzindo as necessidades de desenvolvimento socioeconômico, a variável profissionalização e a suposta capacidade desta, gerar crescimentos na produção, lucro e arrecadação. Ainda que não tenha sido bem sucedido, o Programa introduziu o tema da tecnologia e veiculou um viés notadamente imediatista, fragmentário e pragmático de profissionalização, que em nada serviram ao propósito de articulação dos diferentes níveis de ensino com a capacitação laboral.

De outra parte, avançou no processo de privatização da educação, no tocante às formas de articulação com o setor produtivo. O mito de que a educação combate o desemprego. Quanto ao ensino profissional, dois traços permaneceram constantes, um diz respeito ao menosprezo pelo trabalho manual – o que parece absolutamente coerente a partir da cultura escravagista e discriminatória – e as características assistencialistas das ações de formação profissional, que como regra estavam divorciadas da escolarização.

O discurso era de que mais qualificação significava mais oferta de emprego. Contudo, para o tipo de desenvolvimento econômico brasileiro, as qualificações mais completas são

exigidas para uma pequena quantidade de trabalhadores. Estes traços fortalecem o desenho e a aplicação de políticas inócuas para preparação de cidadãos produtivos sob a égide do capital.

É fato que houve embates entre adeptos das tendências pedagógicas progressistas e aquelas pautadas pelo economicismo (oriundas dos aparelhos privados de hegemonia do capital, especialmente daqueles ligados diretamente às federações, confederações patronais e também ao Sistema S. O segundo e hegemônico campo disputava a direção dos sistemas de ensino, apregoando a necessidade de preparar trabalhadores para operar na reconversão tecnológica sob a hegemonia da polivalência e do adestramento para se tornar multifuncional, subserviente e conformado aos desígnios do mercado de trabalho.

Desde o final do decênio de 1980, tem-se a competitividade como vetor, acarretando algumas mudanças no discurso pedagógico empresarial (RODRIGUES, 1998, p. 138): 1) Educação Básica de cerca de 11 anos; 2) Valoração/filosofia calcada em “contínuo aperfeiçoamento”, “aprender a aprender” e “aprender a pensar”; 3) Novo trabalhador que saiba manipular o maquinário, abstrair e prever erros

3.3.2. A aglutinação de forças populares por uma nova LDB – educação pública, gratuita e de qualidade para todos

As lutas no processo da constituinte na década de 1980 e, em seguida, o debate sobre a nova LDB explicitaram concepções antagônicas de educação e de políticas educativas. Assume centralidade no debate da defesa da escola pública, laica, gratuita e universal. No plano pedagógico, fez-se o contraponto à concepção unidimensional de formação profissional para o mercado, com a concepção de educação unitária, cujo fundamento é o trabalho na sua dimensão ontocriativa⁹⁶.

Não obstante o conjunto de propostas e reflexões sobre a educação, entendemos que as sínteses e intervenções de Fernandes (2020) no período são mais coerentes com o intento de democratização da sociedade, pois identificam aspectos infraestruturais, estruturais e político-pedagógicos do ensino no Brasil, insistindo que as propostas educacionais dos oprimidos

⁹⁶ Esta compreensão não desconhece o fato de a resistência e as críticas terem sido quantitativamente superiores às formulações teóricas e as proposições. Como sintetizam Frigotto e Ciavatta (2006, p. 92): “o estado-da-arte expressa, predominantemente, a crítica, mas não a retomada, a ampliação e o aprofundamento das concepções societárias e educacionais, que reforçam as possibilidades de ruptura com as relações sociais e educativas capitalistas.

devem ser capazes de alterar práticas pedagógicas na sala de aula, em nome da construção de uma outra sociabilidade.

Florestan Fernandes estava inserido na luta pela educação pública, gratuita e de qualidade desde a Campanha em Defesa da Escola Pública (década de 1950), oportunidade na qual se enfrentou com interesses privatistas e religiosos no tocante a destinação de verbas públicas para escolas particulares e a laicidade do ensino. Na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), a articulação dos movimentos populares ligadas à educação se deu através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁹⁷.

O FNDEP enfrentava principalmente duas questões: o caráter público e a igualdade de oportunidades educacionais. Os privilégios de classe, gênero e etnia precisavam ser combatidos pela raiz, por isso, se pautava o direito à educação como serviço público, gratuito e universal, com mediante estatização desse serviço. Aqui, coloca-se a ideia de “revolução dentro da ordem e contra a ordem” (FERNANDES, 2020, 1986).

Nesse sentido, a Constituição teria que realizar uma revolução – ainda que dentro da ordem – para garantir a todos condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos para todos aqueles que tiveram sua humanidade mutilada. Implicando o uso de recursos públicos exclusivamente para as redes públicas, a fim de afiançar a apropriação de conhecimentos para superação de condicionantes históricos da subalternidade, marcada por traços coloniais (privilégios, escravidão, violências, exclusões etc.). Coerente com o desafio de livrar “os de baixo” das amarras da iniquidade, se propunham bolsas e outros subsídios (transporte, material escolar, merenda etc.) para nivelar as circunstâncias e as possibilidades de participação na escola.

Outra preocupação ético-política diz respeito a centralidade da sala de aula, das relações entre professores-funcionários-estudantes-comunidade: o cultivo das subjetividades e da coletividade tem a ver com uma pedagogia comprometida com a democracia, a igualdade de direitos e deveres e a consciência social crítica. A consecução do direito à educação é tida como parte indissociável da formação da autoconsciência “dos de baixo”, como elemento de sua auto-emancipação. A história registra que a transição truncada se fez pela permanência de aspectos autoritários e excludentes na condução da constituinte, motivando o não acolhimento de reivindicações dos que vivem do próprio trabalho.

⁹⁷ Esse agrupamento reuniu diferentes entidades e movimentos, formulou textos e pressionou a subcomissão de educação da família, educação, cultura e esportes inclusive após a promulgação da Carta Magna. De 1980 a 1988, foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação.

Entretanto, identificamos que a proposta original de LDB estava orientada para a construção do Sistema Nacional de Educação, sobre as bases de uma concepção articulada e integrada de educação⁹⁸ (KUENZER, 1997). Nas palavras de Saviani (2006, p. 37): “abre-se agora a oportunidade de se consagrar, em termos legais, essa aspiração, criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país”.

Com o objetivo de incorporar processos de trabalho reais na Educação Básica - possibilitando a assimilação teórica e prática do modo de produção contemporâneo - o projeto de LDB do movimento popular falava em organizar o Ensino Médio sobre a base politécnica/tecnológica⁹⁹, garantindo a “vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” para promover a formação humana em sua totalidade¹⁰⁰.

Observada a dualidade entre educação geral e técnica, o projeto de LDB do movimento popular propunha organizar o Ensino Médio sobre a base politécnica, com o objetivo de incorporar processos de trabalho reais na Educação Básica, possibilitando a assimilação teórica e prática do modo de produção contemporâneo. Essa perspectiva se opõe pelo vértice à noção de polivalência e a instrução fragmentária que se tornaram majoritárias. Na proposta original de LDB, se localizava o eixo do Ensino Médio na educação politécnica ou tecnológica. Sobre a proposta para o Ensino Médio e sistematização para a educação nacional, segundo Saviani (2006, p. 39),

[...] se no primeiro grau a relação é implícita e indireta, no segundo grau a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de segundo grau será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, essa etapa está compreendida como formação politécnica do sujeito, implicando na “progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos,

⁹⁸ Em função da edição número 13 da Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), cujo tema central foi a LDB, Dermeval Saviani foi convidado a redigir um artigo sobre tal tema, originando daí a construção do projeto original da LDB, que tomou forma em 1988 e foi encaminhado à Câmara pelo Deputado Federal Octávio Elísio, sob a relatoria de Jorge Hage (SAVIANI, 2006; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Tratou-se de um projeto de LDB que pugnava por uma educação integrada em seus fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos. Entretanto, em função da mudança da correlação de forças políticas no primeiro quinquênio dos anos 1990, toma centralidade o substitutivo Darcy Ribeiro.

⁹⁹ Conhecemos da polêmica entre Nosella (2006) e Saviani (2002; 2007) sobre o termo mais adequado a tradição socialista sobre a educação, e, acrescentamos que são complementares, não divergindo no conteúdo, razão pela qual, utilizaremos “educação politécnica” e “educação tecnológica” como sinônimos.

¹⁰⁰ A incidência teórica da concepção marxista de educação, expressa no Brasil pela Pedagogia Histórico-crítica vai ganhando adesão de setores democráticos, primeiramente na academia (décadas de 1970-1980) e depois nas escolas e movimentos populares (décadas de anos 1980-1990). Para uma apreciação histórica da educação politécnica no Brasil, consulte Rodrigues (1998).

independente do tipo de ocupação que cada um venha a ocupar na sociedade” (SAVIANI, 2006, p. 40). Trata-se de conferir ao estudante o domínio dos fundamentos científicos, técnicos e tecnológicos da produção contemporânea. Neste escopo, a educação é compreendida como produção histórica e social da humanidade e de suas condições de vida.

A Seção I do Capítulo III do texto constitucional acolheu formalmente a maior parte das bandeiras de luta dos educadores progressistas, através dele se consagrou o direito público e subjetivo à educação pública, gratuita e de qualidade, respeitadas a gestão democrática e a valorização dos profissionais. Entretanto, algumas vitórias não concretizadas, tais como a ausência efetiva de democratização das escolas e a continuidade do clientelismo.

Ao enxergar as crises fiscais e administrativas como barreiras, o foco da CNI esteve nos crescimentos da produtividade e das exportações por intermédio de financiamento de longo prazo, e, integração da política industrial com a tecnológica e comercial. De um lado defendia isenções para empresas investirem em Pesquisa e Desenvolvimento junto a uma reforma tributária que reduzisse tarifas. De outro:

A CNI propõe aprofundar a redução do papel do Estado a partir do deslocamento deste da posição de produtor de bens e serviços para a de agente de “investimentos sociais e de infra-estrutura”. Além disso, propugna a eliminação das regulamentações da economia que, em sua visão, dificultam a implantação de projetos industriais. (RODRIGUES, 1998, p. 102)

Criticavam a incapacidade do sistema educacional em dar conta da alfabetização, das vagas nos níveis médio e superior e da integração universidade-empresa. Deste modo, entenderem que o sistema estava longe das verdadeiras demandas do setor produtivo, advogando que a universidade se concentrasse na pesquisa básica. Propunham para as universidades:

- 1) Aumento de recursos condicionado à avaliação;
- 2) Identificar e divulgar os centros de excelência (via avaliações);
- 3) Recursos e decisões do setor privado em IES públicas;
- 4) Programas de alfabetização;
- 5) Permitir aos docentes atuarem como pesquisadores junto à iniciativa privada.

(RODRIGUES, 1998, p. 104)

A educação que convinha aos industriais se interessava pela aquisição de P & D já patenteadas por países do centro do capitalismo. É digno de nota o fato das críticas ao corporativismo alcançarem o próprio pensamento empresarial, visto como protecionista e impeditivo da competitividade. Uma vez que, não se buscava a racionalização, a inovação e o desenvolvimento. Percebiam que os ganhos em produtividade e lucratividade advinham de

investimentos em qualificação da força de trabalho e da qualidade dos recursos humanos. Vão apontar a necessidade: a) do respeito e captura das subjetividades/diversidades para melhoria de processos, produtos e serviços – vendo o desrespeito a diversidade como gerador da desigualdade; b) da polivalência e de nova estrutura hierárquica (menos vertical), entendendo que o aumento da produtividade resultaria a igualdade.

Para a CNI, as novas tecnologias são fontes de democracia e suplantaram a velha luta de classes. Direito à educação básica e a qualificação profissional para todos (07 a 17 anos), no mínimo até a educação básica – novidade no pensamento empresarial. O discurso pedagógico da Confederação se adensou e se complexificou. Expandiu o conceito de educação; defendeu sua universalização; encarou o homem como um bem ao qual deva ser agregado valor; propôs uma educação que desenvolva todas as potencialidades humanas – desde que essas estejam em sintonia com um mercado cada vez mais competitivo, formando o cidadão trabalhador produtivo com educação geral e profissionalizante.

Um homem auto-realizado, capaz de responder às cambiantes tarefas da empresa; um “homem criador de sua própria história”, capaz de escolher “livremente as alternativas que lhe forem apresentadas pelo mundo do trabalho”; enfim, os industriais querem um homem criador de sua própria história, dentro daquelas opções dispostas pelo mundo do trabalho capitalista. (RODRIGUES, 1998, p. 111)

Garantida a educação básica de qualidade e a qualificação profissional permanente estariam criadas as condições para que os trabalhadores adquiram: autogerenciamento; capacidade de comunicação e trabalho em equipe porque é “indispensável [...] que o trabalhador conheça sua área de trabalho em profundidade, ao mesmo tempo em que tenha compreensão de todo o processo de produção” (CNI, 1993, p. 18 apud RODRIGUES, 1998, p. 113). Ao menos, dentro de uma “família ocupacional”.

Almejavam a empregabilidade e uma força de trabalho polivalente que pudesse ser rapidamente capacitada para transitar entre diferentes postos de emprego e setores produtivos. O que por certo exigia uma formação básica adequada a dinamização do parque produtivo pela incorporação de ciência e tecnologia, tendo como corolário mais e melhores escolas e centros profissionalizantes, bem como a conclusão do ensino médio.

Para isso, os professores deveriam ter seu papel revisto para atuar como “facilitador de aprendizagem”, ressaltando como condicionantes: plano de cargos e salários; programas de atualização e melhoria no sistema de formação. E mais, assumir que a cultura autoritária do taylorismo ainda vigora. Os centros de qualificação e o treinamento nas empresas precisariam absorver com maior velocidade as mudanças tecnológicas e organizacionais.

Em síntese, os empresários industriais avançam decididamente sobre a gestão das instituições públicas de ensino, e simultaneamente lutam para preservar o caráter

privado de seus próprios espaços pedagógicos. A fórmula publicização das instituições pedagógicas representa, na verdade, a redução drástica de seu caráter público, ou, ainda, a submissão do espaço educativo público aos interesses privatizantes, sempre sob a perspectiva do novo tólos industrial – a economia competitiva. (RODRIGUES, 1998, p. 117)

Ao travar a disputa na Sociedade Civil, a CNI apregoa competitividade e avanço nas relações entre público e privado, no sentido de privatização do público (inclui mensalidades, taxas, lógica de mercado etc.) como elemento estruturante das políticas públicas educacionais

3.3.3. Da educação em suspenso nos Governos Fernando Collor e Itamar Franco às contrarreformas de Fernando Henrique Cardoso

O primeiro governo eleito democraticamente se pautou e foi pautado pela perspectiva da modernização econômica que deveria buscar a competitividade, nesse sentido, a educação foi tomada como tábua de salvação do país. Uma vez que, eliminaria por si, as barreiras civilizatórias que ameaçavam o desenvolvimento – as prioridades proclamadas foram a alfabetização e o aumento da escolarização. A constatação de que para operar a nova base técnica e científica, são necessárias novas qualificações que articulem habilidades cognitivas e comportamentais, com novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, à atenção e ao interesse pelo trabalho foram o ponto de partida das ações do governo central.

Vistas de forma articulada, a reestruturação produtiva – que notadamente favoreceu a diminuição da força de trabalho empregada – e a reconversão profissional afetaram a capacidade de formação laboral, contribuindo para o aprofundamento do desemprego. Como parte da contrarreforma do Estado, ocorreu um movimento caracterizado pela constituição de um setor público não-estatal que seria o responsável pela execução de serviços que não exigiram oferta estatal, mas sim o seu subsídio a cursos ministrados por empresas, sindicatos, ONGs etc. Encontravam-se nesse processo setores como saúde, cultura e educação (OLIVEIRA, 2005).

Para a Confederação Nacional da Indústria (CNI), garantida a educação básica de qualidade e a qualificação profissional permanente estariam criadas as condições para que a força de trabalho possua: autogerenciamento; capacidade de comunicação e trabalho em equipe, ainda que, dentro de um ramo profissional. O ideário de democracia-competitividade, cunha o lema de educação geral mais qualificação polivalente (avançando no sentido de requalificação e educação permanente). Apurando suas ideias acerca da empregabilidade como objetivo de

desenvolver conhecimentos e habilidades que possam ser rapidamente complementadas pela rede de educação profissional (pública, privada e em serviço).

Ao travar a disputa na Sociedade Civil, apregoa competitividade e avanço nas relações entre público e privado, no sentido de privatização do público (inclui mensalidades, taxas, lógica de mercado etc.). Conforme Neves (2000), no campo educacional a organização da sociedade civil ganhava ares modernos a partir do estímulo a práticas privatistas e corporativas, o que dialogava com a plataforma vencedora nesse processo eleitoral.

Nas diretrizes para a educação do Plano Plurianual para o quinquênio 1991-1995 (BRASIL, 1991, p. 153-154), pode-se ler os principais delineamentos para aqueles anos:

[...] estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, no ensino, objetivando proporcionar efetivo nivelamento de oportunidades e atender às novas exigências do processo de modernização do País;

direcionamento da expansão física do sistema de ensino fundamental, limitada a correção dos focos de carência localizados; [...]

fortalecimento e expansão da educação tecnológica, com vistas a uma crescente articulação com as novas orientações da política industrial. [...]

A ampliação da oferta de vagas, no ensino médio, deve levar em conta o problema da seletividade social, que se agrava ao longo das séries do ensino fundamental [...] O ensino técnico de nível médio vem cumprindo papel importante na modernização da estrutura produtiva. Constata-se, no entanto, a necessidade de melhorar a estrutura da oferta e a qualidade do ensino, bem como adequar o currículo e os métodos às demandas do mercado de trabalho.

Assim, o documento em tela se dedica a afirmar o propósito do governo Collor de repensar as funções do Estado em consonância à uma política educacional que incorpore as novas formas de organização da sociedade, em parceria com a iniciativa privada, levantando-se as bandeiras da correção das desigualdades sociais e da gestão administrativa e financeira dos recursos públicos a partir de prioridades: “o eixo de modernização apresentado e defendido pelo governo Collor, não apresentava, em sua essência, um projeto que visasse atender à maioria da população brasileira, compreendida pela classe trabalhadora” (FERNANDES, 2003, p. 19).

Reforçada pelas diretrizes formuladas pelos organismos internacionais a partir da Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos de 1990, produzida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos - realizada em Jomtien, na Tailândia¹⁰¹. Tal documento, lido sem contextualização histórica, pode ser interpretado como humanista e democrático. Entretanto, os

¹⁰¹ Bem como outros documentos produzidos e patrocinados pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e, sobretudo, Banco Mundial, cuja repercussão coincidiu com os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995).

ideais elencados têm de ser analisados como parte das políticas globais que são preconizadas e implementadas por agências internacionais de financiamento que conduziram os ajustes neoliberais:

Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Ocorre que, com essas diretrizes, a função social da escola, comprometida com a socialização de conhecimentos sócio-histórico-culturais é colocada em segundo plano por uma apropriação de educação para além do sistema de ensino - que acentua a importância de ações da família, comunidade, empresas etc.

Em síntese, os empresários industriais avançam decididamente sobre a gestão das instituições públicas de ensino, e simultaneamente lutam para preservar o caráter privado de seus próprios espaços pedagógicos. A fórmula publicização das instituições pedagógicas representa, na verdade, a redução drástica de seu caráter público, ou, ainda, a submissão do espaço educativo público aos interesses privatizantes, sempre sob a perspectiva do novo tópos industrial – a economia competitiva. (RODRIGUES, 1998, p. 117)

Também com atualizações da Teoria do Capital Humano (TCH) para se sintonizar com as contingências da “empregabilidade”, no qual ocorre o deslocamento conceitual da qualificação profissional para as competências. Constituir um novo cidadão trabalhador produtivo não seria tarefa fácil, até porque se busca forjar um trabalho de novo tipo, capaz de pensar e agir como um dirigente – ainda que conformado.

A crescente cientificação da vida social e produtiva passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural, uma vez que a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência [...]. Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia; ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas. (KUENZER, 2007, p. 35-36)

Percebe-se que educadores se apropriaram de forma acrítica dos discursos das novas tecnologias e novas maneiras de gestão e das relações destas com o trabalho e a educação.

Prioriza-se o desenvolvimento de competências básicas para a “sobrevivência” na “sociedade do conhecimento” e ao “longo da vida”¹⁰², por isso, se perseguiram a massificação da educação tecnológica em efetivo detrimento da universalização da educação básica. Nesse

¹⁰² Foram destacadas habilidades e competências tidas como imprescindíveis para atuação produtiva, tais como: comunicação, destreza, flexibilidade, motivação, versatilidade e principalmente a adaptação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

aspecto, as ações do governo primaram pelas lógicas instrumental, tecnicista e competitiva, postergando a inclusão e o prosseguimento de estudos no 2º grau.

As novas tecnologias, por sua vez, que combinam informação e microeletrônica dão, tanto ao capital produtivo quanto ao capital financeiro, enorme poder e mobilidade, permitindo desfazer-se de enormes contingentes de trabalhadores, além de eliminar ou flexibilizar as leis que protegiam os empregados e instaurar processos de superexploração. O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita. (FRIGOTTO, 2015, p. 220)

O contingente de trabalhadores jovens e adultos não conquistaram políticas que lhes garantisse a conclusão da Educação Básica, quando muito, foram atendidos por ações – públicas e privadas – de capacitação profissional preocupadas com mudanças de condutas, que se voltam à conformação para as escassas e precárias ocupações. As precarizações das mais diversas dimensões da vida e das relações humanas levam a burguesia a educar para a empregabilidade, cabendo aos trabalhadores adquirir as competências necessárias ou ser empreendedor na hipótese de continuar desempregado. De todo modo, a responsabilidade do infortúnio é sempre do trabalhador, é a intensificação do individualismo e do chamado ao investimento individual.

No âmbito do Plano Decenal de Educação para Todos¹⁰³, como no Projeto de Lei da LDB e na construção das diretrizes para o setor. Os movimentos do polo do trabalho não foram suficientes para garantir políticas públicas específicas e eficazes para a EJA. O Plano Decenal de Educação para Todos representou a alavanca para a implantação da concepção de educação firmada em Jomtien, além de garantir a implantação definitiva dos projetos educacionais orientados pelos organismos internacionais.

Promover a EJA e a formação profissional integrada à educação básica não foram prioridades nos governos Collor-Franco, as políticas ficaram caracterizadas por ações de cunho reparador ou remediador, enfatizando a restrição do ensino ao treinamento polivalente. Esta proposta estava aquém do entendimento da CNI pelo qual havia tendência nítida de requalificação, caracterizada pela elevação da qualificação média dos trabalhadores.

Motivos pelos quais, a solução interna de qualificação pelas empresas e pelo SENAI já não seria suficiente para fazer frente às necessidades produtivas, podendo até atrapalhar, devido aos custos envolvidos. Ainda mais que, identificavam reduções do financiamento do SENAI e do nível de emprego industrial.

¹⁰³ O referido Plano se responsabilizaria, em suas metas globais, de fomentar as condições para a implementação das orientações e ações pactuadas na Declaração Sobre a Educação para Todos, no decorrer da década de 1993-2003.

Ao final de seu governo, Itamar Franco instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica¹⁰⁴ e deflagrou o início da transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, 1995). Constituir sistemas paralelos para articular o mundo da produção do mundo da cultura, demonstrou um contrassenso, ou melhor, a confissão de que a dualidade permaneceu como meta.

Mesmo diante das divergências sobre as concepções de educação tecnológica pelas óticas progressistas e neoconservadoras, as escolas e centros da Rede Federal participaram de discussões junto ao MEC para modificar um novo modelo pedagógico e a tentativa de um currículo comum para a educação tecnológica, pelo qual os cursos teriam quatro anos de duração – os diplomas só seriam expedidos para quem o completasse -, equilíbrio entre disciplinas de formação geral e profissional, estágio de no mínimo 360 horas (RAMOS, 2006b). Todavia, a pressão da rede privada por não regulação estatal e enfraquecimento ante as instituições da Rede Federal, truncaram a continuidade desta ação.

No que diz respeito à tramitação da LDB, sublinhe-se que foram comissões de especialistas para substituir a imprescindível interlocução do governo e do parlamento com a sociedade civil organizada. Estes governos não obtiveram estabilidade e legitimidade para conduzir a tramitação da LDB, que só viria a ser aprovada no primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso.

3.3.4. Qualificação profissional na LDB de 1996 e o ocaso do Decreto n.º 2.208

Convivendo na mesma temporalidade histórica, formas arcaicas e ultramodernas de produção e exploração, bem como a perenidade da negação de direitos de cidadania, a situação educacional ilustra perversamente o descompasso entre a produção social da riqueza e a apropriação crescentemente privada de seus benefícios.

Na era molecular-digital, a educação se tornou não funcional para a melhoria do mercado de trabalho. Qualquer pessoa passou a poder manejar um computador, o que viabilizou o trabalho sem forma ou informal. E a situação da educação no Brasil confirma: trata-se de fazer escolas pobres para pobres, apenas como mecanismo de legitimação, embora a vida real das populações e das classes nada tenha a ver com o que se ensina nas escolas. (OLIVEIRA, 2018, p. 74)

As dimensões da reprodução social ligadas a qualificação profissional têm sido motivo de preocupação e interesse da classe detentora do capital. Essa preocupação advém de

¹⁰⁴ A concepção majoritária de tecnologia não historiciza as relações de produção capitalistas, nem mesmo no sentido de reconhecer no Brasil a coexistência de processos de trabalho característicos, anteriores e posteriores aos arranjos do taylorismo-fordismo.

problemas que atravessam o Estado capitalista, sua capacidade de manter as condições necessárias para produção e reprodução social da vida material, desde o planejamento, dotação orçamentária, conteúdos e formas da qualificação em um “contexto tecnológico sempre mutável”, o que por sua vez, “tem alterado de forma radical o tipo de qualificação vantajoso para o trabalho, e o sistema educacional muitas vezes demora a atender às novas demandas” (HARVEY, 2016, p. 174).

A fim de garantir condições individuais de empregabilidade, dentro de um processo de reestruturação produtiva ou reconversão tecnológica - no qual as subjetividades são coisificadas cedendo espaço à objetividade capitalista. Opera-se uma ida do coletivismo ao individualismo de maneira fenomenológica e abstrata. Os pilares da educação para e/ou por competências expressos pelas IFIs: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* - na chamada sociedade do conhecimento (DELORS, 1996).

Nas dimensões quantitativas, são realçados os direcionamentos e os resultados das políticas de expansão do acesso e da permanência e a destinação de recursos. Nas dimensões qualitativas, miraram na consolidação da hierarquização e diversificação, nas políticas voltadas para a melhoria da qualidade e na constituição de uma intelectualidade correspondente aos objetivos do neoliberalismo de Terceira Via.

Sob a direção de Paulo Renato de Souza, o Ministério da Educação prioriza em absoluto a educação básica como estratégia de alívio da pobreza. Isso se traduziu no incentivo a cobertura do Ensino Fundamental para a faixa etária de 07 a 14 anos de idade, e, a desvinculação da EPT em relação aos níveis da educação básica – com objetivo de preparar ou requalificar a força de trabalho a ser mobilizada para a produção em período de reconversão tecnológica intensa.

Em relação a estes objetivos primevos, foram incentivadas e estabelecidas parceria público-privadas com o Sistema S, ONGs e empresas através das quais os recursos públicos foram drenados para escolarização e profissionalização de caráter pedagogicamente duvidosos, porém lucrativos para seus executores. Isto se articula com o esboço de um sistema de avaliações e certificação de massas para minimizar os níveis alarmantes de escolaridade e aprendizagem

Para isso, a estratégia foi a de ir cumprindo, por medidas provisórias e outros instrumentos legais, todas as mudanças necessárias no campo educativo, coerentes com o ideário da desregulamentação. Era necessário protelar e impedir a aprovação da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional discutida e negociada entre a Câmara dos Deputados e a sociedade civil, assim como abortar, mais adiante, o Plano Nacional de Educação.¹⁹ O resultado no aspecto organizativo foi a ênfase da educação como serviço, regulado pelo mercado, e não mais como direito social. (FRIGOTTO, 2006, p. 46)

O aspecto central e que demonstrava o sentido de urgência sobre a (re)qualificação de trabalhadores, diz respeito à desvinculação entre ensino técnico e básico, foi a apresentação de um Projeto de Lei versando sobre o tema, enquanto a lei geral da educação tramitava no Congresso Nacional sob fortes embates entre setores democráticos e conservadores (BRASIL, 1996a). O desatino era tamanho que a educação profissional de nível básico seria considerada modalidade não-formal.

Assim, os arautos das contrarreformas neoliberais brasileiras ainda abordavam os elos entre economia e educação, de forma genérica, posto que, o conceito de competência ainda não havia sido assimilado pela *intelligentsia* burguesa. Desta maneira, os itens da LDB que versam sobre o assunto não definiram nitidamente os aspectos relativos à formação profissional afinado as forças do capital.

Com recursos volumosos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e grande campanha midiática, o PLANFOR teve como metas: a ampliação e qualificação da força de trabalho e o desenvolvimento da “empregabilidade” de 20% da População Economicamente Ativa (PEA). Fomentou e incentivou uma rede entre órgãos públicos e privados, sindicatos, o Sistema S e ONGs que atuavam na EPT.

Mantido principalmente com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1996, em parceria entre o Conselho do Comunidade Solidária com o MEC, foi pelo governo federal e prefeituras municipais que coordenavam as parcerias com organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior e empresas. Visava propiciar módulos de alfabetização com duração semestral.

Em 1998, foi criado o PRONERA, posteriormente vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Sendo coordenado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), com o objetivo de aumentar os níveis de escolaridade dos trabalhadores nas regiões rurais, priorizando regiões com maiores índices de analfabetismo. Ministravam-se cursos desde a alfabetização até o nível superior. Conforme Ventura (2008, p. 128),

o Pronera é marcado pela descentralização do financiamento e da execução: é desvinculado do Ministério da Educação, o regime de parceria é condição obrigatória para sua implementação, e seu caráter contingencial o torna vulnerável quanto à continuidade, por depender da aprovação de projetos com financiamento incerto.

Criado em 2001, com o objetivo de promover a inserção e condições de permanência de jovens no sistema de ensino, e visando o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos mesmos, o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Agente Jovem), vinculado ao MDA, atendia jovens de famílias pobres que não estavam inseridas no Programa

Bolsa Família. Havia bolsa-auxílio para os estudantes em “vulnerabilidade e risco social” participarem de capacitações de no mínimo 300 horas de aula por ano.

Foi apenas em 1997, com o advento do Decreto Federal n.º 2.208 que se conseguiu desvincular a EPT da educação básica, acarretando “a (des)qualificação da educação profissional brasileira” (OLIVEIRA, 2003). As medidas do Conselho Nacional de Educação (CNE) que normatizaram tal separação foram as responsáveis incorporar a Pedagogia das Competências como lógica estruturante da formação profissional apontando para as construções de habilidades e competências específicas para o mundo da produção como metas pedagógicas da EPT.

É nesse período que o CNE ganha mais relevância ao estabelecer pareceres e resoluções que deram fisionomia a contrarreforma educativa a partir da qual, se busca mobilizar capacidades laborais, as articulando com ações, conhecimentos, valores e habilidades tidas como imprescindíveis para a eficácia no trabalho.

Naquilo que interessa diretamente a essa tese, são os Parâmetros Curriculares Nacionais, e, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer n.º 16 de 1999) que, passam a dar a tônica do conteúdo, do método e da forma da educação almejada pela burguesia para a conformação da força de trabalho disponível.

Através do decreto e do parecer supracitados, a EPT procurou facultar ao indivíduo competências por áreas, e, não conhecimentos sobre a totalidade do processo produtivo¹⁰⁵. Obrigando e incentivando que a educação básica (de formação geral) fosse desvinculada da formação e da capacitação profissional. Com isso, os conhecimentos passam a ser referenciados no saber fazer e nas atitudes esperadas do sujeito trabalhador (em uma conjuntura em que se encontra cada vez mais vulnerável às exigências do capital), que precisa se tornar empregável. A ideia de empregabilidade é perpassada por uma unidade na qual: a educação e o trabalho têm como referência fundamental a capacidade do indivíduo em articular seus próprios saberes e fazeres com as situações concretas de trabalho.

Para o desvelamento da Pedagogia das Competências, vale consultar Ramos (2006), Batista (2008), Oliveira (2003) e Frigotto (2011) que estudaram como essa perspectiva

¹⁰⁵ O Parecer n.º 16/99 também define a identidade dos cursos profissionalizantes de nível técnico, o autor destaca daí o objetivo da polivalência profissional: “atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional (...) Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos (BRASIL, 1999, p.37)

direcionou filosoficamente a contrarreforma da EPT promovida nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)¹⁰⁶. Estes autores efetivaram uma crítica ao discurso hegemônico sobre os rebatimentos da acumulação flexível – como por exemplo o desemprego estrutural travestido de fim da centralidade do trabalho ontológico - nas possibilidades de autonomia e liberdade¹⁰⁷. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à tensão dialética entre o conceito de qualificação profissional e a Pedagogia das Competências.

Em Hirata (1994) a competência é entendida como deslocamento da atenção para o indivíduo, refutando o conceito de qualificação para o posto de trabalho. Diferentemente Zarifian (2001) sugere competência como superação do modelo de produção taylorista, ao enfatizar a necessidade de comunicação entre trabalhadores para o desenvolvimento de tarefas acima dos postos de trabalho. Logo, é o trabalhador quem tem que constituir as habilidades socialmente necessárias para transitar pelos diferentes postos de trabalho de maneira competente. Para este autor, o trabalho em ato – ou a atividade – é a expressão das competências, e desta maneira competência não é outra coisa, senão a capacidade que tem o indivíduo para tomar iniciativa e assumir responsabilidades diante de situações profissionais concretas, com as quais o mesmo se depara. O trabalhador teria então autonomia e a possibilidade de se interessar pela sua ocupação.

Zarifian (2001) também percebe a lógica da competência vinculada a “competência social” (aptidões inatas que precisam ser desenvolvidas, captando a totalidade do ser) e ao “saber ser” (preocupado com a conduta adequada para realização de tarefas). A adaptação dos homens aos seus iguais e ao meio deve buscar o equilíbrio natural e social - esta ideia baseia-se tanto na concepção naturalista de Homem quanto na concepção funcionalista da sociedade.

Ramos (2006a) explica que a Pedagogia das Competências baseando-se no construtivismo, na linguística e no neopragmatismo aponta para processos o sujeito trabalhador e meio com o qual interage.

Escamotou-se, assim, o fato de que as contradições nas quais vivem os homens não resultam de suas práticas individuais de escolhas, mas da divisão social do trabalho que promove a dicotomia homem-sociedade. É a divisão do trabalho que divorcia o homem de suas condições de existência e o impede da efetiva prática da liberdade, que se realiza também na possibilidade real de escolhas. Por isso o projeto de

¹⁰⁶ De conjunto, esses autores recuperam diferentes ângulos da historicidade pela qual a Pedagogia ou Ideologia das Competências para a empregabilidade promove deslocamentos conceituais, jurídico-normativos, das relações de trabalhos e do sistema de ensino em favor do aumento da expropriação do trabalho.

¹⁰⁷ As formulações teóricas que afirmam o fim do trabalho “são apenas expressões de uma nova materialidade da crise e contradição do capitalismo (hoje)” (FRIGOTTO, 1997, p.92). Em muitos aspectos não levam em conta as relações de poder e os interesses antagonicos e conflitantes, dificultando a compreensão da realidade. Desviam a apreensão dos fenômenos econômicos e políticos, concentrando a reflexão no plano cultural, como se as mudanças de hábitos e costumes não fossem estabelecidas no conjunto das relações sociais e dos interesses de classe.

emancipação humana requer, necessariamente, a superação da sociabilidade do capital, pois somente numa sociedade de iguais pode desenvolver-se plenamente a individualidade humana. (ARAÚJO, 2013, p. 31)

Esses aspectos são referendados por Batista (2008, p. 98) como “relação de causalidade entre organismo-meio”. A abordagem neopragmática analisa apenas as aparências (pseudoconcretude) dos seres e objetos através da experiência.

Assim sendo, as resoluções do MEC são imbuídas dessa lógica levando a uma formação instrumentalista, descomprometida com um referencial teórico e preocupada apenas com a semiótica. Em uma de suas abordagens, a noção de competência tem a Teoria da Ação Comunicativa como um de seus pilares, argumentando basicamente que as interações e comunicações sociais encerram em si potenciais de desalienação, ainda que sob a sociabilidade capitalista. De forma crítica, Batista (2008) indaga se é o modo de produção social da existência ou a linguagem a causa da alienação (BATISTA, 2008).

Relembra que o SENAI tem ações pedagógicas massivas e capilarizadas no território nacional. Se antes dos anos 1980, a CNI entendia a universalização (para além do primário) como algo nocivo, no período da competitividade “passa a encará-la como um elemento indispensável para a indústria competitiva, além de ampliá-la para cerca de 12 anos de escolaridade” (RODRIGUES, 1998, p. 130).

Os industriais entendem que a educação é condicionada pelo mundo da produção, porém insistem em apresentar teses que invertem esta relação, bem como dizem que a não observância de seu télos pode nos levar a catástrofes, ou seja, as propostas da CNI visavam dotar a economia e o sistema de ensino de uma racionalidade própria das sociedades tecnologicamente avançadas.

Ney (2006) investigou a “materialização da política educacional do Governo FHC para a educação profissional” se empenhando para demonstrar os embates entre o dualismo da contrarreforma realizada e uma perspectiva humanista acerca das concepções, das políticas e da legislação do período. Ao final do percurso, sintetizou de forma particularmente perspicaz os 07 argumentos centrais do governo e seus apologistas.

Reconheciam-se as necessidades de forte expansão da oferta do nível médio e também da renovação das maneiras como se qualificaram os trabalhadores diante das exigências dos novos perfis ocupacionais demandados pelo mercado. Dessas primeiras razões se desdobravam duas importantes implicações: modos de qualificação que viabilizassem a atualização das capacidades laborais em direção a “educação continuada” para abarcar as mudanças constantes e aceleradas do processo produtivo, que dada a absorção de tecnologias e inovações exigia

também o aumento da escolaridade, ou seja, das condições de entender as bases científicas da criação de bens e serviços.

Outro ponto foi a apreensão gerada pelo desaparecimento de diversos cargos e ocupações, simultaneamente a pouca possibilidade de capacitar e mobilizar trabalhadores que neles se ocupavam para outras vagas.

O diagnóstico também indicava para a presença de estudantes de classe média cujos objetivos ao cursar uma escola técnica pública, gratuita e com qualidade não era o ingresso imediato no mercado de trabalho, mas a preparação para os processos seletivos das universidades. Isso tornaria o custo dos laboratórios, oficinas, terrenos, isto é, de toda a infraestrutura necessária para o ensino profissional elevado, visto que não estariam sendo utilizados para as finalidades de formação técnica dos estudantes.

Fundamentados nesses pressupostos, o governo propôs um esforço público-privado para reorganizar a EPT no sentido da (con)formação de uma força de trabalho polivalente, capaz de “aprender a aprender” e atuar em diferentes setores e ramos da produção, gestão, serviços etc. Entretanto, nota-se uma contradição entre a tendência à simplificação das tarefas e a exigência de mais conhecimentos (gerais e técnicos) para os trabalhadores.

Muito embora os discursos governamentais proclamassem a importância de ampliar a escolarização e a qualidade, bem como a LDB em seu caput do artigo 22 disciplina que a educação básica tem a missão de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). E mais adiante, ao estabeleça como finalidades do nível médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

O Decreto n. 2.208/97, afrontou a LDB - especialmente a sequência de artigos 39 a 42 - em lugar de regulamentá-la, pois determinou em seu artigo 2º que a EPT fosse desenvolvida em “articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997).

Em complemento, também impôs a obrigatoriedade da oferta de “cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade”.

Tais cursos se caracterizavam pela curta duração, fragmentação e atendimento a demandas pontuais, assim como pelas ofertas do poder público, da iniciativa privada e de ONGs, culminando pela constituição de uma “rede paralela de qualificação, dissociada da rede escolar de educação básica” (VENTURA, 2008, p. 110). A contrarreforma veiculada pelo decreto reitera o caráter “próprio” e “independente” dos currículos da EPT, pois os cursos poderiam ser ministrados independente da escolaridade, de forma concomitante (ao nível fundamental e médio) ou subsequente (pós-médio).

Ao proliferar as vias de acesso aos cursos técnicos de nível médio, a confusão também se instaurou, uma vez que, as instituições se viram impelidas a desvincular o nível da modalidade, atendendo a estudantes com os mais diversos níveis de aprendizado e experiência profissional, sem as condições pedagógicas e materiais para acompanhar seus itinerários formativos¹⁰⁸.

Tradicionalmente, os CEFETs, escolas técnicas, agrotécnicas etc. selecionavam seus alunos por concursos públicos para que estes cursassem o ensino médio técnico, além de cursos técnicos para públicos e finalidades específicas. Após o Decreto de 1997, foram obrigadas a organizar o ensino médio técnico (concomitância interna); EPT de nível técnico para estudantes de outras instituições (concomitância externa); cursos técnicos subsequentes para os egressos da educação básica, e; em paralelo capacitações laborais para públicos diversos¹⁰⁹.

Salta aos olhos, portanto, uma visão pragmática e neoliberal de exame e de intervenção nos elos entre estrutura econômico-social e a educação escolar, justamente aquela que supostamente enxerga vínculos lineares e automáticos entre ambas – sobre os fundamentos deste aspecto basta consultar o subcapítulo 1.3 da tese. Cabe frisar que a visão criticada se metamorfoseou, se mantendo como ideologia fecunda do capital e se adequando aos fins das promessas de integração e ascensão social pela escolarização e pelo emprego, em direção a uma ideologia das competências para a empregabilidade.

¹⁰⁸ Acarretando a impossibilidade de prosseguimento dos módulos e a continuidade ou conclusão de um percurso formativo dentro de uma área ocupacional, o que era uma das premissas da contrarreforma.

¹⁰⁹ É possível afirmar que a desescolarização e a desqualificação da escola correspondem a formulações supranacionais de reforço e verticalização da dualidade educacional, com vistas ao refinamento da formação e da conformação dos trabalhadores aos interesses do capital, de modo que foram financiadas por IFIs como o Banco Mundial, o BIRD, fundações privadas etc. (OLIVEIRA, 2003; KUENZER, 2007).

Como explica Ney (2006, p. 264-265), a contrarreforma da EPT do Governo Cardoso se sintoniza com as demais iniciativas de demolição de direitos de cidadania, se calcando em três pressupostos acerca das mediações entre educação básica e profissional: 1) a globaliza requer a constituição de um homem coletivo apto a viver e produzir em sociedade; 2) a EPT deve ser conduzida pela realidade do mercado de trabalho – isto é, pela empregabilidade - e; 3) a importância de se superar a pedagogia inspirada nas técnicas, tecnologias e organizações produtivas baseadas em Taylor e Ford.

As precarizações das mais diversas dimensões da vida e das relações humanas levam a burguesia a educar para a empregabilidade, cabendo aos trabalhadores adquirir as competências necessárias ou ser empreendedor na hipótese de continuar desempregado. De todo modo, a responsabilidade do infortúnio é sempre do trabalhador, é a intensificação do individualismo e do chamado ao investimento individual em aquisição de pacotes de competências, que aumentem as chances de empregabilidade.

No contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e a flexibilização de direitos, não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo qualificação. Esta estava ligada a emprego e ao um conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável formase por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor. (FRIGOTTO, 2015, p. 221)

Araújo (2013, p. 19) atento para os fatos de que o pragmatismo é a vertente filosófica e o liberalismo o viés político, distingue dois momentos na História da Educação Pedagógica e Institucionalizada brasileira, descrevendo a vertente pedagógica hegemônica em ambos:

- de 1930 a 1980 – o tecnicismo educacional tendo como maior expressão as séries metódicas de ofício desenvolvida no Sistema S.
- de 1980 aos dias atuais – o neotecnicismo tendo como expressão hegemônica a Pedagogia das Competências.

A questão principal tem a ver com o ajuste da LDB, das DCNs e dos PCNs aos interesses imediatos do mercado. Como se pode concluir do Decreto n.º 2.208/97; das Portarias da Secretaria de Ensino Médio e Técnico (SEMTEC/MEC) n.º 646/97 e 1.005/97 (Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP), e; do fortalecimento do Sistema S e de sua perspectiva de formação para o trabalho através do Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR), o projeto educacional do capital foi orientado pelo economicismo, pragmatismo e tecnicismo.

A dimensão certamente mais profunda e de consequências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública, foi a privatização do pensamento pedagógico. Tratava-se, então, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio em política oficial do Estado. Não é inocente o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares e dos processos de avaliação centrados na concepção produtivista e empresarial das competências, da competitividade e da empregabilidade. (FRIGOTTO, 2006, p. 46)

Ressalta-se que a indução da “(des)qualificação da educação profissional brasileira” (CASTRO, 2003) se deu pelo sufocamento financeiro das instituições que foram constrangidas a reduzir vagas nível médio propedêutico, posto que a elevação das matrículas em cursos “independente de escolaridade prévia” era um determinante para o recebimento de verbas do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Então, as escolhas se definiram pela carência orçamentária cuja contundência impulsionou a corrida acelerada das determinações emanadas pelo MEC.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001 manteve a ênfase no ensino fundamental, complementarmente, se propôs a ampliar o acesso ao público da EJA, da educação infantil e o acesso ao ensino superior; valorização dos profissionais da educação, mediante critérios meritocráticos, sistemas de informação e avaliações do rendimento escolar/evasão/repetência; ampliação do uso das TICs etc. O foco era à elevação da escolaridade global, notemos que o aumento das matrículas no ensino fundamental pressionou a expansão dos níveis médio e superior.

E mesmo contra estratégias materiais e político-administrativas, uma parcela das comunidades escolares realizou uma resistência ativa, optando por reforçar as matrículas da concomitância interna, porém isto também trouxe problemas pedagógicos (acesso, permanência, acompanhamento educacional, falta de transporte etc.).

A burguesia não interessa a diminuição das taxas de lucro, o que significa a improbabilidade de que a extração de mais-valia também seja diminuída. O que não implica dizer que a elevação do patamar educacional não venha a ser defendida pela classe proprietária, ainda que para somente uma fração da classe trabalhadora.

Quadro 02 - legislação e normas (1985-2002)

Diploma Legal	Incidência sobre o tema, o problema e o objeto de estudo
Constituição Federal de 1946	Nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos.
Lei n.º 5.692/1971.	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Lei n.º 7.044/1982.		Altera dispositivos da Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.
Decreto 4.244/1942	n.º	O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte lei orgânica do ensino secundário.
Parecer 76/1975	CFE n.º	Equivalência de estudos realizados no exterior
Parecer 80/1981	CFE n.º	Legislação de Ensino Superior e normas regimentais a que se sujeita estabelecimento de ensino transferido para o Sistema Estadual de Ensino.
Parecer 177/1982	CFE n.º	Anteprojeto de Lei que altera dispositivos da Lei Federal n.º 5.692/71.
Parecer 45/1972	CFE n.º	Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.
Parecer 339/1972	CFE n.º	A Significação da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 1º Grau.

3.4. Avanços e retrocessos da EPT de nível médio nos Governos do PT

O Plano decenal de educação para todos (1993-2003) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, coincidem com o *slogan* “Educação para Todos”. No Plano da Era FHC as prioridades foram “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”, tendo como objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; equalizar as oportunidades do ensino de qualidade; ampliar a escolarização básica; fortalecer parcerias, compromissos e pactos pela educação; aumentar e otimizar os recursos financeiros com critérios de eficiência na gestão, e; estabelecer convênios em níveis regionais, nacional e internacionais. Em resumo, a adequação das políticas educacionais ao ideário do neoliberalismo de Terceira Via, iniciada na Era FHC perpassou o Governo Lula da Silva, através:

[d]a adequação dos patamares mínimos de preparação cognitiva da força de trabalho para o desempenho de tarefas simples no mercado de trabalho do início do século XXI; prevalência da atenção voltada para as condições de aprendizagem em detrimento do conteúdo da aprendizagem propriamente dita; o estímulo à diluição da relação entre o público e o privado na execução das políticas governamentais; a descentralização técnica e financeira da organização educacional com a participação de múltiplos organismos da sociedade civil; e a forte dependência técnica e financeira dos organismos internacionais (FALEIROS; NEVES, 2015, p. 106).

A reestruturação produtiva das últimas décadas engendrou uma nova cultura do trabalho, através da qual se constituíram um senso comum renovado e demandas à formação profissional da classe subalterna. Ocorreu o redimensionamento das políticas públicas de qualificação, emprego e renda mediante as quais se atribui aos programas de formação e de qualificação profissional o poder de reduzir o nível de desemprego da população.

Era preciso reorientar as normas e as concepções educacionais; recompor o orçamento e a força de trabalho no serviço público; redefinir as prioridades da nação em prol de um projeto autônomo, soberano e mais incluyente. Como se explicita no decorrer desta tese, a disputa pelo ideário político mais geral e educativo, em particular, nem sempre foram a tônica dos Governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff – embora esta tenha sido mais arrojada nos aspectos político-econômicos, também sucumbiu a pressões bastante danosas em relação ao ensino médio¹¹⁰.

O legado da Contrarreforma da década de 1990 no *ethos* institucional e nas práticas pedagógicas condicionaram as críticas dos educadores aos aspectos mais funcionais que teórico-filosóficos, indicando pouco interesse no debate de caráter político-pedagógico. Sendo assim, os intensos embates políticos sobre a revogação do Decreto nº 2.208 e a reorientação da EPT fizeram com que se substituísse um debate de mais fôlego - sobre a relação dos conhecimentos gerais e específicos - por uma soma de disciplinas de formação geral e específica, resultando somente em adição de carga horária.

Com Lula da Silva, o PPA 2004-2007, *Um Brasil de Todos*, se estabelece de forma mais orgânica a articulação da educação com as demais políticas sociais, posto que, este governo

manteve e até aprofundou a ênfase na relação entre educação escolar e políticas dos governos anteriores, quando enfatizou como objetivo governamental a inclusão social e se propôs a interferir no quadro de exclusão educacional, ampliando “o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação” (FALEIROS; NEVES, 2015, p. 104)

Uma das prioridades da vanguarda dos educadores brasileiros foi superar a máxima expressão da dualidade educacional dos Governos Fernando Henrique Cardoso: o Decreto Federal n.º 2.208/97 que impôs uma contrarreforma da EPT alinhada ao ideário da “Pedagogia das Competências para a empregabilidade”, mediante oferta de cursos profissionais apartados da educação básica.

A partir da vitória eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva e do PT, os movimentos de resistência tiveram a oportunidade de propor soluções para o problema em tela. Na reorganização do MEC, a Professora Marise Nogueira Ramos assumiu a Diretoria de Ensino Médio - reunindo a coordenação da etapa final da educação básica com a modalidade profissionalizante, apresentando uma visão unitária e sistêmica dos desafios a serem assumidos.

¹¹⁰ Destaca-se que na composição ministerial, os governos do PT procuraram incorporar diferentes atores da sociedade civil, de gestões públicas e do mercado nos cargos de direção, além de tentar conferir maior unidade as políticas públicas, redesenhando programas e ações sob guarda-chuvas mais abrangentes, com maiores orçamentos e publicidade. Isso conferiu um caráter mais democrático à gestão ao lado do fortalecimento dos conselhos de participação, consulta e fiscalização.

Nesse bojo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) catalisaram as motivações, experiências e anseios de movimentos ligados ao mundo do trabalho, formulando a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ponderando que embora não se confunda com a educação politécnica, buscava-se constituir em travessia para ela..

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Seria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isto, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual o desfecho – uma solução conservadora (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 30).

Combinando produção intelectual com militância política, se dedicaram a apresentar esta perspectiva na comunidade educacional, promoveram um cem número de eventos para agregar saberes e disputar a consciência social nessa direção. pela ampla mobilização devem ser destacados: o “Seminário Ensino Médio: Construção Política” (Brasília, 19 a 21 de maio de 2003); Seminário Nacional de "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas" (16 a 18 de junho de 2003), e, Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, muita embora saibamos que isto custou a interrupção do trabalho desempenhado pela SEMTEC/MEC e a própria divisão das secretárias que gerem a educação básica e a EPT.

É tradição no Brasil que os setores do mercado não aceitem derrotas, mesmo quando elas ainda lhe possibilitam atuar de acordo com seus interesses. A poderosa rede privada aliançada a servidores públicos e ao Sistema S exerceram forte pressão contra os gestores do MEC, restringindo a conquista quando da exoneração da equipe da Secretaria de Ensino Médio e Técnico (SEMTEC) e sua extinção.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defenderam que, a travessia para a educação unitária implica a integração da EPT ao Ensino Médio, com duração de 04 anos de duração para assegurar, simultaneamente, a formação politécnica, isto é, a sólida compreensão dos processos produtivos contemporâneos e da vida sociedade. Com essa tática, lideraram avanços consubstanciados no Decreto n.º 5.154 que, deixou de restringir a integração entre a EPT e o Ensino Médio e, induziu a articulação entre ambas e a EJA.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Pesquisadores do campo crítico da educação e de embates políticos para a superação da dualidade estrutural da educação como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos formularam a proposta de Ensino Médio Integrado, ponderando que embora não se confunda

com a educação politécnica, a mesma busca constituir-se em travessia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Como escopo deste trabalho científico, a EPT, modalidade da Educação Básica, aponta para um caminho oposto ao da profissionalização fragmentária e em tempo reduzido. Notando que o trabalho, efetivamente coletivo e responsável, exerce um papel formativo sobre os educadores, frente às suas práticas e a ressignificação de seus saberes disciplinares, parciais e específicos em favor do entendimento de diferentes manifestações do trabalho.

A compreensão do conteúdo político dos projetos educacionais e da perspectiva contrahegemônica que assume o projeto integrado frente à realidade educacional brasileira deveria implicar na definição de arranjos pedagógicos, que articulassem finalidades, metodologias e conteúdos em coerência com a possibilidade de construção de consciência de classe dos trabalhadores e na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos. Orientada pelo conceito de práxis, esta atitude docente integradora assumiria o conteúdo de uma prática de revolucionamento da realidade dada. (ARAÚJO, 2013, p. 46)

Por isso, o projeto Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi elaborado como resultado de debates sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico: currículo, didática, avaliação, formação de professores, identidade e memória escolar, e desenvolver estes temas sob os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, se preocupando ainda com a formação continuada dos educadores.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44)

Logo, se embate com a visão reducionista do Ensino Médio Integrado à lógica de reformas dentro da ordem do metabolismo social do capital, incluída aí sua interpretação como método ou forma de organização pedagógica desvinculada de seu arcabouço ético-político. Como adverte Araújo (2013, p. 40):

O conteúdo político contra-hegemônico, uma epistemologia fundada na ideia de práxis e a possibilidade de interação pedagógica entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social são os elementos que podem conduzir à formulação de objetivos educacionais integradores.

É uma necessidade do real, o embate com a visão reducionista do Ensino Médio Integrado à lógica de reformas dentro da ordem do metabolismo social do capital, incluída aí sua interpretação como método ou forma de organização pedagógica desvinculada de seu arcabouço ético-político.

A ocupação de espaço político-pedagógico junto a sociedade civil não cessou, pelo contrário, os proponentes seguiram organizando encontros junto à comunidade educacional.

Destacando-se os colóquios sobre o Ensino Médio Integrado (2010) e Produção do conhecimento sobre Educação Profissional (2013, 2015, 2017, 2019 e 2021).

Um dos maiores focos de resistência à revogação do Decreto 2.208/1997 e as inovações do Ensino Médio Integrado foi o Conselho de Diretores-Gerais dos CEFETs (CONCEFET) que atuou de forma decidida ao lado de setores privatistas. Ademais, o MEC solicitou ao CNE atualizações das DCNs para o Ensino Médio e a EPT. O Ministério aquiesceu com a interpretação dos conselheiros, segundo a qual, as concepções materializadas no citado eram adequadas, porém mal entendidas e implementadas, bastando apenas incluir aspectos que abrangessem a integração.

Em um cenário controvertido, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram implementados diversos programas voltados para formação e qualificação de Jovens e Adultos. Ainda em 2003, o PAS foi substituído pelo Brasil Alfabetizado (MEC), seguindo a mesma lógica de execução e reafirmando o compromisso de “erradicar” o analfabetismo, particularmente, dentre pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever. Repetiu os equívocos das campanhas de alfabetização de cariz meramente compensatório.

Para dar formação inicial e continuada a jovens de 16 a 24 anos, com renda de até um salário mínimo e meio ou egressos desse programa, o Governo lançou em dezembro de 2004 o Projeto Escola de Fábrica, porém o mesmo só foi executado após setembro de 2005 junto a alunos matriculados na educação básica mediante formações profissionais de até 600 horas, junto às empresas conveniadas.

O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) passou a vigorar em 2004, substituindo o PLANFOR sob a responsabilidade do MTE. Tendo por objetivos a qualificação social, profissional, a certificação e a orientação do trabalhador em chave territorial, pois os cursos devem estar vinculados aos arranjos produtivos locais. A execução cabe a instituições parceiras definidas pelo governo, abarcando estados, municípios, Sistema S, empresas, ONGs e entidades sindicais.

Em 2005, o MEC criou o Programa Saberes da Terra para oferecer EJA, qualificação social e profissional prioritariamente aos agricultores de 15 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa foi cogido pelo MDA e o MTE.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), também de 2005, destinava-se aos jovens desempregados na faixa etária entre 18 e 24 anos, oferecendo a conclusão do Ensino Fundamental com a iniciação e a qualificação profissional. Os alunos recebem uma bolsa-auxílio no valor de cem reais e em

contrapartida realizam ações sociais orientadas. Ventura (2008, p. 147) ressalta que no Documento Base do PROJOVEM fica evidente “a associação entre juventude, pobreza, droga e violência”. Pela importância do combate ao “risco” ou “vulnerabilidade social”, participam da coordenação do programa quatro ministérios.

Com a Lei n.º 11.249/2005 foram reforçados os orçamentos MCTI, Cultura, MEC e Esportes com R\$ 422.037.761,00, dos quais R\$ 57.000.000,00 foram pra SETEC/MEC aplicar na rubrica “Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional” (em 2006, foram alocados mais R\$ 8.000.000,00), atendendo a duas realidades: construções de campi, e, reformas para ampliação de unidades pré-existentes e compras de equipamentos (SANTOS, 2012).

O MEC – então chefiado pelo Ministro Tarso Genro - e o CONCEFET formulam o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formalizando a entrega ao Presidente Lula em 24 de junho de 2005. A conjuntura da época estava marcada pelas denúncias do Mensalão e a necessidade do Executivo ampliar sua base de apoio parlamentar¹¹¹.

A aprovação da Lei n.º 11.195/2002, representou uma atitude criativa do MEC, que propôs a Presidência da República a substituição de uma palavra na Lei n.º 8.948/1994, para possibilitar que a expansão da Rede Federal acontecesse “preferencialmente” em colaboração com estados e municípios – na versão de 1994 o que prevaleceu foi “somente”. Essa mediou “pavimentou o caminho” para a expansão da EPT através de oferta pública.

O PROEJA (MEC) foi criado pelo Decreto n.º 5.748/2005 – e alterado mais tarde pelo Decreto n.º 5.840 – para ministrar EPTNM¹¹² em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, por entidades do Sistema S, sistemas públicos municipais e estaduais e por órgãos da sociedade civil¹¹³. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio têm carga horária mínima de 1.400 horas, das quais, no mínimo, 1.200 horas destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. Sendo que a carga horária mínima da formação específica deve atender àquela estabelecida para a respectiva habilitação (BRASIL, 2006, Art. 3º).

No desenvolvimento do PROEJA, houve uma indução da oferta nos Institutos Federais, bem como indicações da necessidade de formação continuada para o corpo docente atuar na

¹¹¹ Isto pode explicar o relançamento do Plano em 26 de janeiro de 2016 com o montante de 99,5 milhões: 42 unidades distribuídas em 23 UFs (5 ETFs, 4 EAFs e 33 UnEDs) para atender a 74.136 alunos. Foram autorizadas 2.110 vagas docentes e 3.403 TAEs. Porém, a meta foi acrescida de 22 escolas técnicas.

¹¹² Também pode ser ofertado no ensino fundamental e na forma concomitante ao ensino médio.

¹¹³ A ação educativa no âmbito do Programa pode ocorrer na forma de formação inicial e continuada ou como habilitação técnica.

fronteira da EJA com a Educação Profissional, para favorecer a construção de referências e a sistematização de concepções e práticas pedagógicas, políticas e metodológicas próprias (BRASIL, 2007).

Outro contingente da EJA foi contemplado pelo PROJOVEM (MEC), cujo público-alvo são jovens desempregados na faixa etária entre 18 e 24 anos, principalmente aqueles considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A quem se direcionaram ações para conclusão do ensino fundamental com a iniciação e a qualificação profissional. Os alunos recebem uma bolsa-auxílio no valor de cem reais e, em contrapartida, realizam ações sociais orientadas.

Um ponto favorável foi o Plano Plurianual (PPA 2004-2007) sugerindo “construção de políticas de educação formal e de qualificação para o trabalho”, uma vez que, dos 716 mil matriculados em cursos de qualificação profissional, apenas 91 mil o concluíram (SANTOS, 2018, p. 114).

Nota-se que o Executivo Federal se esmerou não apenas em propagandear, mas também em organizar ações públicas imbuídas da ideia de crescimento econômico como equivalente a desenvolvimento social. Não por acaso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹¹⁴ possuía metas objetivas, que deveriam ser alcançadas com a comunhão de esforços dos entes federativos. Naquilo que diz respeito a EPT sublinhava a reorganização da Rede Federal com campi em cidades polo e a recomposição do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos, por intermédio de concursos públicos.

Sobre o EMI, destacou que a “educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade a distância” (BRASIL, 2007, p. 34). E mais: advogava que a educação politécnica é uma forma adequada de desenvolvimento das potencialidades econômicas e sociais do país. Razão pela qual, reafirmou a urgência de investimentos na rede de EPT.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - ou “PAC da Educação” – lançado em 24 de abril de 2007 propondo 150 unidades para atender a 180.000 alunos, através do investimento de 750 milhões, na 2ª fase da Expansão que abrange as 27 UFs e amplia a interiorização da Rede, na lógica do desenvolvimentismo.

Santos (2015, p. 106) ressalta decretos que estruturam o PDE e as novas institucionalidade e territorialidade da RFEPCT, dentre os quais cito:

¹¹⁴ Também conhecido como o PAC da Educação.

- a) Decreto 6.094/07 que implantava o Plano de Metas e o Compromisso Todos pela Educação, cujo tinha como pressuposto básico promover ações com o objetivo de promover a qualidade da educação pública;
- b) Decreto 6.095/07 que estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)¹¹⁵;

Uma medida relevante adotada no período foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em lugar do FUNDEF. A Lei n.º 11.494/2007 foi considerada uma conquista importante por movimentos populares, porque incluiu as matrículas da EJA (ainda que recebendo 70% do valor/aluno do ensino regular) e passou a considerar as matrículas da educação infantil e da pré-escola.

Também em 2.007, foi instituído o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), por meio do Decreto n.º 6.301, seguido da Chamada Pública SETEC/MEC n.º 002/2007 para criar uma rede de EPT com cursos à distância. Mais uma vez, foi pretendida a colaboração entre os três níveis de governo. De maneira que os cursos eram ministrados pela Rede Federal com polos presenciais nas redes municipais e estaduais.

Em relação a EPTNM, foi desenhado o “Programa Brasil Profissionalizado” em 2.007, com investimentos federais na integração curricular em instituições das redes públicas estaduais e municipais, que já contassem com educadores, infraestrutura e disposição político-pedagógica para sua implementação. De outra parte, induziu a articulação do conteúdo propedêutico com o profissionalizante, considerando aspectos locais regionais, inclusive os socioeconômicos

Por intermédio desse Programa, o MEC ressaltou que pretende contribuir para a constituição de um novo modelo tanto para o ensino médio, quanto para a EPT, modelo este baseado na integração entre o nível e a modalidade com inspiração na educação politécnica. Trata-se de enfrentar as concepções liberais de educação no terreno concreto das escolas nas quais se qualifica a força de trabalho, promovendo experiências que ajudam a forjar uma nova correlação de forças.

A ação preconiza aspectos qualitativos que se dirigem as análises das propostas de financiamento, que contemplem a coerência entre avaliação do ensino médio com os arranjos

¹¹⁵ No mesmo período, foi exarado o Decreto 6.096/07 que estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

produtivos locais (APLs) e o planejamento da oferta de EPTNM. Não sendo casual que tenha aderência em todas as unidades da federação. É digno de destaque que além de ter reformado quase 750 escolas e instalado 600 laboratórios, o Brasil Profissionalizado tenha tido empenho com a qualificação de 1200 docentes e gestores da EPT (PELISSARI, 2018).

Na continuidade desse processo, o MEC apresenta orientação acertada da EPTNM em 2007, o instrumento recebeu o título de “Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio: documento base” (BRASIL, 2007). A partir do qual sinalizava para a coerência das ações de governo em detrimento de políticas híbridas e/ou privatistas e dualistas. Asseverando a importância da “ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 4). E conclamou a sociedade civil organizada a se unir aos esforços governamentais.

Frise-se que embora contraditória, a política de EPT nos governos petistas aponta parcialmente para a constituição de um projeto que “supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, 2007, p. 6). No documento há um conjunto de indicações sobre as políticas de EPT, desde seu financiamento, passando pela cooperação institucional, proposta de organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) até as bases conceituais que discutirei a seguir.

Ao procurar entender e atuar sobre a totalidade, o Documento Base apresentou quatro eixos conceituais para a consecução do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: 1) “formação humana integral” – pelo qual se reitera a importância da educação unitária e da formação omnilateral; 2) “trabalho, ciência tecnologia e cultura” – sendo os conhecimentos produzidos pelas articulações destas dimensões a base do currículo escolar; 3) “trabalho como princípio educativo” - baseado na concepção do trabalho produtor de valor de uso e como princípio educativo geral da educação; 4) “a pesquisa como princípio educativo” – a preparação de sujeitos autônomos frente aos problemas e a dilemas (individuais e coletivos) e também que gerem novos conhecimentos; 5) “a relação parte-totalidade na proposta curricular” – as formas pelas quais se articulam conhecimentos gerais e técnico-profissionais mediante objetivos educacionais definidos.

Em consonância com a orientação do PPA, a Lei n.º 11.741 de 2008 alterou a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar a EPT de Nível Médio, a EJA, e, a Educação

Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008). Em resumo: esta lei incorporou os avanços do Decreto n.º 5.154 a LDB.

Com o advento da Lei 11.892 de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs ou IFs), constituídos para atuar na educação superior, básica e profissional, com organização multicurricular e multicampi, com foco na educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades e níveis de ensino. Foram criados 38 IFETs por meio de fusões, sendo que a UTFPR, os CEFETs MG e RJ não foram convertidos (Art. 2º). Os IFETs se assemelham as IES com reitores, 05 pró-reitores e diretores gerais por campi. As escolas vinculadas as universidades poderiam compor os IFETs caso aprovados pelos conselhos superiores (Art. 5º, par. 4º).

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs ou IFETs), o MEC instituiu um modelo de Educação Profissional e Tecnológica a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Unidades Vinculadas às Universidades (UV) e Colégio Pedro II (CP II). A iniciativa se deu na perspectiva de atendimento aos estudantes em diversos níveis e modalidades da EPT.

Outra forma de ampliação da EPT foi criada com a Rede de Certificação (CERTIFIC)¹¹⁶, que tornou os IFs responsáveis pela identificação, avaliação, reconhecimento e validação de saberes e habilidades adquiridos por trabalhadores. Indicando que esse passo deveria ensejar a continuidade de estudos nos diversos níveis da EPT. Tal rede teve como preocupação a inclusão social e aos objetivos do PAC.

O Decreto n.º 7.022/2009 foi o diploma legal que assegurou as novas formas de organização da RFEPCT, mormente nos aspectos administrativos e financeiros. Porque, dentre as novas premissas da EPT destacam-se: integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do “desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão”, para contribuir com o “progresso socioeconômico” (BRASIL, 2010, p. 6).

Assumindo, também, “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão emancipatória”, mediante um processo de “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados” (BRASIL, 2010, p. 14). “Ifetização”, a

¹¹⁶ Portaria Interministerial MEC-M.T.E. n.º 1.082/2009.

interiorização e a expansão da Rede Federal. Sublinhe-se que a estrutura básica dos IFETs permite a disputa de projetos pedagógico-administrativos mais democráticos.

Entretanto, não foi essa a tônica da maioria dos IFETs, conforme apreendido na revisão de literatura, uma pequena fração se esmerou em estabelecer relações internas mais construtivas, em se vincular com setores produtivos que não visam o lucro e em promover maiores interações com as redes municipais e estaduais para contribuir com a qualificação de seus educadores, melhores práticas pedagógicas e divulgação científica etc.

A nomenclatura utilizada pelo Governo Federal ao promover a “Ifetização” da Rede Federal – em 2008 - se aproxima da tradição educacional crítica e seja um avanço em termos político-administrativos-pedagógicos, o MEC não se empenhou na disputa pela concepção educativa e no confronto com a perspectiva da mera instrução e com segmentos do mercado.

Logo, não estava em linha com a solução da escola “única do trabalho” ou “escola unitária”, que inspira movimentos das classes subalternas no caminho por práticas emancipatórias. Tais movimentos vêm defendendo a criação de uma escola única, onde os educandos possam aprender as ciências, as técnicas e a tecnologia sem relegar a segundo plano as formações éticas, estéticas e políticas. Como explica Araújo (2013, p. 46):

A compreensão do conteúdo político dos projetos educacionais e da perspectiva contrahegemônica que assume o projeto integrado frente à realidade educacional brasileira deveria implicar na definição de arranjos pedagógicos, que articulassem finalidades, metodologias e conteúdos em coerência com a possibilidade de construção de consciência de classe dos trabalhadores e na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos. Orientada pelo conceito de práxis, esta atitude docente integradora assumiria o conteúdo de uma prática de revolucionamento da realidade dada.

A menção aos Decretos n.º 7.311 e n.º 7.312 é imprescindível, posto que, aumentaram o quantitativo de vagas para servidores técnicos e administrativos (21.073) e docentes (14.000), garantindo a recomposição dos cargos vagos e ampliação do número de servidores para atender a uma política que pelo conjunto do empenho se traduz em uma ação que pode avançar como política de Estado.

Como debatido anteriormente, ao longo da campanha eleitoral, a candidata Dilma Rousseff sinalizou a setores de mercado para a ampliação de seu arco de aliança, duas questões evidenciam as concessões naquilo que afeta esta tese: a proposta de reformulação do currículo do ensino médio e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Sobre a primeira iniciativa, convém lembrar que em linhas gerais colocou em debate a reorganização da oferta curricular, com redução do número de disciplinas e uma parte variada do currículo a ser escolhido pelos estudantes. Quanto ao PRONATEC, é muitíssimo importante

ter em conta que seu desenho agradou os setores de mercados que não apenas o incentivaram, mas também se empenharam na oferta dos cursos do programa, com vistas a ampliar a apropriação do fundo público por empresas nacionais e transnacionais.

Cumprindo a promessa de campanha de Dilma Rousseff promoveu a unificação de políticas de EPT no PRONATEC. O Programa foi criado em outubro de 2011 para “aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” em cursos presenciais ou à distância com, no mínimo, 160 horas (BRASIL, 2011). Puderam aderir a este programa os IFs, as entidades do Sistema S – através de renúncias fiscais – e as instituições da Educação Profissional das redes estaduais.

Os alunos recebem bolsa-formação estudante ou bolsa-formação trabalhador, posto que o MEC as destina a trabalhadores jovens e adultos, beneficiários de programas de transferência de renda, estudantes e egressos do ensino médio público ou quando da rede particular, na condição de bolsista.

Pela criação da Rede E-Tec Brasil, o sistema de educação a distância foi reformulado ampliando seu escopo para além da EPTNM para toda a EPT (Decreto n.º 7.589/2011). E incluindo as unidades dos serviços nacionais de aprendizagem como possíveis polos de apoio presencial.

Durante os dois governos Lula da Silva, organizações ligadas a classe trabalhadora influenciaram as concepções e as políticas educacionais, especialmente, sobre a integração entre educação básica e EPT, e, o caráter público dos programas. Pode-se esboçar que ainda assim, a maioria das ações foram influenciadas pelo pensamento privatista – seja na forma ou no conteúdo de suas ofertas.

A título de esboço, indico três formas de articulação entre público e integrado e o privado e dual/desintegrado: a) público e integrado - Brasil Profissionalizado e PROEJA; b) híbrido – Pronacampo, ETEC, Rede Certific, Mulheres Mil, Nilo Peçanha e Projovem, e; c) privado e dual – PRONATEC e Escola de Fábrica.

Considerando as DCNs para o ensino médio - parecer CNE/CEB nº 5/2011 – se exposam contribuições republicanas sobre o caráter da educação pública, o Estado é entendido como ente que participa da organização do mundo da produção e das políticas públicas, induzindo políticas sociais condizentes com as mudanças que se processam na economia e na sociedade. Nesse sentido, a educação é encarada como direito social no processo de construção dos conhecimentos sobre o mundo natural e social pelo cidadão.

Para tanto, a escola é o espaço adequado para que as pessoas desenvolvam suas potencialidades, não se restringindo a preparação para o trabalho, mas também para a convivência cidadã. Por isso, o ensino médio deve se encarregar da consolidação dos conhecimentos prévios, facultando percursos de itinerários formativos (dentre os quais o profissionalizante) para o ingresso no mundo da produção e a continuidade dos estudos.

Neste documento, conhecimento, trabalho e cultura são dimensões humanossociais historicamente situadas devendo ser refletidas no currículo escolar para que os saberes se constituam desde o concreto empírico até o concreto elaborado no plano das ideias sistematizadas mediante uma atitude científica.

Já o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 estabelece as DCNs para a EPTNM, mantendo ideias presentes nos pareceres nº 16/1999 e nº 39/2004, enfatizando o conceito de competências para abordar os vínculos entre trabalho e educação. Aponta também que a educação básica em seus aspectos de formação geral é indispensável a formação do trabalhador que deverá articular os saberes gerais as necessidades da produção.

Ainda assim, a ênfase do parecer Cordão está em ofertas curriculares separadas para o propedêutico e o profissionalizante, ignorando a vigência da EPT integrada ao Ensino Médio em sua possibilidade concomitante. Outro destaque é o fato de apresentar as competências em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções (CHAVE) como resposta as constantes mudanças na economia, mormente a inclusão de tecnologias nas diversas ocupações.

A respeito da atuação do CNE na confluência do Ensino Médio e da Educação Básica, materializadas no parecer nº 11/2012 e na resolução nº 06/2012, reafirmam a proximidade deste colegiado com propostas de educação da classe trabalhadora formuladas pela burguesia, ou seja, com uma visão economicista das relações entre economia e escola. Nota-se uma contradição insanável entre as DCNs da etapa e da modalidade.

Outra ação relevante é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria Ministerial n.º 86/2013, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PRONACAMPO prevê a articulação dos apoios aos sistemas de ensino para implementar e ampliar políticas de qualificação profissional na educação básica e na educação superior às populações do campo. Tem como princípios estimular: o respeito as diversidades; incentivar as formulações de projetos político-pedagógicos atinentes as especificidades da população do campo; desenvolver

políticas de formação de professores; valorizar as identidades das escolas do campo; e, o controle social da qualidade da educação escolar (BRASIL, 2013).

Precedida pela Conferência Nacional de Educação e por discussões no parlamento, foi aprovada o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005, cuja meta de número 11 apontou para a expansão em três vezes do número de vagas na EPT, sendo que metade destas deveria ser ofertada pelo poder público. No que diz respeito as estratégias, destacam-se a relevância da Rede Federal e dos sistemas estaduais de ensino que ao lado do Sistema S devem ser os espaços preferenciais de indução da EPT.

3.5. A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

O que se abordou até aqui indica que os embates para a superação da dualidade estrutural da educação implicam, ao mesmo tempo, a luta pela superação das relações sociais que a produzem e a necessitam. Percebe-se, assim, que, desde as análises de Friedrich Engels e Karl Marx que apontam este duplo movimento, o novo ser humano para novas relações sociais sem a exploração e dominação de classe, tem dentre suas mediações básicas a formação omnilateral e a educação politécnica.

Enquanto as pedagogias de base pragmática buscam conformar os sujeitos à realidade dada, adaptando-os e buscando capacitá-los para os enfrentamentos dos problemas colocados pelo cotidiano, as pedagogias inspiradas na Filosofia da Práxis visam a construção do futuro e para isso comprometem-se com sujeitos amplamente desenvolvidos, capazes de produzir e de transformar a sua realidade. (ARAÚJO, 2013, 29)

Passados quase dois séculos, este ideário foi se construindo no interior da luta de classes, com mais ou menos intensidade, em temporalidades e espaços diversos no mundo. Tal como na Revolução Bolchevique, no início do Século XX, constitui-se na experiência histórica de experimentações pedagógicas do princípio educativo do trabalho socialmente produtivo. À luz desta experiência histórica, Antonio Gramsci, em um contexto diverso histórico e culturalmente, esquadrinhou a especificidade do processo revolucionário no ocidente e a importância do embate contra a dualidade educacional e pela construção da escola unitária.

Magri (2014) mostra que Antonio Gramsci foi o intelectual organizador mais importante do Partido Comunista Italiano e, ao mesmo tempo, sintetiza como ele compreendia a relação entre a luta revolucionária e a formação de um novo ser humano.

Para Gramsci, portanto, a revolução representa um longo processo mundial, por etapas, no qual a conquista do poder estatal, ainda que necessária, intervém em certo momento, de acordo com as condições históricas, e no Ocidente pressupõe um longo trabalho de

conquista de casamatas, a construção de um bloco histórico entre classes diferentes, cada qual portadora não apenas de interesses diversos, mas de raízes culturais e políticas próprias. Ao mesmo tempo, esse processo social não constitui o resultado gradual e unívoco de uma tendência inscrita no desenvolvimento capitalista e na democracia, mas, ao contrário, é o produto de uma vontade organizada e consciente que intervém no processo de uma nova hegemonia política e cultural, de um novo tipo de ser humano em formação progressiva. (MAGRI, 2014, p. 56)

A incorporação das formulações de Engels, Marx, dos educadores soviéticos e de Antonio Gramsci no Brasil foram tardias e a sua dificuldade no passado (e no presente) se inscreve na especificidade de uma sociedade de capitalismo dependente, modernização conservadora e, atualmente, em contrarreforma. Neste último capítulo, busca-se, idealmente, abordar o processo de embates que se materializaram ao longo do período aqui estudado, destacar a experiência educacional da revolução socialista soviética e as concepções de Gramsci de “escola unitária”, “educação integral” e “formação politécnica” na construção da concepção e da prática da integração curricular da Educação Profissional Técnica e Tecnológica ao Ensino Médio. Uma travessia possível em direção à educação politécnica e à escola unitária a formação omnilateral.

A reestruturação produtiva das últimas décadas engendrou uma nova cultura do trabalho, através da qual se constituíram um senso comum renovado e demandas à formação profissional da classe subalterna. Ocorreu o redimensionamento das políticas públicas de qualificação, emprego e renda mediante as quais se atribui aos programas de formação e de qualificação profissional o poder de reduzir o nível de desemprego da população.

Araújo (2013, p. 19) atento para os fatos de que o pragmatismo é a vertente filosófica e o liberalismo o viés político, distingue dois momentos na História da Educação Pedagógica e Institucionalizada brasileira, descrevendo a vertente pedagógica hegemônica em ambos:

- de 1930 a 1980 – o tecnicismo educacional tendo como maior expressão as séries metódicas de ofício desenvolvida no Sistema S.
- de 1980 aos dias atuais – o neotecnicismo tendo como expressão hegemônica a Pedagogia das Competências.

No período 1990-2010, buscou-se primordialmente a “denominada inclusão social, traduzida como universalização da educação básica”, ao mesmo tempo em que conformava e qualificava a força de trabalho para o projeto de desenvolvimento econômico e de sociabilidade (FALEIROS; NEVES, 2015, p. 103). Embora a educação básica seja constituída por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, foi o ensino fundamental tratado como etapa obrigatória e aquele priorizado pelos mecanismos de financiamento.

Acrescente-se que matriz das séries metódicas de ofício e da Pedagogia das Competências é “a base pragmática naquilo que o pragmatismo tem de mais característico: o

utilitarismo e o conformismo, servindo como projeto pedagógico do capital de formação de trabalhadores” (ARAÚJO, 2013, p. 26).

Ao aprofundar a pesquisa sobre a EPT Integrada ao Ensino Médio, parte-se do entendimento de que as atualizações da Teoria do Capital Humano (TCH) – pela Pedagogia das Competências e pela Ideologia do Capital Social – demonstram que o ideário do desenvolvimento da primeira esteve vinculado à constituição de uma Pedagogia da Hegemonia, enquanto noção própria da teoria do desenvolvimento para o campo educacional, direcionando políticas de escolarização, qualificação e emprego no pós-Segunda Guerra Mundial.

As mudanças da base técnico-científica, a financeirização da economia e os deslocamentos do capital industrial geram aumentos do desemprego estrutural e da precarização. O Capital Humano sobrevive como ideologia na qual se baseiam formas atualizadas de construção do consenso sobre a importância da escolarização, formação e qualificação para os que dispõem apenas da própria “mão-de-obra”.

No plano econômico, os apologistas do capitalismo apregoam que os trabalhadores devem se preparar, adequadamente, para ocupar os postos de trabalho existentes e ter criatividade para empreender formas alternativas de geração de renda. Abdicando, em ambos os casos, de direitos para garantir um progresso socioeconômico que seria igualmente benéfico para os que vivem exclusivamente do próprio trabalho e os que dele se apropriam. A classe detentora do capital se mobiliza para que a classe trabalhadora aceite a reengenharia produtiva, a redução de direitos sociais e trabalhistas liberando o Estado para o incentivo ao capital.

A Nova Pedagogia da Hegemonia, expressão política e ideológica da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva, precisa ser verificada em mediações mais específicas, suas materializações nas práticas políticas, pedagógicas e administrativas, pois levam em consideração que as maiores incidências do desemprego entre pessoas de 15 a 29 anos de idade precisam, do ponto de vista da classe detentora do capital, ser amenizadas por um engajamento positivo nos estudos e em relações sociais. Segundo Motta (2012, p. 181),

[...] o foco das políticas de combate à pobreza para o desenvolvimento do milênio introduz mecanismos que, embora estejam revestidos dos aspectos associativo, cooperativo e solidário, reforçam os valores burgueses de individualidade e competitividade. O combate à pobreza é direcionado ao indivíduo pobre, ou às zonas de pobreza, que devem tornar-se capazes, produtiva e competitivamente, de superar sua condição miserável.

A extensão e a profundidade de produções brasileiras sobre a Reforma da EPT das últimas décadas, indicando as preocupações com a capacidade laborativa, a latência das dificuldades pelas quais passam jovens das classes subalternas, a crise de legitimidade do Estado, as lutas pelos direitos à educação e ao emprego, dentre outros aspectos como

constituintes de um complexo mosaico do qual vêm se ocupando governantes, trabalhadores e empresários. Pela força da experiência, as ideias e práticas pedagógicas das instituições de qualificação profissional se converteram aos ditames da precarização das relações de trabalho nesta etapa do capitalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Sobre a reorganização da Rede Federal com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), observa-se a expansão de 2005 a 2014, se constitui em marco histórico pela ampliação do seu raio de atuação, mediante alterações quantitativas e qualitativas na formação profissional. Houve mudanças político-administrativas articuladas às estratégias política, econômica e social vinculadas ao projeto desenvolvimentista (SANTOS, 2018).

Pesquisadores do campo crítico da educação e de embates políticos para a superação da dualidade estrutural da educação como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos formularam a proposta de Ensino Médio Integrado, ponderando que embora não se confunda com a educação politécnica, a mesma busca constituir-se em travessia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Como escopo deste trabalho científico, a EPT, modalidade da Educação Básica, aponta para um caminho oposto ao da profissionalização fragmentária e em tempo reduzido. Notando que o trabalho, efetivamente coletivo e responsável, exerce um papel formativo sobre os educadores, frente às suas práticas e a ressignificação de seus saberes disciplinares, parciais e específicos em favor do entendimento de diferentes manifestações do trabalho.

A compreensão do conteúdo político dos projetos educacionais e da perspectiva contrahegemônica que assume o projeto integrado frente à realidade educacional brasileira deveria implicar na definição de arranjos pedagógicos, que articulassem finalidades, metodologias e conteúdos em coerência com a possibilidade de construção de consciência de classe dos trabalhadores e na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos. Orientada pelo conceito de práxis, esta atitude docente integradora assumiria o conteúdo de uma prática de revolucionamento da realidade dada. (ARAÚJO, 2013, p. 46)

Por isso, o projeto Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi elaborado como resultado de debates sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico: currículo, formação de professores, identidade e memória escolar, e desenvolver estes temas sob os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, se preocupando ainda com a formação continuada dos educadores.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa

conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44)

Logo, se embate com a visão reducionista do Ensino Médio Integrado à lógica de reformas dentro da ordem do metabolismo social do capital, incluída aí sua interpretação como método ou forma de organização pedagógica desvinculada de seu arcabouço ético-político. Como adverte Araújo (2013, p. 40):

O conteúdo político contra-hegemônico, uma epistemologia fundada na ideia de práxis e a possibilidade de interação pedagógica entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social são os elementos que podem conduzir à formulação de objetivos educacionais integradores.

O papel das experiências e vivências dos educadores e a pouca familiaridade com os pressupostos, metodologia, objetivos etc. do Médio Integrado podem ser encaradas como necessidade de mais cautela sobre suas possibilidades. Entretanto, não negam que contraditoriamente coletivos de educadores busquem praticar a integração com finalidades ético-políticas para além do capital (NEVES; MAGALHÃES, 2017).

É uma necessidade do real, o embate com a visão reducionista do Ensino Médio Integrado à lógica de reformas dentro da ordem do metabolismo social do capital, incluída aí sua interpretação como método ou forma de organização pedagógica desvinculada de seu arcabouço ético-político.

3.5.1. Educação Politécnica, Escola Unitária e Formação Omnilateral¹¹⁷

Embora as fontes de inspiração da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio advenham dos anos 1910-1930, a realidade capitalista tardia da Itália se difere em muito da arcaica estrutura econômica da Rússia do mesmo lapso temporal. Na Itália, a modernização estava em marcha acelerada e sob direção da burguesia que introduziu métodos fordistas de produção e, na Rússia, a industrialização se deu após a revolução proletária, tendo que exceder relações latifundiárias e arcaicas.

Também consiste no reconhecimento especial aos educadores soviéticos e ao próprio Antonio Gramsci: não se contentaram em realizar críticas verborrágicas e refutar as tendências em curso, advogando o retorno a outras expressões pedagógicas das classes possuidoras, foram

¹¹⁷ Os itens desta tese que dizem respeito a experiência soviética e a perspectiva filosófica de Gramsci, serviriam como preâmbulo para a revisão de literatura sobre a práxis pedagógica da integração curricular. Por circunstâncias da pandemia o trabalho de campo ficou inviabilizado, o que nos levou a optar por desenvolvê-lo posteriormente, em um trabalho de pós-doutorado.

além e formularam ideias educacionais, cujos conteúdos, métodos e formas coincidem com os interesses da classe trabalhadora.

3.5.2. A experiência soviética

Entender as motivações, os objetivos e os meios empregados pela vanguarda educacional soviética de 1917 a 1931 é de suma importância para a sua contextualização na Revolução Russa de 1917 – que alterou a forma social de produção e reprodução da vida material - e a Reforma Educacional iniciada no ano de 1931.

Vale dizer que a Revolução Russa implicou um período dramático da história daquele país e da própria humanidade, posto que, houve nesse ínterim guerras civis, fome motivada pela destruição da infraestrutura produtiva, uma grande quantidade de crianças órfãs e abandonadas e, até mesmo, greves de docentes reacionários. Um importante conjunto de iniciativas foi adotado, mesmo diante dessa realidade rebelde, procurando se superar por incorporação os aspectos mais avançados da pedagogia burguesa e tendo nítido que, sob o capitalismo, a escola se destina principalmente à instrução e à subsunção da classe trabalhadora.

Aquele país possuía uma estrutura produtiva agrária e com baixa inserção de técnicas e tecnologias modernas, os revolucionários tiveram grande dedicação para que o país se industrializasse já nos primeiros anos, implicando assegurar as melhores condições de vida para a população mediante a industrialização socialista e, a geração de ciência, da técnica e da tecnologia adequadas a este fim. A modernização do aparato produtivo também pressionou bastante a formação de quadros técnicos, atropelando, em certa medida, a experimentação pedagógica desejada pelos educadores revolucionários.

O atraso também era observado na educação escolar, pois o sistema educativo herdado do czarismo limitava sobremaneira a realização dos objetivos revolucionários. A vanguarda pedagógica soviética se dedicou à apreensão dos fundamentos e dos nexos da chamada Escola Nova, cujo expoente maior é John Dewey. Entendia que a vertente escolanovista se dirigia a recomposição da hegemonia burguesa no âmbito educacional – posto que não criticava os objetivos da escola burguesa -, preocupando-se com a manutenção da sociedade de classes, pela aceitação da diferenciação entre aquilo que deveria ser ensinado a cada fração de classe, visando apenas aprimorar a organização escolar.

Os postulados escolanovistas enfatizam as atividades e iniciativas dos educandos e a prevalência de dimensões individuais e psicológicas da aprendizagem, minimizando aspectos

imprescindíveis do processo de ensino-aprendizagem: a centralidade do conhecimento/conteúdos escolar; a sistematização e a coerência destes com a didática e a avaliação; a coletividade e; os papéis centrais atribuídos aos educadores, à escola e a disciplina dos educandos na transmissão de saberes.

O Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros) foi criado ainda em 1917, se dedicando à vida cultural em sentido amplo e tendo a colaboração de muitos educadores até o início da década de 1930 – destacando-se Shulgin, Pistrak, Lunacharsky, Krupskaya, Pokrovsky, Lepeshinskiy e Bulnov¹¹⁸. Em 1918, o Comitê Central do Partido Comunista delibera sobre a “Escola Única do Trabalho” e o NarKomPros publicam “Princípios fundamentais da Escola única do Trabalho”. No mesmo ano, são criadas Escolas Experimentais-Demonstrativas e das Escolas-Comunas (equivalente a internatos, em sua maioria, rurais) para a resolução da tarefa de prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho.

Ao agregar experientes educadores nestas comunas, tinha-se como finalidade gerar experimentação pedagógica, baseada na escola única do trabalho, para, na sequência, compartilhar os conhecimentos com o conjunto de escolas da rede regular que atendiam a maior parte da população.

Foram os princípios da autodireção, do autosserviço, da organização inteligente do trabalho manual e intelectual que sustentaram a práxis educacional das Escolas-Comunas. Isto tinha que ver com a necessidade de sobrepujar a individualidade capitalista pelo aperfeiçoamento das características singulares mediante o trabalho coletivo, desenvolvendo e dilatando as condições para o desenvolvimento multilateral de todos e de cada um pela cooperação, visto que, no socialismo – enquanto fase necessária do comunismo – a cooperação revela um passo superior nas relações dos homens entre si e com a natureza.

Os programas e métodos escolares serviram como pilares da disseminação da pedagogia socialista - em construção - para que os educandos se apropriassem de uma visão de mundo materialista, lutando por transformações profundas na sociedade. Para tanto, os líderes da pedagogia soviética buscavam gerar as condições para que os estudantes realizassem o trabalho coletivo, vivendo e estudando com base em princípios éticos.

Todavia nos primeiros 05 anos da revolução, a práxis educacional ainda expressava uma apropriação da vertente escolanovista pelo professorado que lhes parecia mais avançado que a

¹¹⁸ Salientamos que por divergências políticas sobre os rumos da revolução russa e mundial, observaram-se afastamentos, expurgos, prisões, mortes e assassinatos atribuídos por muitos à nova direção soviética a partir dos anos 1930.

“enciclopédia de cultura” – versão escolar correspondente ao ideário da burguesia latifundiária. Tal fenômeno dificultou sobremaneira o progresso da escola única do trabalho, pois contrariando as orientações do NarKomPros, as escolas subordinam os conteúdos às atividades e iniciativas discentes.

De 1919 a 1921, o funcionamento da escola de primeiro nível se dava em dois ciclos. Sendo que o inicial abarcava os 05 primeiros anos, centrado em núcleo comum (única disciplina ministrada por um mesmo docente) no qual o alunado se dedicava ao estudo da produção material/cultural. Foram implementadas oficinas que privilegiavam a atividade dos alunos, mas sem princípios orientadores gerais e o autosserviço foi ganhando espaço na instituição. O plano perquiria as ciências da natureza, a história da intervenção do homem sobre ela (o trabalho) e as tecnologias da atualidade, prosseguindo essa dinâmica também no segundo ciclo.

Enquanto no terceiro, a prática social é investigada em base aos conhecimentos das ciências sociais para dar conta da produção moderna e da sociedade. Também eram empregadas as disciplinas específicas: artes, matemática, língua materna, línguas estrangeiras, geografia, história, biologia, química e física. Ao longo de 10 horas semanais, o trabalho socialmente necessário era ensinado nas escolas e em espaços produtivos (empresas, indústria, campo etc.).

Em 1923, as divulgações dos programas escolares que subsidiaram as modificações iniciadas em 1924, com base nas experiências das escolas-comunas que procuram superar a fase da resistência à velha escola pela proposição de uma nova perspectiva no conjunto da rede de ensino. Nesse contexto, os relatos sistematizados por Pistrak (2009) em “A Escola-Comuna” - acerca das experimentações pedagógicas – e, de Shulgin (2013) - sobre o direcionamento do politecnismo - adquirem grande relevância, pois examinaram os objetivos da educação, enquanto expressão, das classes sociais existentes e logo das forças em presença. Havendo convergências entre ambos, especialmente, sobre as categorias centrais da escola: atualidade, autogestão e trabalho. Notando que o trabalho socialmente útil era experienciado desde o autosserviço para educadores e estudantes, o meio social-cultural-econômico-político.

De acordo com Pistrak (2009, p. 215-218), a atividade teórico-prática deve ser encarada pedagogicamente como: 01) processo de trabalho – maneira de introduzir a atividade no ensino – em geral - e também de explicar fenômenos específicos; 02) complexo laboral único – pelo qual se ensina sistematicamente, unindo capacidade de trabalho e capacidade de abstração; 03) princípio básico de formação de personalidade – a práxis, vista como “um *solo básico*”, no qual organicamente crescerá todo o trabalho educativo- formativo da escola, como um todo único e inseparável.

Para Freitas (2009), a incorporação do trabalho socialmente útil trouxe como vantagens as conexões entre teoria e prática, educação e instrução, pois:

É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, portanto, de qualquer 'atividade'. Mais ainda, não se trata de uma 'prática teórica' ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. A escola está conectada ao seu meio, às suas contradições e lutas, as quais necessitam da contribuição da ciência e da técnica – não, porém, como uma simples formadora de 'quadros técnicos'. (FREITAS, 2009, p. 34)

Nesse sentido, as lideranças da nova escola soviética atribuíram primazia aos objetivos da educação e da escola em relação à sociedade a ser construída pela revolução mundial e em direção à abolição de quaisquer poderes estatais/coercitivos. A estratégia foi a de permitir o desenvolvimento multilateral da personalidade humana em uma sociedade comunista, até por isso, a práxis pedagógica lutava contra posturas doutrinárias. Por esse motivo, os precursores da “nova escola” se esmeraram em cultivar a omnilateralidade, reconhecendo que o contexto era de luta contra a realidade objetiva, cuja superação propunha duas tarefas imediatas: educar lutadores sociais para defesa da hegemonia da classe trabalhadora e construir os fundamentos da sociedade sem exploração e opressão.

Tais tarefas, necessariamente coletivas, perseguiram a unidade entre o concreto pensado e a experiência vital. Isto passa por colocar a atualidade, a vida comunitária e o trabalho socialmente necessário como prioritários na organização dos princípios, dos meios e das finalidades da escola. Nesse âmbito, o educador passa a ter um duplo papel: cientista e revolucionário, pois calca a organização da escola na atualidade, logo a instituição se insere como catalisadora da comunidade e das demais instâncias formativas.

Significando, dentre outras coisas, ter apreço pelo trabalho coletivo - tanto do corpo de educadores, quanto do estudantil -, favorecendo a constituição de sujeitos edificadores de suas próprias singularidades e de uma sociedade ética e sem classes. Então, o professor se torna e ajuda os demais a se transformarem em sujeitos criativos, cuja essência não se confunde com as realizações de atividades per si (tal qual preconizado pelos escolanovista), e sim de seres conscientes da realidade concreta e das mudanças da e na sociedade mundial.

A defesa de uma escola unitária, que busca desde as diferentes inserções dos educandos na vida social, concreta a unidade entre direitos e deveres, passa pelo reconhecimento de que o meio natural e cultural condicionam a psique, os valores, os hábitos, as representações e as aspirações de educandos historicamente situados. Por isso, as vivências dos estudantes servem

como base do ensino e da aprendizagem, isto é, da elaboração do que, do como, do quando e de onde podem se apropriar de um determinado conteúdo.

Mais do que partir da prática social e a ela retornar de forma mais elaborada, pretendiam religar a educação escolar – ela mesma uma atividade - as demais práticas sociais nas quais os estudantes estão inseridos, patenteando uma visão de mundo materialista, forjada pela ciência, pela técnica e pelas lutas sociais.

Segundo Pistrak (2009), a educação deve capacitar os estudantes para vislumbrar os aspectos do mundo físico e social, ao entender as contradições e mediações que compõem a totalidade concreta. A oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual, a divisão social e a divisão técnica do trabalho são as origens de diferentes tipos de educação. Refletem, portanto, uma separação entre produção e escola. Tal cisão não está em consonância com uma sociedade na qual a liberdade, a responsabilidade, a igualdade e a cooperação presidem as relações humanas.

Dos aspectos anteriores, decorre a relevância de se praticar a divisão social do trabalho - de acordo com as possibilidades de cada sujeito -, reafirmando a corresponsabilidade com a vida comum¹¹⁹. Não por acaso, as escolas-comuna foram espaços nos quais se experimentavam formas coletivas de auto-organização, nas quais havia a observância dos direitos e dos deveres.

No exercício democrático e militante, ressalta-se que a assembleia geral da comuna atribuía a seus membros papéis organizativos nos âmbitos da economia, das relações sociais e científicas, do internato e do assessoramento desta totalidade. Assim, cultivavam personalidades através dos trabalhos concretos, preparando para a tarefas de vários níveis de complexidades – as quais eram intercambiáveis, a fim de que pudessem atuar como monitores, organizadores, auxiliares etc.

Então, desde o autosserviço, os educandos eram inseridos na vida em sociedade, ganhando cada vez mais autonomia pela própria prática do trabalho socialmente necessário. A atividade vital - o trabalho - foi transformada não apenas em objeto de estudo, mas também em método e em fundamento do ser social, adquirindo o caráter de práxis e de conteúdo a ser aprendido para a compreensão da história. Vislumbrar, novamente, o trabalho como valor de uso, permitiu dar nitidez ao seu papel mediador em todos os blocos históricos: a produção material da existência revela ao alunado os princípios da ciência, da técnica, da tecnologia e da cultura, ou seja, se estabelece como princípio educativo.

¹¹⁹ Deve-se levar em consideração que os alunos viviam em internatos e pelas condições concretas da revolução, precisavam se dedicar ao autosserviço como forma de cuidado do grupo.

As escolas-comuna se identificaram com a produção camponesa e fabril, buscando aproximar os estudantes do aprendizado teórico-prático da produção industrial, posto que, demonstrava em melhores condições a atualidade do mundo. E foi por isso que as características do meio deram a unidade material aos métodos praticados nas escolas rurais e urbanas, pois o alunado vivenciava as condições reais, buscava-se a unidade entre fazer e saber, entre estudar e produzir.

A educação básica na União Soviética se dava em dois níveis. No primeiro, um docente lecionava todas as disciplinas, enquanto no segundo, havia disciplinas a cargo de diferentes professores, cujo trabalho deveria assegurar a assimilação dos conteúdos. Considerando que a atualidade e a autodireção se conectavam aos Planos de Estudos que, por sua vez, estão articulados aos complexos de estudos, apresentado como a totalidade dos fenômenos identificada em sua complexidade concreta e tematizados por aspectos do trabalho.

Isto é, temas da vida que se estruturam pela atividade que nos possibilita a satisfação de necessidades, a proteção, o intercâmbio material, a produção de ciência e cultura. Por isso, a Comissão Estatal Científica (CEC) propôs um esquema de trabalho fincado nas interrelações entre natureza, trabalho e sociedade (FREITAS, 2009).

Enquanto os métodos de ensino se subordinam aos princípios e aos objetivos escolares, o Complexo de Estudos articula a totalidade do ensino pela mediação do trabalho socialmente útil que unifica – enquanto princípio, método e finalidade – também a auto-organização e a atualidade que devem se consubstanciar nos conteúdos de aprendizagem – precisamente os conhecimentos que sobreviveram a crítica.

Foi reconhecido em retrospecto que o movimento escolanovista subsumiu parcialmente os Complexos de Estudos, uma vez que, aquela vertente se apresentava como moderna e progressista no cenário educacional russo¹²⁰. Como decorrência, optou-se por introduzir os fundamentos da escola única do trabalho, familiarizando ativa, viva e criativamente os educandos com o mundo (PISTRAK, 2009).

Os sistemas de complexo ganharam ênfase nos programas escolares de 1923 a 1929, seguindo orientações do CEC/NarKomPros que lutavam contra o atraso da própria estrutura produtiva soviética, para que educadores e alunos pudessem experimentar condições reais de produção de base industrial. Ademais, o período também foi de combate a contrarrevolução,

¹²⁰ Trabalham em contexto desfavorável da reação à revolução socialista, no qual se observavam greves de professores contra revolucionários e, medidas imediatas para abolir a desigualdade educacional, as escolas exclusivamente femininas e masculinas, superar a escolástica etc. E o mais importante, incentivar os jovens a tomar parte da vida escolar e da luta pela superação da sociedade de classes.

que impedia e atrasava um conjunto de avanços socioeconômicos pretendidos pelo Partido Comunista.

Nas primeiras Declarações do Conselho Estatal Científico (CEC) vinculado ao NarKomPros o trabalho deveria ganhar centralidade, unificando os saberes sobre a produção material, a natureza e a sociedade. Então, os complexos de estudos e o “esquema do CEC” são “aplicados” pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (incorporando em uma única disciplina os saberes necessários à assimilação de cada complexo) para que os alunos pudessem compreender a unidade de cada fenômeno em sua diversidade.

Esse intento obteve mais sucesso nas escolas básicas, enquanto no segundo nível a cultura de ensino curricular resistiu e suscitou novas estratégias dos educadores revolucionários. Nesse sentido, propuseram que os complexos fossem ligados às disciplinas específicas para que os alunos aprendessem os principais aspectos da realidade natural, social e produtiva.

Como desdobramento, as aulas de cada uma das matérias precisavam estar pautadas pelos complexos, propiciando que todas contribuíssem desde as suas especificidades com o entendimento do todo estruturado. Foi orientado para que os temas dos complexos fossem articulados ao trabalho socialmente útil, incorporando possíveis inovações como flexibilizar turmas, horários, rotinas etc.

Outra consequência desejada foi a coletivização do trabalho docente, posto que deveria necessariamente ser unitário. Os temas gerais de cada complexo puderam começar a ser experienciados pela ligação de cada disciplina com o ensino do trabalho e de suas dimensões, orientando-se a flexibilidade nas durações das aulas de cada matéria de modo a atender as exigências de cada tema do complexo. Os logros teriam sido na introdução do trabalho como princípio educativo e a politização do alunado.

Dentre os equívocos, sobressaíram: o impulso para contradição entre as matérias escolares e o estudo sobre a vida real – o desejado era que as disciplinas fossem o meio para o conhecimento da realidade –; o enfraquecimento da organização curricular por matérias, também enfraqueceu a sistematização dos conteúdos que, pouco se articulavam com os temas dos complexos; isso também prejudicou as maneiras pelas quais os alunos aprendiam, uma vez que, a forma como os programas foram executados substituiu o conhecimento científico e histórico, por elementos dispostos aleatoriamente; a afetação e prioridade do trabalho (desarticulada da natureza e da sociedade) levou a caminhos superficiais de atividades

estudantis, cujo caráter inorgânico prejudicou ainda mais o aprendizado; a resultante foi a própria inviabilidade do ensino politécnico.

O enfraquecimento da dimensão curricular levou a situações muito problemáticas sobre os métodos específicos de cada disciplina escolar, logo se os programas de 1927 realçaram a politecnicidade – ainda que pouquíssimo praticada –, a desorganização dos conteúdos escolares impediu a sua concretização. Pois, as ligações das ciências básicas com a técnica, a tecnologia e a história não foram efetivamente ensinadas.

Mantida a maior parte do programa sob a égide dos complexos, atribuiu-se a articulação de escrita, conta e hábitos de leitura aos complexos desde que houvesse viabilidade pedagógica, reforçando os elos da escola básica, com as atividades, a aprendizagem das ciências e a criatividade dos discentes. Além disso, os docentes do segundo nível se alternavam entre programas, nos quais as disciplinas atingiam muito timidamente os temas dos complexos de estudos e a exclusão de parte delas do esquema do CEC.

Como não havia experiências concretas de unidade teórico-práticas, o CEC reconheceu que os erros foram originados por suas próprias recomendações e passou a avaliar minuciosamente, como dar impulso ao politecnismo. Até porque, a União Soviética não poderia perder tempo na formação das gerações que assumiram a produção material de caráter industrial e científico.

Por reconhecerem que a dialeticidade não estava sendo aplicada no programa CEC e, portanto, afastava os complexos de ensino da concretude e das ciências, revisaram suas posições iniciais, motivados pela constatação fática de que não estava sendo trabalhada a interligação dos complexos com a vida, os fenômenos, as ciências e com a constituição de hábitos de estudo e trabalho. Portanto, os programas elaborados em 1927 inovaram com o fito de concretização da escola única do trabalho.

Razões pelas quais, há uma reorientação teórica em 1929, esse fato surgiu do reconhecimento da tendência a eliminação da própria escola pela hegemonia do movimento escolanovista. Passou-se a debater uma reforma educacional em bases comunistas. Primeiramente porque a tentativa de solucionar as posturas a-científicas, não-integradas e verbalistas tiveram como perspectiva de solução um reforço do “sistema de complexo-projetos”, cuja própria nomenclatura subordinou os ideais proletários as proposições de John Dewey em franca expansão mundial.

Entenderam que o “sistema complexo-projetos” foi facilmente deturpado “pelo método de projetos” – “sistema de trabalho por projetos” – no qual as atividades aconteciam ao largo

e, até mesmo, contra os programas das disciplinas escolares. Tais fenômenos, aliados à subordinação do conteúdo acadêmico a lógica da produção material foi ainda mais danosa ao sistema de ensino.

Frente a isso, no ano de 1931, o Comitê Central (CC) do PC empreendeu uma reforma educacional sob pilares soviéticos, por intermédio da qual reafirmou que a práxis pedagógica é imprescindível para as civilizações modernas, devendo favorecer a formação omnilateral, numa escola unitária e alicerçada na politecnia.

É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista. E é isso que Pistrak nos ensina. E vai mais longe, enfatizando, com Shulgin, a necessidade do trabalho (da vida) como articulador do processo de ensino e do próprio currículo escolar. Não o trabalho de faz de conta no interior da escola, mas o trabalho socialmente útil. Esta perspectiva, além de realizar a crítica do conteúdo, em sentido amplo, coloca a escola na sua relação crítica (de luta e construção) com a vida, com a prática social e suas lutas. (FREITAS, 2009, p. 79)

As novas diretrizes estavam mais alinhadas com o impulso para o prosseguimento de estudos em nível técnico e superior. Ao asseverar a importância das aulas no ensino das ciências, das artes, da filosofia e do desporto *pari passu* ao desenvolvimento das condições teórico-práticas para que se produza com os mais avançados recursos técnicos e tecnológicos.

Orientações que revigoraram as centralidades da instituição escolar, das aulas e do sistema de disciplinas, com especial atenção para as organizações dos grupos escolares e horários sob a regência de educadores formados. Nesse aspecto, a avaliação qualitativa dos indivíduos e das classes, exames periódicos e outras formas de verificação receberam atenção redobrada, com vistas ao acompanhamento da aprendizagem.

Ao lado da atualidade, a ênfase recaiu sobre programas melhor sistematizados e preparados em sintonia com procedimentos didático-pedagógicos, visando aprimorar as articulações com a produção material – através de oficinas, empresas, fazendas, salas de trabalho e outros espaços.

Passaram a conferir maior atenção à infraestrutura escolar, equipamentos, materiais didáticos, formação docente etc, para que tanto a escola básica quanto a superior desempenhassem adequadamente seus papéis e cada vez mais calcadas no ensino dos conteúdos validados pela história humana.

Portanto, a coerência dos programas e métodos de ensino, a variedade de formas pelas quais isto ocorre e a geração de hábitos de estudos individuais e coletivos – na escola, na produção e nos lares – visavam cultivar o mais elevado espírito científico e a autodireção por parte dos alunos, além de forjá-los enquanto construtores do socialismo. Esta análise sobre as inspirações da experiência soviética se limita de 1917 à Reforma Educacional de 1931, porque

não é objetivo desta tese analisar a ascensão do grupo de Joseph Stalin ao poder e, pelo pouco acesso a textos de revisões dos precursores da nova escola.

3.5.3. A escola de Gramsci como fonte das propostas contrahegemônicas no Brasil

A ideia-força desenvolvida no decorrer desse subcapítulo é de que a visão de realidade social formulada por Antonio Gramsci é elemento crucial para uma práxis contra-hegemônica que supere o Bloco Histórico do Capital, a opção pelo autor não é casual: guarda nexos com a atualidade de suas propostas e com a incidência que tiveram no Brasil desde a década de 1970.

Faz-se necessária a advertência de que essas linhas são um esforço de sistematização de leituras gramsciana, enfatizando aspectos dos Cadernos 22 e 12 escritos durante seu encarceramento (GRAMSCI, 2015; 2010). Essa revisão foi balizada pelas contribuições de dois investigadores: de Nosella (2006) há uma aprimoração de inferências do percurso teórico-metodológico da produção gramsciana em si, já em Semeraro (2021) é observado a recuperação de como a obra do autor está inserida no categorial teórico marxista e nas tradições das lutas dos trabalhadores por sua emancipação, “a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua” (GRAMSCI, 2011, p. 116).

No começo do século XX, Gramsci (2015, p. 237-282) analisava a reestruturação produtiva consubstanciada na organização fordista-taylorista, enquanto esforço da burguesia estadunidense para a racionalização e o controle do processo de trabalho, ou seja, para a repressão dos instintos e criação de um novo tipo de homem. Nesse sentido, desvelou que a meta foi a “adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho” urbano-industriais, desenvolvendo ao máximo no proletariado “as atividades maquinais e automáticas”, além de criar uma “nova cultura” que garantisse a conformação das classes subalternas, a reprodução da força de trabalho e a adesão espontânea ao capitalismo – vale dizer a naturalização desta sociabilidade.

Examinando o americanismo-fordismo em processo e a sua necessidade de conformar a classe trabalhadora para realizações de tarefas parciais na linha de montagem automatizada – através adaptação psicofísica a ser adquirida pela classe trabalhadora. Captou-se que a industrialização capitalista impôs maior divisão entre trabalho manual e intelectual, o aprofundamento da fragmentação e da desqualificação do trabalhador ante a resistência na passagem do velho individualismo econômico para a economia programática, pelas

modificações na acumulação e na distribuição que plasmaram o consenso a partir das fábricas para os demais elementos da sociedade civil (GRAMSCI, 2011).

E é interessante notar a dedicação do autor sobre as incorporações das ideias de Frederick Taylor e Henry Ford no sistema produtivo, e dos precursores da Escola Nova. O próprio autor sublinha que no âmbito político-ideológico a atenção deve recair sobre as interconexões entre Estado e sociedade civil, de vez que, a sociedade política precisa educar ao mesmo tempo “o educador” e “o ambiente social em geral” (GRAMSCI, 2011).

Gramsci (2010) discutindo a realidade concreta da imensa complexificação das atividades práticas e formativas, bem como formas de renovadas de dualidade da educação propedêutica e profissional italiano, isto é, da Reforma Gentile¹²¹, cuja tendência foi a abolição da escola desinteressada e a redução e/ou eliminação de conteúdos humanistas e científicos. Tanto pelos aspectos psíquicos, quanto pelos sociais e econômicos, atribuiu maior importância ao ensino médio, tida como etapa de criação em decorrência dos progressos psicossociais e acadêmicos.

Identificou que o acréscimo na oferta de instrução para trabalhos manuais estava no cerne da visão burguesa sobre a educação das classes subalternas, por isso, apresentavam como solução o aumento da cobertura educacional. Entretanto, disponibilizando apenas os conhecimentos e informações necessários para a execução de sua tarefa específica – através de escolas voltadas para ramos profissionais modernos. Ao passo que o conhecimento humanista, científico, técnico, artístico e político tornava-se ainda mais privilégio de poucos.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2010, p. 49)

Ao esboçar a superação dialética das correntes tradicional e escolanovista, reafirma os pilares do conformismo (por certo um “conformismo dinâmico”) e da lógica da educação. Ângulos estes opostos aos da Escola Nova que, embora perceba corretamente o mecanismo da educação tradicional, atribui a primazia à atividade e a aspectos psicológicos dos educandos. Explicando que após se alcançar uma dada “coletivização” dos estudantes, a tendência é expandir a autonomia discente na etapa “criadora”.

Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo [...] Descobrir

¹²¹ Conduzida pelo Ministro da Instrução Pública italiano Giovanni Gentile a partir do ano de 1922.

por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (GRAMSCI, 2010, p. 40)

Suscitando a inauguração de novas formas de convivência e produção sociais, assim como, entre trabalho intelectual e trabalho manual, e, igualmente propiciando articulações mais profundas entre educandos, educadores e trabalhadores ocupados em diversas atividades produtivas.

Asseverando a importância da formação integral de todas as individualidades nas dimensões do trabalho técnico-científico e na atuação política, se articula com o estímulo à formação de todos como intelectuais, ou seja, de pessoas capazes de produzir, governar e/ou controlar quem governa. Em outros termos: a qualificação técnico-política¹²².

Gramsci (2010) não apenas faz objeções ao adestramento dos trabalhadores, como foi além, aprimorando as bases marxistas para uma nova escola, isto é, afetada pela superação do mundo das necessidades, na qual a educação deve cumprir o papel de reunificar o homem com suas potências mentais e manuais. Frisava que este objetivo só pode ser alcançado pela socialização do conhecimento sobre os fundamentos da produção moderna, em uma escola unitária financiada pelo Estado. Outra meta era impedir a formação de “mamíferos de luxo” por um lado, e a de trabalhadores produtivos (geradores de mais-valia) que apenas “adestram as mãos e aguçam os olhos”.

O que nucleou sua proposta foi a interpretação da atividade “teórico-prática” (trabalho) como o que introduz o conhecimento científico do mundo – de maneira imanente no ensino elementar e latente no ensino médio. De acordo com estes postulados, cada novo trabalho realizado gera novos conhecimentos (em geral mais elaborados e sistematizados que os anteriores) e que, estes saberes devem ser assimilados pela humanidade, exigindo uma “luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época” (GRAMSCI, 2010, p. 62).

O princípio educativo do trabalho possui elos com o desenvolvimento econômico-social em sentido lato – níveis de progresso das forças produtivas e dos direitos de cidadania –; as formas pelas quais as condições materiais impelem a constituição de agências educativas

¹²² O desenvolvimento quantitativo e qualitativo de intelectuais só pode prosperar se for acompanhado de situação análogo entre os homens-massa, de modo que, “indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados” (GRAMSCI, 2011, p. 105).

encarregadas de (con)formar os cidadãos ao trabalho produtivo e a vida em sociedade, e; as particularidades do trabalho pedagógico em relação às demais esferas da produção e da reprodução social da vida material.

Assim sendo, o sistema educativo deveria proporcionar a formação omnilateral ao introduzir relações pedagógicas que gerem a apropriação dos fundamentos da “sociedade dos homens” e da “sociedade das coisas” (das ciências sociais e naturais) e dos princípios da produção moderna. Isto se opôs pelo vértice ao adestramento para perfis profissionais que emergiram da industrialização e da urbanização. Tal fato ressalta sua defesa do ensino “desinteressado”¹²³. O papel da instituição escolar é o de legar aos estudantes as condições de se constituir sujeito de sua história; disciplinando seus instintos – sem tolher a iniciativa, a criatividade e a inteligência; um ambiente no qual impere a liberdade – em substituição aos conteúdos e aos métodos anacrônicos e autoritários.

Pensando em como desenvolver o industrialismo sob bases operárias e socialistas, concebeu a criação de “um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2010, p. 49). Precedida da pré-escola na qual as crianças adquiram hábitos e uma dose de disciplina coletiva. Ambas articuladas em um sistema cultural, integrado ainda pelas academias profissionais, círculos de cultura e universidades.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2010, p. 40)

Como decorrência, indica estrutura e funcionamento das instituições encarregadas da formação cultural – em sentido amplo – e, especialmente da escola. Sugerindo o estabelecimento de uma “escola única”, onde se forjam personalidades capazes de trabalhar na produção material e imaterial da sociedade. Por isso, o âmago está nas ciências, nas artes, na cultura, no trabalho e na formação humanista. E deste “tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 2010, p. 33-34).

O encaminhamento pedagógico se dá pela inserção dos estudantes em atividades sociais, com as quais poderão gerar condições teórico-práticas, maturidade e autonomia frente

¹²³ Interpreta-se o vocábulo “desinteressado” como antônimo de “interesseiro”, logo utilitário e dirigido pelas necessidades imediatistas de profissionais capacitados para determinados postos de trabalhos.

aos desafios da vida individual e comunitária – “notadamente a parte relativa aos direitos e deveres”.

O novo currículo pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata. A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo “vivo”, mesmo que o aprendizado tenha sido necessariamente esquemático e abstrato, já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes. A relação de tais esquemas educativos com o espírito infantil é sempre ativa e criadora, como ativa e criadora é a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho; também um sistema de medição é um conjunto de abstrações, mas é impossível produzir objetos reais sem a medição, objetos reais que são relações sociais e que contêm idéias implícitas. (GRAMSCI, 2010, p. 51)

Dimensões articuladas as representações sobre a sociedade, o Estado e o mundo, e, “em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas”. Também propôs o reforço aos hábitos de estudo e raciocínios sistemáticos sobre frações da realidade para que se entenda o “que há nele de geral e de particular” (GRAMSCI, 2010, p. 37 *passim* p. 47).

Busca-se conduzir a pessoa simples a uma concepção de vida superior através do contato entre intelectuais de modo a “forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 103). Note-se que além das escolas, institutos culturais, círculos filológicos etc, buscava articular no mesmo sistema cultural as academias, suscitando interações entre “elementos sociais empregados no trabalho profissional” que não devem ser relegados à passividade intelectual”. Trata de erigir as condições para que se integre a educação, as atividades comunitárias, a produção e ao trabalho.

Por isso, propunha que os trabalhadores em atividade deveriam ter à sua disposição “institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar em os quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender” (GRAMSCI, 2010, p. 40-41). Para Semeraro (2021, p. 57) a síntese das formulações gramscianas se expressam em uma escola moderna integral

na qual aprendi a ciência mais avançada, juntamente com a formação humanista), Pública (a cargo do estado e do envolvimento das gerações adultas), democrática (com relações interativas entre vocês cortantes e entre mestre-aluno), socializadora (pela partilha do estudo coletivo e a conexão com a realidade social), mas também uma escola de disciplina e conteúdos [...], com métodos didáticos e um sistema de trabalho protagonizado por todos.

Traça, então, uma educação politécnica, baseada no desenvolvimento omnilateral dirigindo intencionalmente a atividade educativa para o resgate da realização humana no e pelo trabalho.

3.6. Uma revisão crítica da difusão e de apropriações da integração curricular

Primordialmente, nota-se que estava incluído na proposta legar qualificação aos educadores da ETP as condições político-pedagógicas e infraestruturais a partir dos quais, o domínio das técnicas conhecidas, para que a categoria criasse técnicas. Pesquisas anteriores revelaram que a “demanda colocada permitiu que reuníssemos nesse livro os resultados de nossas pesquisas que têm focado nas práticas pedagógicas em educação profissional”.

Por isso, Araújo (2013, p. 4-5), resalta observações de ordem didático-pedagógicas: 1) os projetos educativos guardam relações com as opções ético-políticas de suas comunidades; 2) os projetos são consubstanciados em práticas formativas que os identifica, e; 3) é indesejável que haja prescrição para planejamentos inspirados na escola unitária. Em síntese, o que coaduna e concretiza uma práxis unitária são os experimentos levados a cabo pelos coletivos escolares, posto que partem de realidades, perspectivas e motivações diversas pelas quais os trabalhadores em educação refletem sobre suas práticas e sistematizam sugestões para encaminhamentos de problemas concretos.

As soluções pedagógicas e administrativas são condições que precisam estar alinhadas com o compromisso ético-político dos educadores envolvidos. Uma dificuldade adicional é que historicamente, a perspectiva prática do ensino integrado esteve circunscrita às lutas sociais por igualdade. Em outras dimensões, percebem-se problemas relativos aos conceitos, a operacionalização curricular e a própria organização dos sistemas de ensino.

Destacando a incompreensão do compromisso da proposta com a formação omnilateral e a conjuntura educacional do país, Araújo (2013) se remete a Costa (2012) para elencar os seguintes problemas:

- (a) os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos do currículo integrado ou têm apenas noções básicas sobre este projeto curricular [...] deixando de lado sua dimensão pedagógica, política e epistemológica;
- (b) apesar de identificarem algumas vantagens do currículo integrado, professores e técnicos educacionais reconhecem que não foram preparados de forma integrada e nem sequer aprenderam a dialogar com professores de outras áreas, portanto sentem dificuldades para dar materialidade ao currículo integrado;
- (c) falta um quadro próprio de professores efetivos em sala de aula. A maioria dos docentes que atua na educação profissional integrada é formada por bacharéis, sem

licenciatura plena, e muitos não são concursados, principalmente os das redes estaduais de ensino;

(d) não há programas permanentes de formação dos docentes e gestores orientados pela proposta de ensino integrado;

(e) ainda é reduzido o financiamento destinado ao ensino médio e à educação profissional, em particular, e este não se fez suficiente para estruturar e qualificar as escolas. Muitas delas, principalmente as das redes estaduais, não contam com laboratórios, equipamentos, recursos bibliográficos e infraestrutura que favoreça a formação dos estudantes; e

(f) também as práticas de gestão impõem dificuldades ao ensino integrado, já que ainda é incipiente a “participação coletiva efetiva de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores) que estão envolvidos diretamente com o ensino integrado dentro da organização escolar”. (COSTA, 2012 apud ARAÚJO, 2013, p. 10)

Portanto, a práxis deve calçar as práticas docentes de integração curricular e didática dentro desta visão que é contrahegemônica e portanto, de combate a pedagogias liberais (em geral) e das competências (em particular). E por sintonia evoca-se a matriz teórico-filosófica da PHC, ressaltando os enormes avanços obtidos na última década sobre suas fecundas contribuições para todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Um movimento de renovação ainda em curso que perpassa os fundamentos, os princípios e a organização do trabalho pedagógico.

Ao se evitar a prescrição de condutas profissionais para a EPT Integrada ao Ensino Médio não se pode deixar de fornecer orientações que busquem contemplar finalidades, métodos e conteúdos em sua indissociabilidade.

Está no cerne da tese de ensino integrado fecundar a atividade e o pensamento humano, para dar conta das dimensões teórico-práticas na transformação da natureza e da vida em sociedade. Não por acaso se ocupa de organizar currículo, didática e avaliação para que os estudantes dominem os fundamentos científicos, tecnológicos e técnicos da produção contemporânea. A estratégia pedagógica está sintonizada com a luta social pela eliminação das condições que alienam o sujeito de si, nublando as possibilidades de desenvolvimento de uma individualidade dirigida por preocupações éticas e estéticas de interação em sociedade.

Há de se ter atenção aos aspectos infraestruturais e estruturais; as práticas de experimentação daquilo que é aprendido e de sistematização daquilo que é executado e observado em ambientes de trabalho e/ou simulação – como oficinas e laboratórios; para tanto, o trabalho docente integrado e interdisciplinar é condição *sine quo* para planejar, executar e avaliar os procedimentos levados a cabo¹²⁴.

¹²⁴ Notamos que o trabalho, efetivamente, coletivo e responsável exerce um papel formativo sobre os sujeitos docentes, frente às suas práticas e a ressignificação de seus saberes disciplinares, parciais e específicos em favor do entendimento de diferentes manifestações do trabalho.

O redimensionamento dos vínculos entre a escola a comunidade atendida; a instituição e os estabelecimentos de exercício profissionais; do mesmo modo que a precaução sobre as formas com as quais profissionais, estudantes, responsáveis e empresas se revelam, isto é, com interações democráticas e respeitosas para um resgate da memória e do sentido histórico dos próprios colégios.

Esse conjunto de pressupostos, preenhe da ideia de omnilateralidade, deveria implicar na construção de um novo projeto pedagógico e didático que se revele na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos, independente da forma de curso no qual se está trabalhando. Isso significa uma atitude docente diferente em relação ao próprio cotidiano do ensino médio, no sentido de se desenvolver uma pedagogia na qual o fazer e o pensar constituam um todo orgânico, quer se trate de aulas de mecânica de automóveis ou de linguagem, matemática ou física, por exemplo. (ARAÚJO, 2013, p. 33)

De acordo com Ramos (2014, p. 85-88), a formação humana integral e integrada advém da necessidade da superação do “ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho”, partindo 1) da compreensão de que somos seres histórico-sociais que atuam/trabalham para garantir sua existência, construindo neste processo, conhecimentos sobre as relações entre homens e entre estes e a natureza pela mediação do trabalho; 2) da realidade como um todo estruturado, isto é, como síntese de múltiplas determinações. O conhecimento é produzido desde o nível concreto empírico ao analítico – que no plano das ideias, representa/reproduz o “pensamento conduzido pelas determinações que o constituem”.

Tais determinações podem ser integradas no plano pedagógico através da unidade entre suas partes constituintes: trabalho, ciência e cultura, cuja completude se dará pela relação inseparável da formação geral com a formação técnica-profissional (unidade trabalho manual-intelectual), através do método de exposição, que “deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias”.

Planificando, executando e avaliando a integração curricular nos ambientes escolares com o fito de promover a reunificação entre trabalho e educação para todos os seres humanos. Formando, portanto, pessoas capazes de agir e de pensar eticamente aquilo que satisfaça as necessidades coletivas.

Quadro 03 - legislação e normas (2003-2014)[1]

Diploma Legal	Incidência sobre o tema, o problema e o objeto de estudo
---------------	--

Lei n.º11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
Lei n.º 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica.
Decreto n.º 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Projeto de Lei n.º. 8035/2010	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.
Decreto Federal n.º 5.478/2005	Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
Decreto Federal n.º 5.840/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.
Decreto Federal n.º 6.095/2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Lei n.º 11.784/2008	Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005[;] [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal [...]; e dá outras providências.
Lei n.º 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
Lei n.º 12.513/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); [...]; e dá outras providências.
Lei n.º 12.667/2012	Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; [...] e dá outras providências.
Lei nº 11.091/2005	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.
Portaria Ministerial n.º 86/2013. [MEC]	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

MEC. SETEC.	Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização.
Parecer CNE/CEB n°. 11/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Resolução CNE/CEB n°. 06/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Lei n.º 13.415/2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Lei n.º 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
MEC.	O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas

[1] Por questões teórico-metodológicas, a temporalidade da tese se encerra no final do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2014), entretanto, convém indicar alguns desdobramentos políticos e normativos nos marcos da discussão do objeto.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Relembrando a epígrafe inicial: para que as pessoas se apropriem das ciências, das técnicas e da política, os calibres das tarefas educacionais são inauditas e permanecerão a sê-los enquanto nossas melhores energias não estiverem orientadas para a construção de uma sociedade ética, na qual o gênero humano pode dispor de suas potencialidades, de vez que, a liberdade de autorrealização se vincula às questões coletivas.

Indicamos, portanto, que as disputas pela formação humana, de cariz unilateral, são partes da emergência de um sujeito emancipado, pleno, consciente de si e da interdependência da vida em comunidade. Sendo coerente afirmar que é na práxis que a classe trabalhadora vai superar a pré-história da humanidade e fazê-la se reencontrar consigo e com a natureza.

Esta tese examinou, ao longo de diferentes governos (1930-2014), a relação entre a estrutura econômico social, política e jurídica e a dualidade estrutural na educação brasileira, estudando como a integração da educação profissional ao ensino médio aponta à possibilidade de travessia para a escola unitária e a educação politécnica. Neste percurso destacam-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o Programa Brasil Profissionalizado, o PROEJA e diversas experiências escolares de adesão a EPT integrada ao ensino médio.

A questão central desta tese é: como se expressam os embates frente à dualidade educacional, na relação entre estrutura econômica, política, jurídica e educacional no processo histórico da sociedade brasileira e, em que medida o Decreto n.º 5.154/2004 - que possibilita a integração da educação profissional ao ensino médio - concorre para a sua ruptura. Um processo que se relaciona direta e fortemente com as lutas pela superação do capitalismo dependente, da modernização conservadora e do Estado autoritário.

Enquanto a hipótese orientadora foi a de que: a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio resulta de um processo de lutas no contraponto às concepções hegemônicas de educação desde a ditadura empresarial militar; aprofundadas no processo constituinte; nos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, e no confronto à dualidade estrutural imposta pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 - no marco das políticas neoliberais da década de 1990 - e, se afirma como possibilidade de travessia à formação unilateral.

O que sobressai da investigação é que as políticas foram pendulares, ora se dirigindo as necessidades das classes subalternas, ora reiterando o atraso e a iniquidade da sociedade brasileira. Nos governos do PT houve avanços e maior organicidade dos intelectuais coletivos

ligados a modernização conversadora, especialmente, a criação e a influência do Movimento Todos Pela Educação. disputa em patamar mais amplo: governo central e estadual, congresso, judiciário

Contraditoriamente, as ações se preocuparam com as articulações entre os três níveis do executivo e foram balizadas por documentos que norteiam princípios, métodos e objetivos. Não foi objeto desta tese, mas há de se ter atenção ao Golpe de 2016, que interrompeu o Governo Dilma Rousseff e com isso condicionantes para experiências mais avançadas. entretanto, a nova conjuntura aberta pela eleição de Lula da Silva em 2022, nos impele a prosseguir com o estudo, desta vez, examinando o período 2016-2023, e, as experiências concretas de integração curricular.

Para o escopo de uma tese de doutorado, a caracterização da atualidade seria não apenas insuficiente, mas também precária do ponto de vista explicativo. Razões pelas quais procurei sistematizar o conhecimento sobre a problemática, acentuando os aspectos econômicos, sociais e políticos pelos elementos estruturantes da desigualdade em que se funda a nossa sociabilidade.

Como discutido no primeiro capítulo, na formação social brasileira, a acumulação com o tráfico negreiro, a agricultura (mormente a cafeeira) foi a base para o início do capital bancário em uma sociedade fundada pela violência, exclusão e concentração de riquezas dinamiza sua reprodução, as mantendo como marcas estruturantes. Um estado nacional erigido pela e na desintegração, por uma burguesia nativa antinacional e antissocial, trazendo em seu DNA uma autoimagem distorcida e a aversão pelos “de baixo”.

O período de 1930 a 1964 foi conturbado por 13 golpes e tentativas de golpes. Comprovando o abandono da burguesia nativa por qualquer perspectiva de alianças e concessões substanciais as classes populares. Embora tenhamos passado por uma revolução burguesa, esta não teve um caráter democrático e nacional, o que fez com que as relações coloniais fossem atualizadas por relações de dependência para com os países imperialistas, obstaculizando a divisão do botim com “os de baixo”. Com isso, a escolarização e a formação profissional de uma pequena fração do povo foi interpretada como uma consequência do capitalismo à brasileira, como consecução de projeto conservador, autoritário e excludente per si.

Dentre a classe detentora do capital, as grandes mudanças e a mediação do Estado não davam conta de sanar os atritos entre a “burguesia nacional” que perdia poder para o “capital estrangeiro” que dinamizava setores de transporte, energético, manufatureiro etc. A modernização do arcaico não trouxe estabilidade e a coerção estatal - ou consenso brutalizado

- sobre as classes trabalhadoras foi a resposta das classes detentoras do capital para manter e ampliar a exploração ao passo em que acelerava a modernização das forças produtivas.

O Golpe Civil-Militar de 1964 adveio da incompatibilidade entre as instituições políticas e a aceleração vertiginosa da produção. Entre outras razões não se lograva incluir a nova classe média nos circuitos de consumos das maravilhas da Segunda Revolução Industrial. A “modernização conservadora” se deu pela aliança da burocracia civil e militar, com a burguesia nativa e o Imperialismo.

A administração do elemento vivo da produção material, caracterizada pela “gestão científica” de Taylor plasma uma nova condição para a classe que vive do próprio trabalho. O padrão de acumulação fordista emerge na Segunda Revolução Industrial tendo motores elétricos, química orgânica, motor de combustão interna, produtos sintéticos, linha de montagem e precisos sistemas sem uma força de trabalho suficientemente civilizada pelos direitos de cidadania que, até hoje lhe são negados. Ainda assim, o Estado intervencionista cumpriu o papel de estruturar as bases para o padrão de acumulação taylorista-fordista em benefício das grandes empresas públicas, do oligopólio nacional e das transnacionais.

Acreditava-se que a profissionalização compulsória da força de trabalho no ensino de 2º grau, forneceria a “mão de obra” indispensável ao crescimento econômico, que foi mais curto do que a pouca inteligência dos que tentaram forçar instituições educativas a uma qualificação para além de suas condições infraestruturais e humanas.

A lei 5692 de 1971 foi um absoluto fracasso em termos políticos, administrativos e pedagógicos, porém segue vitoriosa em seus aspectos ideológicos: o tecnicismo e a dualidade educacional como constantes na história da educação nacional. E essa dualidade revela-se explícita na maior parte do tempo, os momentos digamos tímidos são exceções que confirmam a regra de iniciativas como o PIPMO.

Com a crise capitalista dos anos 1970-80 – convencionalmente datada pelos choques nos preços do petróleo -, o deslocamento espaço-temporal de capitais - fixo e financeiro - solapou o poderio dos Estados Nacionais, que se viram questionados ante o crescimento das desigualdades e do desemprego estrutural, enquanto os oligopólios puderam “investir” e “desinvestir” a todo instante.

A financeirização da economia acentuou a condição capitalista dependente, posto que, não houve tentativas de se manejar o poder desde o país, porque juros e lucros concorrem no mercado internacional e na acumulação sob a presidência da fração rentista do capital. Mesmo com esforços em direção ao progresso técnico da Segunda Revolução Industrial, quando os

países capitalisticamente desenvolvidos realizavam já a Terceira Revolução, para a qual as bases internas de acumulação e seu direcionamento não permitiam êxito.

A classe detentora do capital estava ciente das necessidades de atualizações do parque produtivo e de capacitação profissional. Para tanto, lutou para fazer valer suas propostas, reclamando, obstinadamente, a universalização do ensino fundamental e a formação técnico-profissional. Sendo revelador que os próprios arautos da profissionalização compulsória tenham vindo a providenciar um arranjo distinto para a conformação da trabalhadora uma década mais tarde.

As alterações proporcionadas pela apropriação privada do avanço tecnológico e a retirada de direitos expressam a intensidade e a regressividade da crise do capital em nosso país, corroborando a ideia de uma contrarreforma em processo. Entendo que a TCH é uma ideologia que enseja o direito social e subjetivo à educação - ainda que no quadro contraditório de crises das políticas keynesianas e do Estado de Bem-estar Social.

Relações de poder coercitivas tornam quase inviáveis as condições para que haja deliberação política dos conflitos, inclusive no tocante às instituições que poderiam conformar consensos. Se esgotavam as condições do padrão de acumulação fordista e com este esgotamento, houve impulso para a desestruturação econômica internacional e a destruição do mercado de trabalho.

O fim da ditadura civil-militar pela contestação de movimentos de trabalhadores, jovens e de frações burguesas, resultou num empate no âmbito da Constituição Federal de 1988. Aquela Carta Magna resguardou direitos de cidadania ao mesmo tempo em que permitiu a coexistência de mecanismo de privatização do público. Tivemos uma repactuação, uma recriação do jogo político pela incorporação de novos atores. Entretanto, muitas das conquistas ou o “empate” estabelecido em 1988 se transformaram em “letra morta”.

As produções dos intelectuais orgânicos do capital apresentaram matizes neoconservadores e neoliberais, radicalizando os apelos ao individualismo e ao egoísmo - se aproveitaram, para tanto, de uma propaganda sobre o colapso do socialismo realmente existente.

Com a crise das dívidas externa e interna dos anos 1980, a redemocratização perdeu parte de seu substrato material, as condições para o uso do fundo público em benefício das majorias. Além de que, as privatizações, a desregulamentação das leis trabalhistas e a abertura econômica foram forçados como solução para crise fiscal do Estado dentro da cartilha do Consenso de Washington, isto é, do pensamento único de orientação neoliberal.

No Brasil, promoveu-se uma espécie de “repolitização da política” desde a década de 1990, para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais. As importantes mudanças dirigidas pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) desde o ano 1995, tiveram natureza fortemente regressiva e impuseram adaptações estruturais que, dirigidas a uma ampliação da legitimidade da dominação burguesa pela via do consenso, promoveram uma contrarreforma do Estado, distinta em qualidade da modernização do arcaico.

Nesse bojo, Instituições Financeiras Internacionais, governos, empresários etc. formulam ações/investimentos e que temos como hegemônicos na planificação das políticas de educação e de formação profissional. Primeiro com a “Pedagogia das Competências para a empregabilidade” e depois com a “Ideologia do Capital Social” -ambas lastreadas na noção linear dos vínculos entre desenvolvimento econômico e educação, condições de saúde e laboralidade.

Dentro desse arranjo político, o Estado tem por responsabilidade a redução das desigualdades e a “inclusão social” e o alívio da pobreza; às empresas o investimento que promova desenvolvimento; enquanto as execuções de políticas públicas não-estatais ficariam a cargo do Terceiro Setor.

Ao estiolar as perspectivas de integração pelo emprego foram oferecidas aos trabalhadores soluções rápidas para se tornar empregável, mediante a aquisição de um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito.

Tais ênfases visavam à adequação da força de trabalho a “polivalência”, isto é, a aprendizagem de saberes que permitissem aos trabalhadores conhecer o processo produtivo de sua época, com a finalidade de estar disponível para produzir em condições nas quais a precariedade se instalava. Vale dizer: exercer múltiplas funções, aceitar menos direitos trabalhistas, se comprometer com as metas, etc, conformando a aceitação do fim dos empregos e do desejo pela “empregabilidade”. Mediante esta análise, debatemos desde um ponto de vista contra hegemônico, os nexos entre o desenvolvimento econômico e a escolarização das classes subalternas.

Tais dinâmicas dilaceram formas de solidariedade e mediações, posto que o Estado refuncionalizou a pobreza - que passou a ser atendida prioritariamente em serviços públicos

não-estatais. Agora, emprego e mesmo empregabilidade estão fora de moda, a ordem é geração de renda e de capital social.

Embora movimentos sociais organizados tenham construído uma proposta robusta para a organização do sistema educacional, e, reconhecendo a correlação de forças, buscando certos graus de conciliação – sem abrir mão do caráter público, gratuito e universal -, a LDB de 1996 foi resultado de articulações nos gabinetes palacianos, pelos quais, mais uma vez, a tarefa inadiável de garantir aprendizagem a todos foi, novamente, adiada.

A nova lei da educação desvela a Contrarreforma do Estado e seus rebatimentos na sociabilidade nacional, oriundos das mudanças da base material de produção e de relações pós-contratuais e precárias de emprego. No plano político-pedagógico a Pedagogia das Competências orientou a dualidade explícita, pela exarcação do Decreto n.º 2.208/1997, as DCNs da EPT e do ensino médio, e, de suas nefastas consequências para o sistema de educação: a cultura do mercado se entranhou nas instituições, refinando a (con)formação do cidadão trabalhador produtivo.

Nesse sentido, a extensão e a profundidade de produções acadêmicas brasileiras sobre a Reforma da EPT das últimas décadas ressaltam as preocupações com a capacidade laborativa, a latência das dificuldades pelas quais passam jovens das classes subalternas, a crise de legitimidade do Estado e as lutas pelos direitos à educação e ao emprego, dentre outros aspectos como constituintes de um complexo mosaico do qual vêm se ocupando governantes, trabalhadores e empresários. Pela força da experiência, as ideias e práticas pedagógicas das instituições de qualificação profissional se converteram aos ditames da precarização das relações de trabalho nesta etapa do capitalismo.

A política de formação profissional em larga escala só reaparece no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 quando da constatação do retorno de um grande contingente “em idade tardia” ao ensino médio Também nele, relato a (im)possibilidade do Ensino Médio Integrado nos Governos Petistas (2003-2016). Entendendo que a chegada ao Executivo Central de um leque de forças políticas diferente ao que havia governado desde a Ditadura Civil-Militar trouxe mudanças no jogo do poder, expectativas por outro pacto social e pela reversão de medidas que afetavam diretamente a escola unitária e politécnica.

A reorganização da Rede Federal com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) se constitui em marco histórico pela ampliação do seu raio de atuação, mediante alterações quantitativas e qualitativas na formação profissional. Houve mudanças de organização político administrativa articuladas às estratégias política, econômica

e social vinculadas ao projeto desenvolvimentista, daí as novas organização estrutural e espacial; institucionalidade e territorialidade.

O impedimento da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, marca, inequivocamente, que para fazer valer sua pauta de interesses de classe, a burguesia nativa não se preocupa em cumprir com as regras do jogo democrática. Pelo contrário, prescinde disso para que haja sequência na aprovação das contrarreformas (trabalhista, previdenciária, educativa, fiscal etc.). É o que podemos ver com as alterações nos currículos da Educação Básica – BNCC – e a Contrarreforma do Ensino Médio.

Passados quase 20 anos da revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e da entrada em vigor do Decreto n.º 5.154/2004, fica evidenciado que a superação dos elementos e efeitos regressivos e desestruturadores produzidos por tais políticas, demandarão tempo e, sobretudo, decisões de política educacional, tanto no âmbito da ação governamental e legislativa, quanto no interior das próprias instituições educacionais, onde ocorrem disputas e enfrentamentos entre grupos de poder com concepções e projetos distintos.

No último capítulo, retomei os clássicos e os contemporâneos da Educação Politécnica; expondo os resultados alcançados pelos educadores que experimentam praticá-la. Como foi demonstrado ao longo desta tese, a educação que interessa a classe trabalhadora está profundamente atrelada a utopia da omnilateralidade, que embora não se limite a esfera da produção material, dela não pode prescindir.

Para lidar com os processos sociais e econômicos gerados pela realidade de desemprego estrutural e impossibilidade da integração pelo emprego, são cunhadas ideologias que reforçam a crença na promessa integradora do capitalismo em sua etapa neoliberal: revolução científica, sociedade do conhecimento e qualidade total. A partir desse vocabulário foi sendo configurando um embate político cultural para disputar a conformação das classes subalternas.

De tal sorte que na próxima fase de minha agenda de pesquisa, me dedicarei aos aspectos infraestruturais e estruturais; as práticas de experimentação daquilo que é aprendido e de sistematização daquilo que é executado e observado em ambientes de trabalho e/ou simulação – como oficinas e laboratórios; para tanto, o trabalho docente integrado e interdisciplinar é condição *sine qua non* para planejar, executar e avaliar os procedimentos levados a cabo para o ensino e a aprendizagem do todo estruturado

Sobre a reorganização da Rede Federal com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), observa-se a expansão de 2005 a 2014, se constitui em marco histórico pela ampliação do seu raio de atuação, mediante alterações quantitativas e qualitativas na formação profissional. Houve mudanças político-administrativas articuladas às

estratégias política, econômica e social vinculadas ao projeto desenvolvimentista (SANTOS, 2018).

Frise-se que o mesmo órgão de representação dos dirigentes das Instituições Federais (CONIF) responsáveis pela EPT que havia se posicionado contrário a revogação do Decreto n.º 2.208, reviu seu posicionamento político-pedagógico e passou a adotar uma postura proativa na disputa de sentidos desta modalidade. Passando a expressar taxativamente aos IFs vinculados, o entendimento de que a integração é fundamental para um planejamento do todo que supere a fragmentação de cada conteúdo curricular.

A parte final da tese se concentra na discussão dos embates da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, suas concepções e práticas. Explicitando diferenças entre a) ações públicas e integradas – Brasil Profissionalizado e PROEJA; b) híbridos – PRONACAMPO, ETEC, CERTIFIC, Mulheres Mil, Nilo Peçanha e PROJovem, e; c) embuídos das lógicas privada e dual – PRONATEC e Escola de Fábrica.

Na luta pela superação do mundo da necessidade, a educação pode cumprir o papel de reunificar o trabalho intelectual e o manual, devolvendo aos seres humanos a possibilidade de um desenvolvimento amplo de suas capacidades espirituais e materiais.

Retomando a questão central desta pesquisa: como se expressam os embates frente à dualidade educacional, na relação entre estrutura econômica, política, jurídica e educacional no processo histórico da sociedade brasileira e, em que medida o Decreto n.º 5.154/2004 – que possibilita a integração da educação profissional ao ensino médio – concorre para a formação integral do ser humano. Um processo que se relaciona direta e fortemente com as lutas pela superação do capitalismo dependente, da modernização conservadora e do Estado autoritário.

O que nos permite concluir que as experiências de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio resultam do contraponto às concepções hegemônicas de educação desde a ditadura empresarial militar, se afirmando como possibilidade de travessia à educação politécnica e a formação omnilateral. Revelando-se cada vez mais importante comunicar os resultados obtidos pelos que ousam agir e pensar na contramão do poder despótico do capital.

Considerando que nos embates das propostas vinculadas a classe trabalhadora, com aquelas oriundas da classe detentora do capital, o que sobressai são as formas pendulares de educar os trabalhadores, majoritariamente reiterando a iniquidade da sociedade brasileira, e, em raros lapsos temporais se dirigindo, parcialmente, às necessidades das classes subalternas.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **¿Adiós al trabajo?** Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 26, n. 04, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. [Texto elaborado para discussão com os professores do IFPR. Parte integrante das atividades de pós-doutoramento realizadas no PPFH – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ, no ano de 2013.]
- BATISTA, Roberto Leme. A panaceia das competências: uma problematização preliminar. In: BATISTA, Roberto Leme; ALVES, Giovanni; GONZALEZ, Jorge Luis Cammarano. **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Londrina: Práxis, 2008. p. 82-114.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOITO JR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, n. 17, p. 10-36, nov. de 2003, Rio de Janeiro.
- BOITO Jr., Armando. **Estado, política e classe sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- BORON, Atílio. **A coruja de Minerva: mercado contra a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRAGA, Ruy. **A política do precarizado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. **“Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: proposta em discussão”**. Brasília, DF: MEC, 2004c.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. **Documento à sociedade: Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97**. Brasília, DF: MEC, 2004d.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. **Ensino Médio: construção política: síntese das salas temáticas**. Brasília – DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **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 16 mai 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”**. Brasília, DF: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Realizações do Ministério da Educação Período 85/90**. [S. l.]: Ministério da Educação, jan. 1990. 97 p. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me002550.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/Lei_organica.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2012.
- BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

- BRASIL. **Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/Semtec, dez. 2003b.
- BRIGHTON, Labour Process Group. O processo de Trabalho Capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTELO, Rodrigo. **Tragédia, farsa e crise**. Marília: Lutas anticapital, 2022.
- CASTRO, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAVALCANTI, Vanessa Oliveira de Macêdo; MEDEIROS Neta, Olivia Moraes de. A produção do conhecimento sobre educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 9, p. 2–11, 2015. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3539>>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**. Campinas: Revista do Instituto de Economia da Unicamp, n. 5, p. 1-30, dez. 1995. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/430/01-CHESNAIS5.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CHESNAIS, François. Mundialização do capital, regime de acumulação predominantemente financeira e programa de ruptura com o neoliberalismo. **Redes**, v. 3, n. 1, p. 185-212, 12 set. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/10660>. (~~www.cibergeo.org acessado em 27 de janeiro de 2007~~) Acesso em: 27 jan. 2007.
- CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, São Paulo, n.º 5, 2001. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2020.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
- CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Cortez, 2005. p. 128-147.
- COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. p. 173-200.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo. v. 44, n. 154, out/dez de 2014. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2913>>. Acesso em: 14 jul 2020.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.
- DELORS, J (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1996.
- FALLEIROS, Ialê; NEVES, Maria Lúcia Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **Educação básica: uma tragédia anunciada?**. São Paulo: Xamã, 2015, p. 103-158.
- FERNANDES, Andréa da Paixão. **Os Empresários como Atores Educativos: uma aproximação crítica à redefinição da relação trabalho e educação no contexto das políticas neoliberais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: M.E.C., 1964.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.
- FERNANDES, Florestan. **Nova República?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986.
- FERNANDES, Florestan. **O Desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO – FDE / CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - CONIF. **Diretrizes**

indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. [S. l.: s. n.], 2018. 18 p. Disponível em: <https://www2.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf> . Acesso em: 10 set 2019.

FRÉITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 09-104.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: LPP; EdUerj, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. São Paulo: Vozes, 2018. p. 34-59.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n.º 20, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (org.). **Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-69.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: FIOcruz, 2006b. p. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: De Andrade, Joarez; De Paiva, Lauriana Gonçalves. (org.). **As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011a., p. 18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis: da pseudo teoria do capital humano no contexto do *capitalismo tardio*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sociabilidade do capitalismo dependente e as políticas públicas de formação, emprego e renda:** A juventude com vida provisória e em suspenso. Rio de Janeiro, 2011b. Relatório de Pesquisa. p. 110-124.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **A Pedagogia da Exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O Estado-da-arte das políticas de expansão do Ensino Médio Técnico nos anos 1980 e de fragmentação da Educação Profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006b. p. 71-96.

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. **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006. p. 139- 150.

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

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1:** introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3:** Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política. RJ: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 4:** Teorias de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. RJ: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: INEP, 2008.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso João; ZIMAS, Dagmar; et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994. p.128-137.

- IAMAMOTO, Marilda Vilella. **O serviço Social na Contemporaneidade**: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2001.
- IANNI, Octávio. **Raças e classes no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- IANNI, Octávio. Temas em debate. Octávio Ianni: O preconceito racial no Brasil. **Revista Estudos Avançados**. Vol.18 no.50. São Paulo Jan./Apr. 2004, p. 21-30
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Imanência, história e interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. São Paulo: Vozes, 2018, p. 155-171.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. São Paulo: Vozes, 2018b, p. 15-33.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. SP: Cortez, 2007.
- KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LENIN, Vladimir. **Estado e Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 3-11; p. 14-26. Disponível em: <<http://lutasocialista.com.br/livros/LENIN/LENIN,%20V.%20O%20Estado%20e%20a%20Revolu%20E3o.p df>>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA Filho, Domingos Leite. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.1, 2010.
- LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. Rio de Janeiro: Xamã, 2005. p. 43- 67.
- MAGRI, Lúcio. **O Alfaiate de ULM. Uma possível história do Partido Comunista Italiano**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MANCENO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana M. Bahia (org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75-92.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica**: tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Claret Ltda, 2010.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, pp. 9-46. Disponível em: <<https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/02/manifesto-comunista-EP.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2023.
- MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital, resultado do processo de circulação imediata**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Prefácio. São Paulo: Expressão Popular, 2008, pp. 45-50. Disponível em: <<http://lutasocialista.com.br/livros/MARX%20E%20ENGELS/MARX,%20Karl.%20Contribui%20E3o%20E0%20Cr%20EDtica%20da%20Economia%20Pol%20EDtica.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2023.
- MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2.ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 11-26; 145-156. Disponível em: <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20da%20Filosofia%20do%20Direit o%20de%20Hegel.pdf>. Acesso em: 10 mai 2023.
- MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MELO, Adriana Almeida Sales de; MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; FALLEIROS, Ialê; NEVES, Maria Lúcia Wanderley. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **Educação básica: uma tragédia anunciada?**. São Paulo: Xamã, 2015, p. 23-44.
- MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. Rio de Janeiro, 2005. [Mimeografado] p. 222-243.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

- NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira**. São Paulo: Cortez 2014.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NEVES, Bruno Miranda. **O Ensino Médio Integrado no contexto da mundialização do capital**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.
- NEVES, Bruno Miranda. **O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão**. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2015.
- NEVES, Bruno Miranda; CAMARGO, Kerolyn Tainá da Silva. Educación Tecnológica y Profesional Integrada a la Educación Básica en perspectiva unitaria. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 118-138, jan./jun. 2020.
- NEVES, Bruno Miranda; MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Integração curricular no PROEJA: possibilidades advindas da qualificação profissional. **Advir**, n. 36, p. 185-197, jul. 2017.
- NEVES, Lúcia Maria W. Educação: Um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O Desmonte da Nação - Balanço do Governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 3A Ed., 2000. P. 133-152..
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. Rio de Janeiro: 2005. [Mimeografado]
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da Nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.
- NEVES; SANT'ANA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Rio de Janeiro, 2005, p. 14-42. [Mimeografado]
- NEY, Antonio Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**. Brasília: INEP, 2006.
- NOBRE, Marcos. **Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao Governo Dilma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: [Anais do] **Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.
- OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: [Anais da] **XXXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2008.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do anti-valor**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- OLIVEIRA, Francisco de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-45.
- OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Líber Livro, 2012.
- PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- PELISSARI, Lucas Barbosa. **As políticas de educação profissional no Brasil entre 2013 e 2014: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo**. Tese (Doutorado). Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2018. 286f.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- POCHMANN, Márcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 109-131.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006b. p. 283-309.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (A) historicidade das políticas públicas dos anos 90.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998a.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Jaílson Alves. Política de expansão da RFEPCCT. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Theotonio dos. **Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da Nova República.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SANTOS, Theotonio dos. **Socialismo ou fascismo: O novo caráter da dependência e o dilema latino-americano.** Florianópolis Insular, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. III **Roda de Conversas do Neddate** Realizado no dia 15/06/2021 às 15 horas. [Entrevista] Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3nHwr6L1hv8>>.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: Fiocruz, v.1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Demerval. O nó do ensino de 2º grau. **bimMestre: Revista do 2º grau**, v.1, n.1, p. 13-15, out. 1986. [Entrevista]

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.º 34, jan/abr, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos.** Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª reunião da ANPEd. Outubro de 2006, Caxambu, MG. (mimeografado)

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e Política.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências).** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa: Moraes, 1976.

TROTSKY, León. **La teoría de la revolución permanente.** Buenos Aires: CEIP, 2000.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

LESGISLAÇÃO E NORMAS

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Rio de Janeiro: D.O. de 19 de setembro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 03 ago. 2020

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. D.O., Rio de Janeiro, p. 10801, 13 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto 90.922 de 6 de fevereiro de 1995**. Regulamenta a Lei n.º 5.524 de 5 de novembro de 1968 que dispõe sobre o exercício do técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2o grau. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d90922.htm

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Executivo Federal, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>

BRASIL. **Decreto n.º 3462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3462-17-maio-2000-377149-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Executivo Federal,, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.741/2001, de 31 de janeiro de 2001**. Dá nova relação ao art.5º do Decreto nº 2.406 (referente a autonomia dos Centros de Educação Tecnológica Privados). <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3741&ano=2001&ato=52ekXV650M NpWT43e>

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Coleção das Leis do Brasil, Rio de Janeiro, v. 3, p. 20, 1942. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEL%204.244-1942?OpenDocument. Acesso em: 04 out. 2008.

BRASIL. **Ensino médio: construção política. Seminário nacional sobre ensino médio**: síntese das salas temáticas. Brasília: MEC/Semtec, abr. 2003a.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei Federal n.º 7.486, de 06 de junho de 1986**. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/17486.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.486%2C%20DE%206,1989%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.

BRASIL. **Lei Federal n.º 8.948 de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. Acesso em 11 out 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 set 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.173, de 30 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre o Plano Plurianual (PPA) para o quinquênio 1991/1995. <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/157>.

BRASIL. **Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 25 jul 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm>. Acesso em 03 jun 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 25 jul 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 12 jan 2017.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, ano 1971, v. 5, p. 59, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 ago. 2018

BRASIL. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. DOFC, Brasília, DF, p. 19539, 19 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MTb n.º 1.018, de 11 de setembro de 1997.** Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, DF: Ministério de Estado da Educação e do Desporto; Ministério de Estado do Trabalho, 11 set. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PIMEC_MTB1018_97.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 1.603, de 3 de abril de 1996.** Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, ano LI, n. 058, p. 08534-08539, 1996. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD03ABR1996.pdf#page=>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, n. 57ª Legislatura, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BRASIL. **SEMTEC/MEC n.º 1.05/1997, 10 de setembro de 1997.** Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf

BRASIL. **SEMTEC/MEC n.º 646/97, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96 e no Decreto Federal n.º 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf

BRASIL. **SEMTEC/MEC n.º 064/2001, de 12 de janeiro de 2001.** Define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC064_01.pdf

BRASIL. **SEMTEC/MEC n.º 1.647/1999, 25 de novembro de 1999.** Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional (considerando-se o disposto na Lei N.º 9.131/95, na Lei N.º 9.394/96, e no Decreto N.º 2.406/97. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Port1647.pdf>

BRASIL. **SEMTEC/MEC n.º 2.267/1997, 19 de dezembro de 1997.** Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC2267_97.pdf

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE-SP (São Paulo). **Parecer CEE n.º 170, de 15 de janeiro de 1975.** Equivalência de estudos realizados no exterior. São Paulo, fls 1-2, 21 jan. 1975. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_170_76_1975.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE-SP (São Paulo). **Parecer n.º 156, de 28 de janeiro de 1981.** Legislação de ensino superior e normas regimentais a que se sujeita estabelecimento de ensino transferido para o sistema estadual de ensino. São Paulo, fls. 1-2, 4 fev. 1981. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_156_80_1981.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE (Brasil). **Parecer n.º 45, de 12 de janeiro de 1972.** A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. In: Documenta n.º 134, Rio de Janeiro, jan. 1972. 42 p. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE (Brasil). **Parecer nº 177, de 31 de março de 1982.** Anteprojeto de Lei que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE (Brasil). **Parecer nº 339, de 06 de abril de 1972.** A significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau. In: AGUIAR, José Márcio (org.). CFE - Pareceres Básicos; Reforma - ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Mai Editora, 1975. v.I. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_339-1972_o_significado_da_parte_da_formacao_espec.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB. **Parecer nº 33, 7 de novembro de 2000.** Estabelece o novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Distrito Federal, 7 nov. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB33_00.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Conselho Nacional de Educação - CNE/ Conselho de Educação Superior - CES. **Parecer nº 776, 3 de dezembro de 1997.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Distrito Federal, 03/12/1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB. **Parecer nº 16, 5 de novembro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Distrito Federal, 5 out. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB. **Parecer nº 17, 3 de dezembro de 1997.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Distrito Federal, 3 dez. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB17_97.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 14927, 15 jul. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB. **Resolução nº 4, de 5 de outubro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 5 out. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2018.